



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,  
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
PRÁTICAS EDUCATIVAS - PPGEPE**

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: contribuições à formação docente em escolas  
da rede estadual no município de Picos-PI**

**IMPERATRIZ  
2024**

**ANDRÉ FERREIRA BEZERRA**

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: contribuições à formação docente em escolas  
da rede estadual no município de Picos-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE.

Orientador: Prof. Dr. Carlos André Sousa  
Dublante

Área de concentração: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação

IMPERATRIZ  
2024

BEZERRA, André Ferreira.

Coordenação Pedagógica: Contribuições à Formação Docente em Escolas da Rede Estadual no Município de Picos-PI / BEZERRA, André Ferreira - 2024.

167 f.

Orientador(a): Carlos André Sousa Dublante

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2024.

1. Coordenação Pedagógica. 2. Formação Docente. 3. Prática Pedagógica.

**ANDRÉ FERREIRA BEZERRA**

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: contribuições à formação docente em escolas da rede estadual no município de Picos-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para qualificação no Mestrado em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante  
Presidente e Orientador  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE-UFMA)

---

Profª. Dra. Antonia Edna Brito  
Membro Titular Externo(a)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFPI)

---

Prof. Dr. Joelson de Sousa Morais  
Membro Titular Interno(a)  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE-UFMA)

---

Prof. Dr. José Carlos de melo  
Membro Suplente Externo  
Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB-UFMA)

---

Profª. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro  
Membro Suplente Interna  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE-UFMA)

Aos coordenadores pedagógicos, que,  
mesmo diante de tantas adversidades,  
conseguem realizar um belíssimo trabalho.  
Aos que amam a educação e fazem dela  
uma missão de vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me capacitar com os meios e a força que vêm somente Dele, fortalecendo-me todos os dias.

Aos colegas de profissão, em especial, à professora Mestra Elieth Vitória dos Santos, pelo apoio e incentivo.

Aos meus familiares, aos amigos e aos irmãos em Cristo, que entenderam minhas ausências durante o percurso deste mestrado.

Aos queridos professores do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal, *Campus* de Imperatriz, por todas as contribuições, lições e momentos de reflexão durante a jornada do curso.

Em especial, sou grato ao meu orientador, o Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante, pela forma leve com que me guiou até ao final desta etapa tão preciosa da minha formação profissional e pessoal.

A todos os meus colegas de curso, minha gratidão pelo apoio demonstrado ao longo desta trajetória.

A minha esposa amada e querida, Maria do Céu Vieira Veloso, a pessoa que mais me incentivou a continuar sempre, enfatizando que todas as dificuldades seriam superadas e que o esforço empenhado seria recompensado.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo

Rubem Alves

## RESUMO

A coordenação pedagógica tem uma trajetória profissional com potencialidades de fortalecer a educação através da formação continuada nas escolas. A presente investigação partiu da seguinte questão-problema: quais são as contribuições dos coordenadores pedagógicos diante da responsabilidade de conduzir as formações continuadas na escola? Dessa forma, o trabalho tem como objeto de estudo as contribuições da coordenação pedagógica em relação a formação docente na escola. O objetivo geral é analisar as contribuições dos coordenadores pedagógicos, tendo como direcionamento a responsabilidade pela formação continuada em serviço dos docentes da rede estadual de educação no município de Picos - PI. Em virtude da relevância da temática, a fim de compreender a profissionalização da coordenação e verificar como acontecem as formações continuadas nas escolas, a discussão possibilitou a análise da prática pedagógica deste profissional da educação. Como enfoque metodológico, o trabalho esforça-se na busca de atender à abordagem do Materialismo Histórico-Dialético enfatizando as categorias do método de Marx. Foi adotada a pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos a análise documental e para coleta de dados a entrevista semiestruturada (gravação em áudio), que foi realizada com quatro coordenadoras pedagógicas de escolas da rede pública municipal de Picos. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2016), optando pela categorização temática e estruturação das falas em categorias e subcategorias. Os dados indicaram que uma coordenação pedagógica precisa não apenas organizar e promover a formação continuada, mas também ser facilitadora de processos que envolvam tanto o aspecto pedagógico quanto a gestão escolar, sendo, por isso mesmo, uma ferramenta de desenvolvimento profissional constante. A partir disso, um caminho possível para superar os desafios identificados seria a implementação de modelos de formação mais flexíveis, que respeitem os tempos e as realidades dos professores.

**Palavras-chave:** coordenação pedagógica; formação docente; prática pedagógica.

## ABSTRACT

Pedagogical coordination has a professional trajectory with the potential to strengthen education through continuing education in schools. This research started from the following question-problem: what are the contributions of pedagogical coordinators in the face of the responsibility of conducting continuing education in schools? Thus, the work has as its object of study the contributions of pedagogical coordination in relation to teacher training in schools. The general objective is to analyze the contributions of pedagogical coordinators, having as a focus the responsibility for the continuing education of teachers in the state education network in the municipality of Picos - PI. Due to the relevance of the theme in order to understand the professionalization of coordination and to verify how continuing education takes place in schools, the discussion allowed the analysis of the pedagogical practice of this education professional. As a methodological focus, the work strives to meet the approach of historical-dialectical materialism, emphasizing the categories of Marx's method. Qualitative research was adopted, with semi-structured interviews conducted with four pedagogical coordinators from schools in the network as the data collection instrument. Bardin's content analysis (2016) was used to analyze the data, and we chose thematic categorization by structuring the statements into categories and subcategories. The data indicated that a pedagogical coordinator needs to not only organize and promote continuing education, but also become a facilitator of processes that involve both the pedagogical aspect and school management. This should be seen as a tool for ongoing professional development. From this, one possible way to overcome the challenges identified would be to implement more flexible training models that respect the teachers' time and realities.

**Keywords:** Pedagogical Coordination. Teacher Training. Pedagogical Practice.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
Art.	Artigo
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CADES	Companhia de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
ENSE	Encontro Nacional de Supervisores de Educação
GRE	Gerência Regional de Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
OTP	Organização do trabalho pedagógico
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PI	Piauí
PPGEPE	Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior
SEDUC - PI	Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Piauí
SUPEN	Superintendência de Ensino
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UFPI

Universidade Federal do Piauí

UNEB

Universidade do Estado da Bahia

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da coordenação pedagógica durante a história do Brasil .....	40
Figura 2 – Estrutura da supervisão escolar no Piauí no fim da década de 1970 .....	54
Figura 3 – Número de Vagas em Cursos de Graduação no Brasil.....	66
Figura 4 – Organização das categorias e subcategoria de análise .....	103
Figura 5 – Quadro de identificação profissional das colaboradoras da pesquisa .....	105
Figura 6 - Saberes necessários para atuar na coordenação .....	121
Figura 7 – Principais desafios presentes em sua atuação na coordenação .....	128

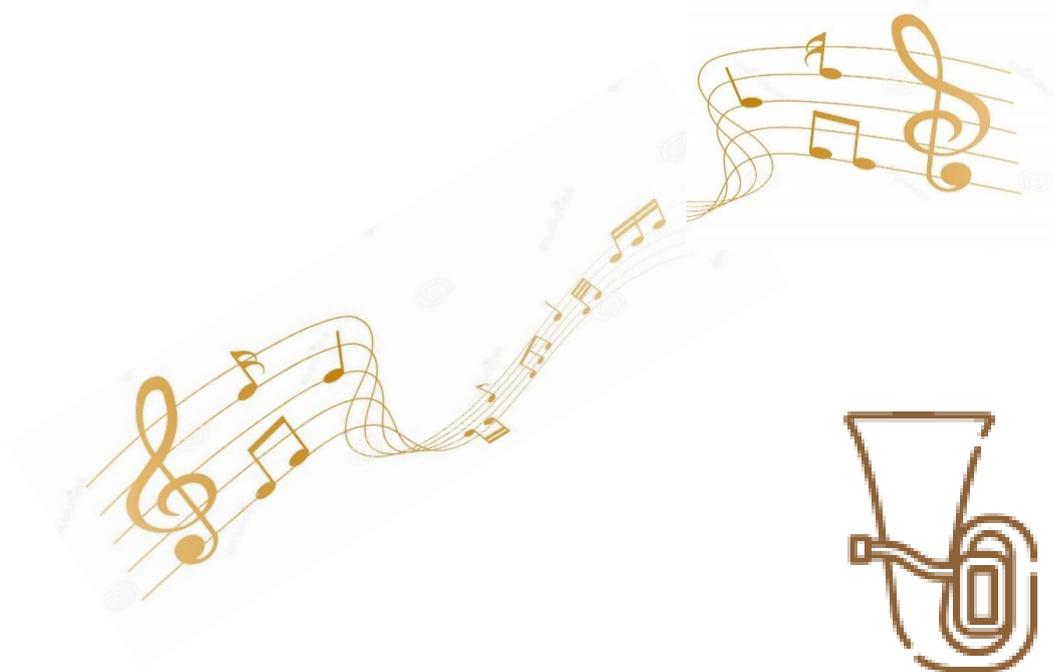
## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: primeiros acordos .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS PERCORRIDOS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: atribuições da função .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1</b>	<b>Coordenação Pedagógica e Profissionalização: breve histórico sobre o surgimento e desenvolvimento da função .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2</b>	<b>A escola como espaço democrático: lugar para a coordenação pedagógica acontecer .....</b>	<b>44</b>
<b>2.3</b>	<b>Um olhar sobre a legislação que define as atribuições da coordenação pedagógica na Rede Pública Estadual do Piauí.....</b>	<b>50</b>
<b>3</b>	<b>O PEDAGOGO(A) NA COORDENAÇÃO ENQUANTO FORMADOR(A): construindo práticas de formação continuada .....</b>	<b>61</b>
<b>3.1</b>	<b>Um olhar pedagógico sobre o papel do professor depois de graduado .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2</b>	<b>Organização do trabalho pedagógico na escola: atuação profissional do pedagogo .....</b>	<b>67</b>
<b>3.3</b>	<b>A formação continuada na escola e a coordenação pedagógica .....</b>	<b>72</b>
<b>3.4</b>	<b>As implicações da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) sobre as formações continuadas na escola .....</b>	<b>78</b>
<b>4</b>	<b>VIVÊNCIAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA: reconstruindo a prática à luz dos saberes pedagógicos .....</b>	<b>85</b>
<b>4.1</b>	<b>Aspectos influenciadores na rotina do(a) coordenador(a) .....</b>	<b>85</b>
<b>4.2</b>	<b>Vivenciando a coordenação: as práticas de um pedagogo(a) .....</b>	<b>88</b>
<b>4.3</b>	<b>O que não me disseram antes de chegar na coordenação: dificuldades e desafios presentes na atuação profissional do pedagogo .....</b>	<b>92</b>
<b>5</b>	<b>O CONTEXTO DA PESQUISA: práticas pedagógicas da coordenação no processo formativo na escola.....</b>	<b>99</b>
<b>5.1</b>	<b>Locus da pesquisa de campo: interlocutoras e instrumentos .....</b>	<b>99</b>
<b>5.2</b>	<b>Categoria de análise 1. Identificação profissional: aproximação da carreira das coordenadoras .....</b>	<b>104</b>
<b>5.2.1</b>	<b>Subcategoria 1: o começo do exercício profissional .....</b>	<b>107</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Subcategoria 2: desenvolvimento profissional em construção.....</b>	<b>109</b>
<b>5.3</b>	<b>Categoria de análise 2 - As atribuições da função: desvendando a prática das coordenadoras .....</b>	<b>113</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Subcategoria 1. Atribuições realizadas pelas coordenadoras .....</b>	<b>114</b>

5.3.2 Subcategoria 2: Saberes necessários para atuar na coordenação.....	119
<b>5.4 Categoria de análise 3. Formação docente em serviço: processo de construção e realização de formação continuada na escola.....</b>	<b>123</b>
5.4.1 Subcategoria 1. A contribuição da formação docente em serviço .....	123
5.4.2 Subcategoria 2. Desafios da coordenação diante da formação docente na escola.....	127
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE C – Quadro síntese da pesquisa.....</b>	<b>14</b>
<b>ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP.....</b>	<b>14</b>

## SEÇÃO 1

### INTRODUÇÃO: PRIMEIROS ACORDES



## 1 INTRODUÇÃO: primeiros acordos

A escola é o local onde a educação acontece de maneira intencional, e o ensino formal é concretizado por meio da organização da educação nesta instituição. As vivências no ambiente escolar estão rodeadas de vários fatores conflitantes, relacionados tanto à estrutura física quanto à gestão de pessoas. Entender a organização do trabalho pedagógico é fundante para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o presente estudo tem como título, *Coordenação Pedagógica: contribuições à formação docente em escolas da rede estadual no município de Picos-PI*, tendo em vista a importância da atuação profissional e prática pedagógica do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Por meio da coordenação pedagógica, encontramos questões relevantes que envolvem discussões acerca da formação continuada na escola, acompanhamento pedagógico em todos os seus aspectos, além da postura de articuladora do processo de ensino. Ademais, historicamente, as transformações ocorridas na educação perpassaram pela figura do inspetor, supervisor, orientador e coordenador pedagógico<sup>1</sup> (CP). Assim, discutir a formação docente na escola pela ótica da coordenação pedagógica, na atualidade, impulsiona o debate sobre as atribuições deste profissional.

Na realidade, cada vez mais, é desafiador a tarefa de organizar o trabalho da escola diante de realidades extremas, em condições adversas, envolvendo situações estruturais, sociais, emocionais, e até mesmo psicológicas, exigindo da coordenação pedagógica, além das atribuições específicas da profissão, ações de acolhimento. Ainda neste cenário, outra demanda é basilar para o bom andamento das atividades educacionais, a formação continuada docente, que se refere a um processo mais amplo e sistemático de desenvolvimento profissional ao longo da carreira do professor. Isso inclui diversas atividades, como cursos, *workshops*, palestras, estudos de caso, grupos de pesquisa, entre outras.

Na visão de Imbernón (2010, p. 10) “A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais”. Para o autor, isso permite estabelecer de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. O foco é na atualização e aperfeiçoamento constante das práticas pedagógicas, com o objetivo de atender às novas demandas educacionais.

Nesse sentido, destacamos a distinção entre formação continuada e formação contínua

---

<sup>1</sup> A expressão "coordenador pedagógico" será utilizada no texto acompanhado da desinência de gênero "(a)" ou "(as)", a fim de respeitar a identidade de gênero dos profissionais dessa área. Essa escolha reflete a predominância feminina entre aquelas que ocupam essa função, além de garantir maior inclusão e representatividade de todas as identidades.

para uma melhor compreensão destes conceitos. Formação Contínua, geralmente, refere-se a um processo ininterrupto de aprendizado que ocorre ao longo da vida do professor, englobando tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Ao discutir o desenvolvimento de professores, Pimenta (2012) fala sobre a formação contínua como algo mais abrangente, em que o profissional está sempre se adaptando às novas necessidades e exigências do contexto educativo.

Com relação à formação continuada, a importância dela é discutida por Gatti (2014), que a considera como um processo mais amplo, que não se limita a cursos formais, mas envolve a reflexão crítica e prática do educador. Dito isso, constituindo-se um aspecto da formação contínua, a formação continuada tem como foco o desenvolvimento após a formação inicial, enquanto a formação contínua abrange toda a trajetória profissional do educador, ou seja, a ideia aqui é que a formação do professor não expira, ao contrário, deve, perpetuamente, buscar novas formas de aprender e de desenvolver sua trajetória profissional.

Considerando isso, nesta pesquisa, damos ênfase às contribuições da coordenação pedagógica na formação continuada na escola. Isso significa que nossa análise incorre sobre a formação continuada *em serviço*, tendo em vista ser na escola que acontece a revelação da demanda de formação do professor. Segundo Santos (2010, p. 44), “[...] um programa de formação contínua, para ser considerado como de formação contínua em serviço, precisa estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor”.

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica desempenha um papel fundamental na formação continuada, pois identifica necessidades ao avaliar as demandas de formação dos professores, organiza atividades, planeja e coordena ações formativas, promove um ambiente de colaboração, fomentando o trabalho em equipe e a troca de experiências, além de acompanhar, monitorar e avaliar o impacto das formações na prática docente.

De fato, a responsabilização da formação continuada em serviço recai na coordenação pedagógica. Acerca disso, reitera Nóvoa (2001, p. 5): “É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”. Diante do exposto, para contribuir com a fundamentação do estudo, realizamos uma análise crítica e abrangente da literatura existente sobre um determinado tema foi realizada através de estudo do estado da arte, um levantamento bibliográfico acerca da atuação da coordenação pedagógica e suas contribuições na formação continuada, que teve como recorte temporal pesquisas empíricas publicadas no período de 2018 a 2022, encontradas nos bancos de dados do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Fizemos uso dos seguintes descritores; *coordenação pedagógica, atuação profissional e formação continuada de professores*, e, como resultados, foram listados 1.835 estudos entre dissertações e teses. Diante dos números, optamos por refinar ainda mais, a partir da exclusão de trabalhos com títulos que não faziam referência à coordenação pedagógica. Assim, após observação apenas dos títulos e resumos, foram selecionados 48 estudos com títulos sobre coordenação pedagógica, atuação do(a) coordenador(a), sendo 40 dissertações de mestrados e 8 teses de doutorado.

Dentre estes, destacamos o trabalho da professora Sandra Regina dos Santos: *Desafios da coordenação pedagógica: entre o vivido e o prescrito*, dissertação defendida no ano de 2022 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Esse estudo teve o objetivo de analisar a percepção do(a) coordenador(a) pedagógico(a) que atua na Rede Estadual de São Paulo sobre a Resolução Seduc 3, 11-01-2021. A autora promove, assim, um debate entre a legislação vigente e a visão da coordenação.

Ainda com relação a esse trabalho, trata-se de uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas, na modalidade reflexiva, com duas professoras coordenadoras que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo a autora, os depoimentos das professoras coordenadoras pedagógicas evidenciam compreensão da importância do papel formativo do(a) coordenador(a). No entanto, o entendimento da função, conforme Resolução Seduc 3, de 11-01-2021, é discrepante e inconcluso. É possível perceber claramente que existe um distanciamento entre como o(a) coordenador(a) se percebe enquanto gestor(a) e a execução de fato do que consta na legislação trazida pela autora, haja vista os desafios presentes na prática educativa desses educadores. Vale ressaltar a discussão trazida pela professora sobre a resignificação do trabalho do professor e do(a) coordenador(a), apontando a formação centrada na escola com uma reflexão sobre a função pedagógica em um contexto de incertezas e constantes mudanças.

Outro trabalho que merece destaque é a dissertação da professora Mauricélia Silva da Trindade Machado: *O Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar*, defendida na Universidade Federal do Piauí- UFPI, em 2020. Inicialmente, a autora mostra um breve histórico da coordenação pedagógica por meio de uma retrospectiva, apontando para sua implantação no estado do Piauí, local onde estão os interlocutores da pesquisa. O estudo destaca a relação entre o desenvolvimento profissional, os saberes e práticas da coordenação,

enfatizando a formação, como via para o desenvolvimento deste profissional. Finalmente, por meio do método autobiográfico, revela as contribuições do desenvolvimento profissional de coordenadoras pedagógicas na construção de saberes e reconstrução da prática.

Algumas pesquisas tratam de questões pontuais como identidade e atuação profissional. Dessa maneira, as discussões levantadas nessas pesquisas podem contribuir de forma significativa para novas possibilidades e disseminação da valorização da coordenação pedagógica na escola, como componente importante na construção de uma formação docente sólida na escola. Nessa linha, duas teses merecem atenção na construção de novos conhecimentos, a da professora Simone Aparecida da Silva Angelo Bassotto: *A Relação EU-OUTRO na Coordenação Pedagógica: entre costuras e rupturas*, trabalho defendido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2020; e a tese da professora Joara Porto de Avelar Lima: *Coordenação Pedagógica: subsídios para atualização da função*, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2020. Ambas enriquecem a discussão uma vez que abordam questões relevantes como a percepção da coordenação em relação às atribuições atuais, frente às novas configurações do contexto educacional.

Esta dissertação acrescenta ao que já foi pesquisado dentro da temática da coordenação pedagógica e a formação docente nos aspectos referentes às implicações das contribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na responsabilidade de conduzir o processo formativo na escola, pois discutimos a profissionalização deste, relacionando suas atribuições com as legislações atuais da função, bem como apontamos os desafios presentes na concretização da formação continuada em serviço, com a criação de orientações pedagógicas, reflexo das pesquisas bibliográfica e de campo.

Importante ressaltarmos que, por muito tempo, a coordenação foi vista com a função fiscalizadora, contudo, a partir dos anos 1990, uma nova percepção e imagem tem sido promovida com direção ao professor(a) que forma professores(as). Isso mostra a necessidade de uma resignificação e reconstrução do desenvolvimento profissional, em relação a suas atribuições na organização, preparação e execução de formações continuadas na escola.

O fato é que a escolha do objeto desta pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal movida pela atuação profissional deste pesquisador por nove anos na coordenação pedagógica, trajetória marcada por momentos de aprendizagem, muitas vezes, sem orientação, dificuldades de realizar formações na escola, múltiplas demandas desconectadas das funções pedagógicas, além dos desafios de organizar o trabalho pedagógico diante de um contexto que exige desse profissional uma postura de líder e articulador do ensino.

Por algum tempo, entendíamos de forma prática a hierarquia dos cargos da escola pela visão meritocrática, mediante a qual, de maneira simples, é comum justificar-se que a ocupação de determinados cargos ocorre por competência ou capacidade. Assim, para que o professor exerça a docência, ele precisa ser aprovado em concurso público. No caso de escolas públicas, da mesma forma, ocorre com os demais cargos como agente de portaria, serviços gerais, secretária, auxiliar administrativo ou assistente de alunos.

No entanto, culturalmente, para exercer as funções de gestor(a) escolar, coordenador(a) pedagógico(a) ou supervisor(a) pedagógico(a), em alguns estados do Brasil, ainda existe um processo de indicação com a justificativa de ser um cargo de confiança. Segundo pesquisa realizada pelas autoras Placco, Almeida, Souza (2011), em redes estaduais e municipais das cinco regiões do país, os dados colhidos nas capitais de São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC) Goiânia (GO) e Natal (RN) apontam que, no Brasil, de forma predominante, a coordenação pedagógica Brasil é exercida por mulheres, casadas, com filhos, na faixa de idade entre 36 e 55 anos. Essas mulheres, segundo as autoras, assumiram a função por razões alheias à vontade delas, por convite da direção, indicação de colegas ou transferência de escola.

No estado do Piauí, sob a gestão da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), localizada em Teresina, capital do estado, a rede pública de ensino estadual coordena 21 Gerências Regionais de Educação (GREs), distribuídas estrategicamente por todo o Estado, as quais se constituem o elo da secretaria com as escolas, presentes nos 224 municípios, totalizando 640 escolas e mais 220 mil estudantes. Inserido neste contexto desde o ano de 2013, atuamos por 9 anos na função de coordenador pedagógico, sob a jurisprudência da 9ª GRE, localizada no município de Picos – PI, que fica a 310 Km de distância da capital.

Diante desse contexto, nossa trajetória profissional na educação teve início no ano de 2008, quando, ainda cursando o 5º período do curso de licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, fomos aprovados em um processo seletivo para professor temporário de polivalência da SEDUC – PI. Diante das políticas públicas da época, a oportunidade de atuação do pedagogo, na maioria das escolas, limitava-se à docência no ensino fundamental I, ficando as funções de diretor e de coordenador(a) pedagógico(a) ocupadas por docentes com outras formações, mas com experiência em gestão ou curso de pós-graduação em gestão escolar ou supervisão pedagógica.

No ano de 2009, pela primeira vez a SEDUC-PI promove, por meio de edital, concurso público com vagas para o cargo de supervisor pedagógico, Edital N° 008/2009, *in verbis*:

O GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ, através da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições legais conferidas pelos artigos 37, II e VIII; art.

206, V da Constituição Federal; pela Lei Complementar nº 13, de 03 de janeiro de 1994 e suas alterações, pela Lei Complementar Nº 71, de 26 de julho de 2006 e pela Lei 4.835, de 23 de maio de 1996, torna pública a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para o Quadro Permanente de Professor Classe Superior com Licenciatura - SL e **Supervisor Pedagógico** da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Piauí. NUCEPE, Edital Nº 008/2009, p. 1.

Por causa da realização deste certame, à presença do pedagogo nas escolas, foi oportunizada a atuação na coordenação pedagógica. E, embora a Pedagogia seja uma formação tradicionalmente associada à função de coordenador(a) pedagógico(a), graduados em qualquer licenciatura podem, sim, exercer essa função, segunda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), dependendo das exigências da instituição ou rede de ensino. O mais importante, além da formação acadêmica, é a experiência e a qualificação profissional na área da gestão pedagógica. Ressaltamos, assim, que o requisito para ocupação do cargo, segundo o edital, é a graduação em pedagogia, ou seja, a atuação profissional por parte de docentes na coordenação que não preencham esse requisito não é parâmetro para afirmar descaso ou incapacidade, o que queremos aqui é corroborar a importância do curso de pedagogia para a gestão de escola e seu ambiente desafiador.

Enfim, após a realização do concurso, obtivemos a aprovação, no entanto fomos convocados para tomar posse do cargo apenas no ano de 2013. Assim, desde então, atuamos na coordenação pedagógica, destacando o fato de sermos inexperientes, apenas graduados e muito jovem, com apenas 27 anos de idade, o que nos levou, logo em seguida, a percebermos nossa fragilidade em relação à qualificação. Então, buscamos nos qualificar, cursando uma pós-graduação em coordenação pedagógica, por meio de uma iniciativa da SEDUC-PI em parceria com a Universidade Federal do Piauí – UFPI, no ano de 2015.

Após aprofundarmos nossos conhecimentos, juntamente com a vivência da realidade escolar, surgiu uma inquietação acerca das atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a), levando-nos a pesquisar mais sobre o tema, o que nos direcionou até ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE-UFMA) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, *campus* de Imperatriz – MA.

Em face de constantes questionamentos sobre a prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas, suas verdadeiras atribuições em relação a sua rotina de trabalho e à falta de orientações específicas, faz-se necessária a análise da função que esse profissional desenvolve no cotidiano escolar, em relação à formação continuada na escola, haja vista ser direcionada à coordenação a responsabilidade de formar outros professores por meio das formações contínuas.

O fato é que a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nos dias atuais exige qualificações específicas, no que tange à condução da realização de formações continuadas em serviço. Mesmo com uma gestão democrática, norteadas por princípios como alinhamento dos membros e propostas da equipe gestora, algumas atribuições são entrelaçadas entre gestor(a), coordenador(a) e secretário(a) escolar, causando atritos ou ruídos, tanto na comunicação, como na execução das ações.

No município de Picos – PI, a rede estadual de educação é gerida pela 9ª Gerência Regional de Educação - GRE, tendo esta cinquenta escolas sob sua jurisdição, nas quais existem as equipes gestoras de cada escola, compostas por um gestor(a), um(a) coordenador(a) pedagógico(a), uma secretária escolar e um técnico financeiro. Dessa forma, ao expor o contexto regional da coordenação pedagógica com ênfase na função de formador na escola, a pesquisa tem como problemática a seguinte indagação relacionada à responsabilização da formação continuada que é direcionada à coordenação pedagógica: quais são as contribuições dos coordenadores pedagógicos diante da responsabilidade de conduzir as formações continuadas na escola?

É esperado que o(a) coordenado(a) pedagógico(a) seja o profissional que articule, lidere, mobilize e transforme o ambiente escolar por meio de práticas pedagógicas dinâmicas e até mesmo inovadoras. No entanto, pontuar como a coordenação acontece na realidade das escolas, apenas no aspecto das atribuições da função, não amplia a discussão. Assim, aprofundamos o debate com as seguintes questões problematizadoras: como foi se constituindo o processo de profissionalização da coordenação pedagógica no contexto educacional brasileiro? Como são realizadas as formações continuadas nas escolas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) em relação a sua construção? Que posturas têm os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) diante da responsabilização de ser formador de professores? Quais orientações são utilizadas pela coordenação pedagógica no processo de formação continuada na escola?

Com a intenção de encontrar respostas às questões citadas, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as contribuições dos coordenadores pedagógicos, tendo como direcionamento a responsabilidade pela formação continuada em serviço dos docentes da rede estadual de educação no município de Picos - PI. Para atuar como professor formador de outros professores, a coordenação enfrenta dificuldades de realizar a formação continuada na escola, em virtude de fatores internos como resistência dos professores, horários incompatíveis, além de fatores externos como lotação dos professores em várias escolas.

Nesse contexto, como objetivos específicos, buscamos nesta pesquisa:

- compreender o processo de profissionalização da coordenação pedagógica no contexto educacional brasileiro;
- verificar fatores que contribuem, ou não, para atuação da coordenação pedagógica na formação continuada de professores no município de Picos – PI;
- verificar as articulações da prática pedagógica de coordenadores em relação à formação continuada de professores na escola (formação em serviço).
- produzir cartilha ilustrada com orientações sobre como o(a) coordenador(a) pedagógico(a) pode estruturar a formação docente na escola.

Convém ainda ressaltar a grande contribuição, tanto acadêmica quanto social do estudo sobre a coordenação pedagógica, face ao contexto educacional atual das escolas de onde surgem demandas cada vez mais desafiadoras. No meio acadêmico, vai impactar os futuros pedagogos que se formarão com uma visão mais ampla da coordenação e nas redes de ensino vai provocar discussões e reflexões da práxis vivenciada. Promover essa discussão possibilita refletir sobre a prática pedagógica da coordenação pela ótica da gestão, pois ainda existem muitos mitos para serem desmitificados em relação às reais atribuições deste profissional.

Por esta razão, analisar a contribuição da coordenação pedagógica em relação à atribuição de formador de professores trará a comunidade escolar e acadêmica benefícios valorosos para o avanço da educação, haja vista a relevância da formação continuada como impulsionadora de professores mais críticos e transformadores de sua realidade por meio de ações construídas no coletivo, liderados pela coordenação pedagógica.

Mesmo diante de avanços na função durante a trajetória histórica, como a mudança da atribuição de fiscalizador para orientador e formador, algumas fragilidades na prática pedagógica da coordenação merecem uma atenção direcionada para fortalecer o trabalho no que diz respeito, principalmente, à formação continuada de docentes, pois essas questões pontuais, no que se refere a uma educação de qualidade, são colocadas em segundo plano, em virtude de demandas administrativas ou burocráticas, descaracterizando assim a função.

Para isso, este estudo buscou fundamentar-se em alguns princípios do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que concebe a educação como atividade partícipe das relações sociais contraditórias, e, portanto, passível de uma instabilidade mais ou menos aberta à ação social. Para Cury (2000), como método de pesquisa, o MHD apresenta elementos que permitem uma compreensão da realidade de modo amplo à luz das contradições, conflitos entre os opostos, no que tange aos membros de uma comunidade escolar, além de considerar

a reprodução em sua totalidade.

Ademais, com destaque para a ideia de que “[...] o fim último da investigação consiste em se apropriar em detalhe da matéria investigada, analisar suas diversas formas de desenvolvimento e descobrir seus nexos internos” (Marx, 1985, p. 31). Assim, ressaltamos que a busca pelo objeto de pesquisa inicia-se na compreensão da realidade, partindo da premissa de que a realidade materialista se encontra na produção social da vida. Por sua vez, a dialética examina a natureza física, o pensamento e a realidade viva da sociedade.

Ao levar em conta essa abordagem de pesquisa, é imprescindível considerarmos as categorias<sup>2</sup> do método, durante a construção do trabalho, diante das possíveis alterações que podem surgir, com fim de aprofundar o debate da problemática do estudo. Dessa forma, estabelece o processo de conhecer a realidade, observando os movimentos realizados durante a construção de uma prática pedagógica que envolve docentes em formação continuada. Ponderamos a importância de considerar as seguintes categorias do método, a primeira é a *totalidade*, que se refere à ideia de que todos os aspectos da vida social – econômicos, políticos, culturais e ideológicos – estão interrelacionados, pois permite uma análise crítica da sociedade, ajudando a identificar como as estruturas sociais mantêm ou desafiam relações de poder.

A segunda categoria que utilizamos é a categoria do *movimento*, que, dentro do MHD, refere-se à ideia de que tudo está em constante transformação e que a realidade é dinâmica. Essa noção é fundamental para a compreensão da dialética e do desenvolvimento histórico, pois movimento implica que nada é fixo ou imutável, frequentemente gerado por contradições internas. Não é aleatório; ele segue uma lógica dialética. Isso significa que as transformações ocorrem por meio de uma série de etapas, em que a tese gera uma antítese, resultando em uma síntese que representa um novo estágio. Essa síntese, por sua vez, pode se tornar uma nova tese, reiniciando o ciclo.

Complementando, abordamos, também, outras duas categorias do método, a *mudança qualitativa* e a *unidade e luta dos contrários*, que são fundamentais para compreender a dinâmica da mudança na dialética. A mudança qualitativa destaca como transformações profundas ocorrem, enquanto a unidade e a luta dos contrários explicam como as interações entre opostos geram movimento e desenvolvimento na realidade social. Ambas as categorias são essenciais para uma análise crítica e abrangente da sociedade. Consideradas isoladamente,

---

<sup>2</sup> Para Cury (2000, p. 21) as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem muita generalidade.

tornam-se abstratas, uma vez que estão presentes em todo o fenômeno e isolá-las do movimento significa torná-las objeto de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real Cury (2000).

Para tanto, como meio de entender e compreender o objeto do trabalho as categorias do método<sup>3</sup> ganham relevância na construção e desenvolvimento da pesquisa. Os princípios fundamentais do MHD incluem a ênfase nas contradições como impulsionadoras da mudança social, a análise das relações de produção como base da estrutura social e a compreensão da luta de classes como motor da história. Além disso, destaca-se a importância da práxis, ou seja, da ação transformadora baseada na reflexão teórica, como elemento central na aplicação desse método. Esses princípios fundamentais são essenciais para a compreensão crítica da sociedade e para a busca de transformações sociais mais justas e igualitárias.

Para fundamentar a fala acerca da prática pedagógica do(a) coordenador(a) pedagógico(a), trazemos alguns autores(as) para discussão que abordam do trabalho pedagógico na escola realizado pela coordenação pedagógica, do projeto político pedagógico no cotidiano da sala de aula, diálogos nos círculos de debates para além da compreensão da atribuição de liderança que a coordenação pedagógica tem no processo educacional. Com o objetivo de elucidar o entendimento sobre a atribuições, traçamos um recorte da presença deste profissional da educação, mostrando as nomenclaturas diversas inerentes à função, bem como as intensões, tensões e contradições na prática de formador de professores.

Ainda para reforçar a discussão, observamos a legislação referente ao tema o que abrange documentos oficiais, decretos, portarias e até normativas específicas, em que se encontra o fundamento legal para a regulamentação da função. Assim, citamos o Diário Oficial do Estado do Piauí e algumas portarias. Dessa forma, ao observar a legislação foi possível refletir de forma crítica sobre a atuação e prática pedagógica do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em relação a formação docente na escola.

Frente à preocupação da contribuição da atuação profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), o presente estudo é uma pesquisa qualitativa descritiva. Segundo Bogdan, Biklen (1994, p. 48),

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem

---

<sup>3</sup> Segundo Kuenzer (2016) as categorias de conteúdo são os fios condutores da análise, que expressam, no particular, as explicações mais gerais; são recortes particulares, definidos a partir do objeto e das finalidades da investigação, a partir dos quais é possível apreender as relações, os conceitos, as formas de organização.

transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.

Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Assim, com olhar histórico político e crítico nos propusemos aqui a dialogar acerca das contribuições da coordenação pedagógica na formação continuada na escola, apontando o protagonismo da gestão pedagógica, pois, ao descrevermos como a formação continuada acontece nas escolas, através da prática pedagógica da coordenação, dispusemo-nos a iluminar novos caminhos de outros professores que almejam estar na coordenação pedagógica.

No que se refere à pesquisa de campo, foram selecionadas quatro escolas pertencentes à rede estadual que ofertam até o Ensino Fundamental anos finais correspondente do 6º ao 9º ano e ensino médio na zona urbana do município de Picos, sob jurisdição da 9ª GRE do estado do Piauí. Buscamos priorizar as escolas que funcionam nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, com uma equipe gestora composta por um(a) gestor(a) um(a) e dois(duas) coordenadores(as) pedagógicos(as), com lotação de 40 horas e outro(a) com 20 horas semanais, com número de matrículas entre 200 até 600 alunos e um número de docentes entre 10 e 40 professores, pois, em um contexto com essas características, entendemos ser propício para fazermos um recorte da prática formativa do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Diante da complexidade do objeto de estudo, optamos, inicialmente, pela pesquisa bibliográfica, partindo do entendimento de que, por meio desta, faz-se um levantamento dos conhecimentos já produzidos sobre a formação docente na escola. A pesquisa bibliográfica pode ser entendida como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”(Pizzani *et al.*, 2012, p. 54). Assim, uma das técnicas aplicadas na pesquisa foi a pesquisa bibliográfica, tendo como ponto de partida alguns livros, teses, dissertações, materiais disponíveis na *internet* e documentos oficiais, dando maior atenção às publicações de autores que tratam sobre atribuições e atuação da coordenação pedagógica na formação docente, organização do trabalho pedagógico e desafios na coordenação. E, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica “Coloca o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”.

Além do levantamento bibliográfico, julgamos pertinente proceder a uma análise de documentos oficiais como decretos e normativas, uma vez que era o “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (Cellard, 2008, p. 303). Corrobora essa assertiva, o fato de que atribuições da função de coordenador(a) da rede estadual são determinadas nestes documentos.

E com o objetivo de confrontar o dito na lei com a prática exercida por estes profissionais, foi feito uso também de outro instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. Essa opção considerou, entre outros fatores, que

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (Duarte, 2004, p. 215).

O processo de investigação envolve o contexto da atuação profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), relacionando-a às suas atribuições, segundo autores e legislação vigente, demandando que a investigação esteja centralizada no trabalho de campo e nas descrições sobre sua rotina de trabalho. A pesquisa e a coleta de dados seguiram os cuidados e princípios éticos da pesquisa científica. Através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido os participantes tiveram conhecimento do conteúdo das perguntas, dos objetivos da pesquisa, sendo suas identidades e o sigilo das informações prestadas resguardadas, preservando o espaço de confidencialidade da relação pesquisador e pesquisado.

A emissão do parecer de número 6.842.248 de consubstanciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA) ocorreu no dia 23 de maio de 2024. Logo em seguida, foram realizadas as quatro entrevistas propostas com coordenadoras pedagógicas, conduzidas por um roteiro previamente estabelecido, obedecendo a uma estrutura alinhada com as questões motivadoras e aos objetivos, de forma a contemplar três eixos da pesquisa, separados em um primeiro eixo de identificação profissional, o segundo eixo, atribuições da função, e o terceiro, formação docente na escola pela coordenação, culminando em uma entrevista semiestruturada com 22 perguntas fechadas e abertas.

Para a análise e interpretação dos dados coletados, foi feito o uso do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977). Decidimos pela análise de conteúdo em razão de o método permitir uma compreensão profunda do conteúdo exposto nas respostas das coordenadoras pedagógicas aos questionários, buscando evidenciar mensagens que vão além do que está aparente. Segundo a definição da autora, a análise de conteúdo consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin,1997, p. 42).

Na análise, percorremos as três etapas apresentadas por Bardin (1977): a pré-análise, a exploração material (codificação e categorização) e o tratamento dos dados (inferência e a interpretação). Com a pretensão de ser fiel aos dados coletados, seguimos, rigorosamente, essas etapas, com vistas a definir, sistematizar e refletir acerca das informações fornecidas pelos interlocutores do estudo. De acordo com Alves (1991, p. 60), “[...] os dados colhidos na pesquisa qualitativa são analisados por meio de um processo contínuo, identificando dimensões, categorias, tendências, padrões e relações, desvendando-lhes significados”. Logo, seguir essas etapas permitiu dimensionar, categorizar, estabelecer relações e identificar os padrões no conteúdo das falas dos entrevistados.

O processo de investigação envolveu o contexto da atuação profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), relacionando-a às atribuições que ele(a) exerce, segundo autores, legislação vigente e práticas pedagógicas, o que demandou uma investigação centralizada nas pesquisas bibliográfica e de campo, através de dados coletados sobre a rotina de trabalho. A formação docente na escola por si só é um desafio presente na rotina da coordenação pedagógica, mas, com uma equipe gestora alinhada, essa atribuição é perfeitamente exequível, no entanto padece com a complexidade da tarefa de unificar vários posicionamentos filosóficos dos professores, para juntos direcionarem ações pautadas nas necessidades da escola.

Pensando nisso, esta pesquisa se propôs a criar uma cartilha ilustrada para o(a) coordenador(a) pedagógico(a) com orientações sobre como estruturar sua formação docente, de maneira que esta possa ser utilizada por professores que sejam iniciantes na coordenação, bem como por coordenadores(as) experientes, cumprindo assim a exigência dos programas de pós-graduação profissionais, propor produto educacional fruto da pesquisa realizada.

A cartilha é ilustrada apresentando o ponto de vista de um maestro de orquestra, por possuir semelhanças entre ele e o(a) coordenador(a). Nessa perspectiva, por meio de diálogos metafórico, promovemos orientações para a condução da prática pedagógica, passeando pelos símbolos e figuras presentes nos instrumentos e músicas, pois assim como um maestro, o(a) coordenador(a) é o(a) líder, e, como tal, precisa harmonizar as notas musicais e conduzir os músicos no ritmo adequado, de forma que a melodia seja agradável e, por conseguinte, adotar uma postura diante da equipe que promova a mobilização, alinhando, delegando,

supervisionando e coordenando.

Alguns pontos destacados na cartilha são concernentes às dúvidas sobre as quais a maioria dos profissionais que chega à coordenação só aprende a fazer quando está diante da atribuição, como: fazer horários dos professores, elaborar projetos de intervenção, e até como estruturar uma formação docente. Partindo dessa proposta, desenvolvemos os diálogos e as ilustrações inicialmente, fundamentando as falas nos conhecimentos acadêmicos e vividos pelos(as) coordenadores(as). Em seguida, fizemos a compilação, obedecendo a uma lógica de primeiros passos, algumas orientações de como montar a formação docente na escola.

Assim, o produto final se propôs a orientar coordenadores(as) com embasamento teórico consolidado por inúmeras pesquisas, bem como dificuldades reais da rotina dos(as) coordenadores(as) participantes da pesquisa. Consideramos os diversos contextos educacionais no nosso país, entretanto a cartilha não tem o objetivo de ser um manual prático ou generalizado, mas uma possibilidade de, a partir de algumas orientações, cada coordenador(a) poder seguir um caminho pautado na sua realidade, sendo o maestro de uma orquestra que se prepara para uma apresentação, pois é na formação docente continuada na escola, olhando para suas dificuldades específicas, que a coordenação poderá construir professores capazes de refletir sua prática.

A respeito das contribuições da formação docente em escolas da rede estadual no município de Picos, feitas pela coordenação pedagógica, este trabalho está organizado a partir de **Uma introdução** que traz de maneira sucinta os principais elementos do trabalho, contextualiza a temática, apresenta a problematização do objeto de estudo e traz um pouco da importância que este profissional tem para organização do trabalho da escola e da atuação docente e seu envolvimento com a formação continuada em serviço. Ademais, relata como tem sido produzida a temática proposta por meio do estado da arte, fortalecendo a justificativa da relevância social e acadêmica da pesquisa. Ainda são revelados os objetivos da pesquisa, bem como os caminhos metodológicos, o método de pesquisa, procedimentos técnicos, a análise dos dados coletados e o produto final proposto para contribuição na prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos.

A **segunda** seção aborda os caminhos percorridos pela coordenação pedagógica no contexto brasileiro, por meio de um breve histórico que apresenta as nuances da função e destaca a superação da visão controladora e fiscalizadora da função para a visão de mediador formador de professores. Apesar de as suas nomenclaturas ainda serem divergentes em algumas regiões e estados do país, pondera acerca do processo de desenvolvimento

profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), fortalecido pela prática da formação continuada em serviço. Por entendermos a escola como espaço democrático, aborda a importância da coordenação na escola, refletindo sobre estratégias possíveis atreladas aos documentos que dão sustentação as ações propostas na escola como Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno, seguindo-se a análise das legislações que tratam das atribuições da função no estado do Piauí.

Na **terceira** seção, procedemos à análise da presença do(a) pedagogo(a) na coordenação, enquanto formador, estabelecendo a discussão acerca da organização do trabalho pedagógico na escola, ou seja, a atuação do(a) pedagogo(a), refletindo, enquanto professor(a), sobre sua função como formador(a), e lançamos um olhar sobre o papel do(a) pedagogo(a) após a graduação e alguns aspectos de sua formação inicial. Aqui refletimos mais sobre as implicações da atuação deste profissional nas formações continuadas no sentido de aprofundar a responsabilização da realização da formação contínua na escola, outrora direcionada apenas ao(a) coordenador(a).

Na **quarta** seção, diante das contradições entre as legislações e vivências, discutimos as vivências da coordenação com ênfase nas práticas da coordenação, haja vista haver aspectos internos e externos que podem influenciar sua rotina de trabalho que é mutável, tendo em vista a dinâmica das escolas na perspectiva da responsabilidade de instruir os alunos possibilitando as condições estruturais, acadêmicas e sociais. Outro ponto em discussão são as dificuldades presentes na atuação, diante dos desafios apresentados com o objetivo de promover uma reconstrução dessa prática à luz dos saberes pedagógicos, pois o não dito ao professor antes de chegar à coordenação provoca impressões equivocadas a respeito da atuação profissional do pedagogo.

Na **quinta** seção, trazemos os dados da pesquisa de campo, inicialmente o *locus* da pesquisa é apresentado, a forma como decidimos a metodologia das entrevistas, bem como a análise de dados. Utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2016), categorizamos os eixos da entrevista em categorias e subcategorias, cotejando as respostas com o posicionamento dos autores, o que propiciou fazer as inferências e as percepções extraídas dos relatos das coordenadoras.

Por fim, após a revisão bibliográfica, discussão, reflexão e análise das questões referentes à temática tratada, trazemos as **considerações finais**, nas quais ressaltamos a importância do desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica por meio da trajetória histórica, tendo a formação continuada em serviço como mola propulsora que pode

potencializar as práticas pedagógicas dos professores, através da superação dos desafios apresentados pelas coordenadoras por meio de ações de escuta, mediação, orientação e formação.

## SEÇÃO 2

# CAMINHOS PERCORRIDOS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ATRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO



## **2 CAMINHOS PERCORRIDOS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: atribuições da função**

Nesta seção, será abordada um pouco da trajetória da coordenação pedagógica e como a identidade dessa função foi se transformando até os dias atuais, mostrando a transição da função de supervisor pedagógico que possuía um caráter fiscalizador do trabalho docente para o(a) coordenador(a) pedagógico(a) mediador do processo de ensino e aprendizagem, esclarecendo as dúvidas sobre a terminologia adequada. Aprofundamos a discussão ressaltando a escola como espaço democrático apresentando o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como integrante do núcleo gestor e líder do processo de mobilização de professores, alunos e comunidade escolar.

A história da coordenação pedagógica perpassa por várias mudanças de atribuições. Para compreender as origens e trajetória dessa função, as variações das nomenclaturas e atribuições, é necessário um olhar analítico no desenvolvimento profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Inicialmente, temos a figura de um inspetor controlador, de caráter fiscalizador, que, historicamente, diante das necessidades políticas e econômicas, foi se modificando para atender aos cenários educacionais, passando pela supervisão escolar até à coordenação pedagógica.

Considerando essa assertiva, apresentamos um breve histórico do surgimento da coordenação, no qual traçamos pontos relevantes na história do desenvolvimento deste profissional da educação, aludindo a fatos que contribuíram para a construção da identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Nessa empreitada, fundamentamo-nos em Saviani (2008), cujas ideias tornam possível uma melhor compreensão da origem da função; Romanelli (2005), cujo foco é o contexto histórico da educação brasileira; Rangel (2011); Machado (2020); entre outros que nortearam e contribuíram para fundamentar essa investigação.

Por último, procedemos à análise de algumas legislações acerca da regulamentação da função no estado do Piauí, leis, decretos, normativas e portarias, enfatizando a importância de tais documentos, no que tange às exigências para atuação docente na coordenação pontuando as formas de seleção, ingresso, condições e permanência na função.

### **2.1 Coordenação Pedagógica e Profissionalização: breve histórico sobre o surgimento e desenvolvimento da função**

Para compreensão da trajetória profissional pela qual a coordenação pedagógica passou na construção da história da educação, no Brasil, desde os passos iniciais, na figura do prefeito de estudos, passando pelo avanço dos modelos de ensino adotados, importados e adaptados da

educação brasileira, num contexto complexo que envolveu e ainda envolve múltiplas realidades compostas por culturas únicas e diferentes, faz-se necessário apontar as nuances de seus avanços e retrocessos através de recortes temporais, destacando a presença da coordenação, bem como suas contribuições diante dos desafios da educação brasileira.

Logo, partindo do ponto da história, após a chegada dos portugueses no período colonial, lembrando que antes de estes chegarem ao Brasil, os povos indígenas, que já habitavam aqui possuíam sua cultura e formas de educar os membros das comunidades indígenas. À época, o acesso à educação pertencia apenas a uma minoria. Segundo Romanelli (2005, p. 33): “Era, portanto, a um grupo de pessoas pertencentes a uma classe dominante que estava destinada a educação escolarizada”. A parte da população que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deveriam voltar letrados.

Na oferta do ensino formal, os métodos dos jesuítas se caracterizavam pela ordem, organização e rigidez, logo a função de uma pessoa para supervisionar os trabalhos era relevante, pois envolvia os aspectos políticos e administrativos da proposta educativa, o plano geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*<sup>4</sup>. Acerca deste plano, podemos afirmar o seguinte:

O plano é constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, às do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias (Saviani, 2008, p. 20).

Nesta perspectiva, notamos que a estruturação das atribuições dos envolvidos no ensino praticado pelos jesuítas possui cunho controlador. Assim, “[...] na configuração dos primeiros Colégios Jesuítas, vemos pela primeira vez a descrição de um cargo, Prefeito Geral, ou Prefeito Geral dos Estudos, ocupado por um profissional a quem os professores deveriam remeter-se” (Horta, 2007, p. 40). Essa ação controladora caracterizava a prática desse agente na forma de inspeção, aplicação de punições, quando julgava necessário, além de cobrar dos docentes o cumprimento de todo o programa de estudo anual.

Com a expulsão dos jesuítas, e por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, que instituiu as reformas pombalinas e criou aulas régias, a estrutura do sistema de ensino foi desarticulada e a função prefeito de estudos foi desmontada, cabendo ao diretor geral dos estudos esta função.

---

<sup>4</sup> Era constituído por um conjunto de 467 regras, foi reformulado algumas vezes chegando a versão final promulgada em 1599. Veja LEITE, Serafim. Breve História da Companhia de Jesus no Brasil (1549- 1760). A. J. 1993.

O ensino sofreu, portanto, um grande retrocesso nesse período. Em relação à forma de supervisão, o trabalho do prefeito dos estudos era composto pelas dimensões de inspeção, fiscalização, coordenação, direção e orientação do ensino. Esta múltipla função dava-se, então, na forma de direção e inspeção, exercidas pelos Comissários nomeados pelo Diretor Geral dos Estudos. Estes, por sua vez, deveriam fazer minuciosamente, em sua localidade, um relatório circunstanciado para que as ações fiscalizatórias, de coordenação, e orientação, pudessem ser realizadas massivamente, de acordo com as “ordens de serviço” provenientes do Diretor Geral dos Estudos.

Com a independência do Brasil e o início do período imperial, surgiram os primeiros esforços para organizar a educação em um sistema mais estruturado. Isso porque, durante o Brasil Colônia, a educação era fortemente influenciada pela Igreja Católica. As escolas eram escassas e a figura que mais se aproximava de um(a) coordenador(a) pedagógico(a) seria o próprio padre ou religioso responsável pela "aula" (como eram chamadas as salas de ensino na época). As "aulas" eram isoladas, não havia um sistema educacional estruturado e a coordenação pedagógica dos dias atuais, não existia.

Por algum tempo, importamos modelos educacionais na tentativa de adaptá-los à realidade para sanar debilidades nas redes de ensino. “A educação no Brasil foi construída nos moldes europeus, por meio das ações missionárias, como nos mostra a colonização do povo brasileiro, e foi por séculos referência de base metodológica e qualidade pedagógica” (Rangel, 2011, p. 3). Ainda segundo a autora, somente a partir da Carta Régia de 19 de agosto de 1799, foi iniciada a inspeção privativa das escolas régias ou públicas de toda a Colônia, por meio da ação do vice-rei, D. José de Castro, conde de Rezende. Traçando uma linha temporal:

A função do supervisor educacional de inspecionar, avaliar e controlar o processo educacional data de 1809, tendo a nomenclatura de “inspetor geral”. A supervisão inicia então sua ação nas instituições educacionais, porém ainda com toda a filosofia dos jesuítas, cujo objetivo era controle, a dominação e a reprodução de uma estrutura social já devidamente delineada (Rangel, 2011, p. 34).

Outrora, o período republicano trouxe a laicização das escolas e maior intervenção do Estado na educação. Este foi um momento de reformas educacionais, como a Reforma Benjamin Constant (1890), que tentou modernizar e secularizar o ensino. Ainda que a função de coordenação pedagógica não fosse formalizada, começava-se a vislumbrar a necessidade de um trabalho mais sistemático de orientação pedagógica nas escolas, especialmente com a crescente influência das ideias pedagógicas europeias e norte-americanas. Ainda segundo Rangel (2011):

A supervisão manteve por várias décadas o controle, a vigilância e a padronização em busca de manutenção do poder do conhecimento, cada vez mais para uma elite privilegiada da nossa sociedade e passou a estabelecer padrões comportamentais a serem desenvolvidos e seguidos, além de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino. O supervisor atuava como um profissional que transmitia um conhecimento específico, além de determinar e apresentar as diretrizes do trabalho, por meio de ações em que o julgamento e as recompensas ocorriam para manter o padrão de excelência adquirido (Rangel, 2011, p. 35).

A Supervisão Educacional chegou efetivamente, no Brasil, durante a Primeira República (1889-1930). No contexto atual, no exercício da função, possui atribuições diversas, distintas, no entanto, no período republicano era aplicada unicamente ao ensino primário, com o objetivo de controlar e fiscalizar as ações dos professores sob o ponto de vista administrativo. Em face disso, havia um interesse pelo cumprimento das leis de ensino, pelas condições físicas e estruturais dos prédios escolares, pela situação legal dos professores e pela realização de festejos de datas cívicas comemorativas, em detrimento da melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática pedagógica dos docentes.

É interessante observar que tais práticas oriundas deste período da história, mesmo quase um século depois, ainda são realizadas. De igual modo, a herança de comemorar através de eventos e solenidades datas cívicas e festejos continua presente atualmente dentro da escola, sendo possível constatar que esta, em várias ocasiões, prevalece sobre a principal preocupação da gestão escolar, a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Alguns debates marcaram o fim do período monárquico como a instituição de uma coordenação nacional pensada a partir da necessidade de articulação dos serviços de educação, conforme ressalta Saviani (2008) após essas discussões as escolas foram organizadas em grupos escolares, sendo os conteúdos divididos por séries anuais, o que trouxe a presença da supervisão pedagógica para as escolas, ainda com perfil de fiscalizador e controlador. A supervisão, na figura do *inspetor escolar*, manteve por várias décadas o controle, a padronização e uma burocratização nas ações em nome da eficiência do ensino, privilegiando sobretudo o técnico em detrimento do pedagógico (Machado, 2020).

O aspecto técnico caracterizou a supervisão quando esta era representada pela figura do inspetor geral, posteriormente pelo inspetor escolar presente nas escolas para estar mais perto dos professores com o objetivo de fiscalizar e controlar as ações no sentido de manter a ordem ou disciplina. Para Lima (2001), a supervisão tinha como objetivo um ensino fundamentado na eficiência por meio de uma padronização de ações:

No final do século XIX e início do século XX, a supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino. No começo do século

XX, pode-se verificar a utilização dos conhecimentos científicos na melhoria de ensino e na medida dos resultados de aprendizagens dos alunos (Lima, 2001, p. 70).

A busca por eficiência promoveu avanços na construção de um sistema de ensino pautado em dados relativos ao rendimento acadêmico. Através da supervisão houve o estabelecimento de padrões de comportamento no que tange às práticas pedagógicas dos(as) professores(as), apontando para uma superação da visão fiscalizadora para atribuições com cunho reflexivo, baseado nos conhecimentos científicos. Dessa forma, a supervisão escolar deveria participar da elaboração das diretrizes básicas do processo de planejamento curricular, definidor da filosofia e da política educacional, sendo que é este agente da educação, em última análise, o avaliador do processo educativo em geral. Nessa perspectiva, são atribuições específicas do inspetor escolar, no desempenho de sua função:

- a) participar do planejamento e aplicação dos mecanismos e instrumentos de controle referentes a currículos e programas educacionais, previstos ou em desenvolvimento;
- b) participar do processo de planejamento curricular, em nível de macrossistema, com vistas à melhoria qualitativa do ensino, através da caracterização da realidade escolar em termos de necessidades a serem atendidas e possibilidades a serem aproveitadas;
- c) colaborar no estabelecimento de diretrizes pedagógicas que levem à consecução da política educacional do Estado;
- d) assessorar os superiores hierárquicos em assuntos da área;
- e) manter-se constantemente atualizado em legislação, evidenciando conhecimento do objeto a ser avaliado e da metodologia de avaliação, manifestando domínio das técnicas de trabalho e instrumentalização próprias do exercício de sua função (Lorenzoni, 1990, p. 92).

Diante da crescente demanda de escolas e de alunos, no início do século XX, destinadas à geração de mão de obra qualificada para atuar nas indústrias recém-chegadas ao país, o inspetor escolar passou a ter a função administrativa distinta da função técnica, fato que contribuiu significativamente, para que, mais tarde, a figura do supervisor escolar e dos chamados especialistas em educação. Saviani (2008) relata o surgimento dos “profissionais da educação”, que também são conhecidos como “técnicos” em escolarização, dando início a uma nova categoria profissional.

Fruto do processo de desenvolvimento capitalista da sociedade brasileira dos anos 1920, as reformas promovidas geraram algumas pressões sociais em torno das questões educacionais, o que mais tarde culminou na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), no ano de 1924, em âmbito federal, por meio do Decreto nº 16.782-A, que instituiu o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino – em substituição ao Conselho Superior de Ensino e, cinco anos mais tarde, o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930.

No Brasil o primeiro curso superior de formação de professores foi criado em 1935, com o objetivo de qualificar os professores para as atividades docentes. Nesse contexto, a Escola de Professores, como era chamada, foi incorporada à Universidade do Distrito Federal, o que

ocorreu “[...] através do Decreto Lei nº. 1.190, de 04 de abril de 1939, a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, (...) visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive o setor pedagógico” Furlan (2005, p. 64).

Somente em 1939, com o Decreto-Lei nº 1.190/1939, é que foi, pela primeira vez, regulamentado o curso de Pedagogia no Brasil, sendo definido como: lugar de formação de “técnicos em educação”, responsáveis por realizarem estudos superiores em Pedagogia para, por meio de concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios.

Em pesquisa publicada em um Congresso Internacional, Furlan (2005) revisita o curso de pedagogia desde o seu surgimento em 1939, buscando, por meio de leis e decretos, lançar luzes sobre as formas como o curso foi sendo obrigado a se readaptar de acordo com o momento histórico que se vivia no país. Contudo, desde a sua regulamentação, o curso de Pedagogia assumiu um perfil dualista com a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, que propiciou o entendimento de que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial normal rural, ou no segundo.

Saviani (2009) afirma que, após a implantação dos cursos de licenciatura e pedagogia, a formação era caracterizada por conteúdos culturais-cognitivos, sendo deixado em segundo plano os aspectos pedagógicos apontando para um modelo técnico de formação docente. Assim, seguindo o Parecer CNE/CP Nº 3/2006:

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino (Brasil, 2006).

Traçando um paralelo da trajetória desde a regulamentação do curso até os dias atuais, é notória a permanência desta dissociação entre o campo da ciência Pedagógica, no que tange ao conteúdo da Didática, pois, mesmo havendo certa unificação das propostas de bacharelado e licenciatura dentro dos cursos de Pedagogia, ainda são abordados de forma distinta

separadamente tais conteúdos. Acrescente-se a isso o fato de que, aos licenciados em Pedagogia, também era e ainda é concedido o diploma de graduação para lecionar Matemática, História, Geografia, Português e Ciências da Natureza, tanto na educação infantil quanto no primeiro ciclo do ensino secundário, atual ensino fundamental I.

Após ter se fundamentado inicialmente no modelo europeu de ensino, e assim construído o seu próprio, o Brasil, a partir de agora, adota um modelo americano de ensino e cria o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE)<sup>5</sup>, que possibilitou a criação da primeira turma de supervisores escolares que foi formada para poder atuar no ensino elementar brasileiro na forma de curso de aperfeiçoamento. Esse programa era resultado de um convênio do governo brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com os Estados Unidos, cuja meta principal era dar apoio técnico-financeiro à educação brasileira. Foi desenvolvido no período de 1953 a 1956, “reciclando” professores da rede primária de ensino e oferecendo formação técnica aos supervisores educacionais, segundo o modelo de educação americana, com o objetivo de [...] formar as lideranças que atuariam como elementos fundamentais na reprodução das relações capitalistas no interior do sistema educacional brasileiro, garantindo assim a hegemonia norte-americana de forma mais adequada (Medeiros; Rosa, 1985, p. 22).

Importante ressaltarmos que, em relação ao europeu, no modelo americano havia a priorização do estudo dos métodos e das técnicas de ensino, fato que veio na forma de inovação e renovação da pedagogia no Brasil, já que a situação era de qualificar quem estava exercendo a regência de aulas, contudo, não possuía a instrução adequada para ocupar cargos de inspeção e supervisão escolar. Isso ocorria porque

Os objetivos da formação de professores e supervisores atendiam aos interesses econômicos e políticos da época, buscando a reprodução do protótipo americano, usando de forma disfarçada a ideia de melhoria do ensino nas escolas brasileiras, ficando evidente a imposição e o treino aos docentes, que deveriam incorporar em suas aulas as metodologias e técnicas, e adotar o padrão de educação americana, de cunho tecnicista, de forma acrítica (Machado, 2020, p. 31).

A origem da função da supervisão escolar primava pela especialização da função, mas isso acabou por desqualificar o trabalho, pois como esse profissional era reprodutor de um plano pré-estabelecido, sem sua participação no processo, sua atuação passou a ser descontextualizada e sua visão anacrônica sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Com a criação da

---

<sup>5</sup> Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAEE) esteve, basicamente, de 1953 a 1956, localizado no Instituto de Educação de Minas Gerais (Centro Experimental de Programa Piloto de Educação Elementar), em Belo Horizonte. Foi implantado como fruto da política de aliança entre o Brasil e Estados Unidos (Santos, 2012).

Companhia de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) pelo Decreto-Lei n.º 34.638, que tinha como objetivo a qualidade do ensino por meio do treinamento de recursos humanos, e diante do contexto da Revolução Militar da década de 1960, a supervisão escolar teve o seu foco novamente redimensionado, retornando à origem de controladora da qualidade de ensino pelo controle curricular como base da qualidade do ensino.

Nesse momento da história, um fato importante fortalece e muda, significativamente, as possibilidades de avançar na educação brasileira, a criação da Lei Nº 4.024, de 20/12/1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como os deveres de cada esfera do governo, e na qual constavam dois artigos que demonstram atuações diferenciadas para a supervisão, mas ambas com preocupação com o conhecimento pedagógico e técnico:

Art. 52. O ensino normal tem por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

[...]

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino (Brasil, 1961).

O fato da existência de uma lei que exigia a especialização e aprovação por meio de concurso público para assumir a função de supervisor escolar demonstra uma preocupação por parte do governo da época com a melhoria do ensino e o faz através do controle da qualidade com essas exigências na LDB 4.024/1961, pois, mesmo após a radicalização do processo capitalista na sociedade brasileira com o golpe militar de 1964, a intervenção dos militares, instalou-se no Brasil um regime tecno-burocrático de governo com traços autoritários e repressores, a partir do binômio “desenvolvimento-segurança”.

A LDB Nº 4.024/1961 também foi um marco importante, pois regulamentou a formação e valorização dos professores. Mesmo diante de um histórico de mudanças de nomenclaturas a função de coordenar, fiscalizar, intervir, direcionar as ações pedagógicas estão intrínsecas ao pedagogo, o que torna perceptível como a terminologia pode ter implicações na atuação deste profissional ao longo da história, por meio de ações direcionadas, ora para uma prática fiscalizadora e impositiva, ora democrática e mobilizadora.

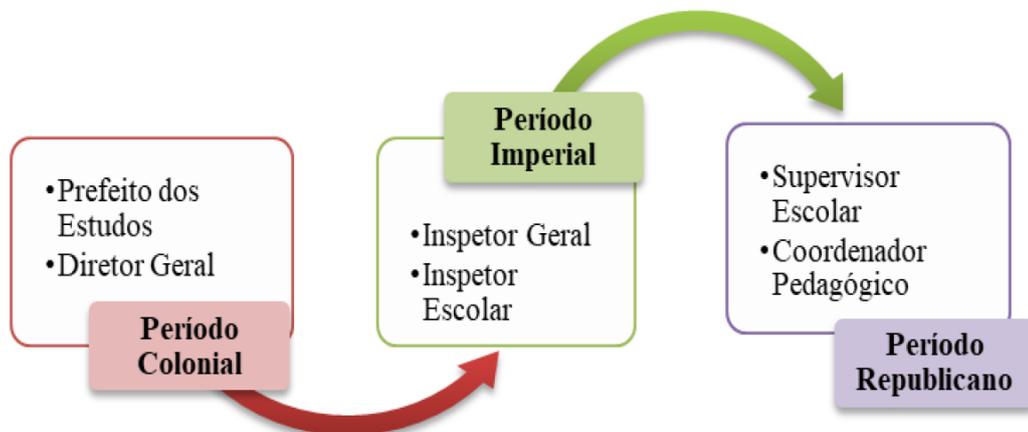
Assim, o governo militar monopolizou o poder no Executivo, vinculado aos interesses agrários e ao capitalismo internacional, através do controle dos meios de expressão da opinião pública e do fim da participação política, abafando toda forma de contestação política e social, surgindo mais um elemento muito importante dentro da escola, visto que, “[...] nesta perspectiva, a presença dos especialistas no interior do sistema educacional evidenciava, cada

vez mais, o reforço à divisão do trabalho no interior da escola” (Lima, 2001, p.74), fracionando ainda mais o avaliar pedagógico da Supervisão e conseqüentemente, sua prática.

Após a promulgação da nova Lei nº 5.692/71 (Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus), significativas mudanças ocorreram na ação da Supervisão Escolar, uma delas foi a criação de Estado do Rio de Janeiro (extinção do Estado da Guanabara) e a necessidade da criação de uma Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Assim, a partir da Lei 5.692/71, passamos a ter uma regulamentação da organização das atividades docentes e não-docentes dentro da instituição escolar, entre elas a de supervisor pedagógico, que tendo um perfil definido em meio ao autoritarismo militar e um tecnicismo que influenciava a área pedagógica, passou a ter um papel importante no desenvolvimento do trabalho docente na escola.

O que a história nos mostra é que a função do supervisor escolar ficou restrita nas escolas, como um profissional fiscalizador, cumpridor de normas que pouco contribuía para o debate e organização da educação. Era um reproduzidor dos planos advindos do planejamento realizado pelo MEC. Para ilustrar essa trajetória, a professora Machado (2020), com base em Saviani (2008) e Barros (2017), elaborou a seguinte imagem que mostra as fases da coordenação pedagógica:

Figura 1 - Fases da coordenação pedagógica durante a história do Brasil



Fonte: elaborado por Machado (2020), com base em Saviani (2008) e Barros (2017).

Desde o país como Colônia, passando pelo Império até chegar à República, da educação tradicional, mais rigorosa, aqui exemplificada pela educação dos jesuítas, até a escola nova, a

função supervisora nas escolas brasileiras seguiu as tendências pedagógicas<sup>6</sup> desenvolvidas a cada período, de acordo com os debates e a produção social da época. Assim, a *supervisão escolar* aparece no contexto histórico brasileiro se configurando como a atividade educacional que envolve a avaliação do desenvolvimento do processo educativo na escola, em determinadas instâncias, sendo, mais tarde, o supervisor pedagógico o agente correspondente a atribuições da supervisão escolar.

O dualismo presente nas questões relacionadas com identificação de termos para determinadas funções, tanto na educação como em outras áreas de atuação profissional, sempre foi algo indispensável, haja vista os benefícios de organizar e estruturar instituições ou empresas com objetivos e planos definidos frente a demandas tanto sociais, políticas e educacionais. As escolas normais, estabelecidas a partir da segunda metade do século XIX, foram fundamentais para a formação de professores. Elas buscavam proporcionar uma formação específica e técnica, refletindo uma tentativa de elevar a profissão docente a um *status* mais profissional.

No final da década de 1970, a classe trabalhadora inicia um processo de organização em sindicatos, lutando contra a grande repressão implantada pelo regime militar à sociedade brasileira, incluindo, também, a classe de educadores, que buscava reconquistar a sua identidade. Os teóricos progressistas iniciam uma crítica ferrenha ao sistema questionando a política educacional.

A supervisão, a partir de então, ganha força institucional e inicia dois campos diferenciados em sua atuação: a de inspeção administrativa e a de assistência técnico-pedagógica, ampliando sua visão de especialista ao perpassar tanto pela unidade escolar quanto pelos sistemas de ensino (Rangel, 2011, p. 41).

Nesse período da história, ocorreram várias contestações sobre a normatização do exercício da profissão e das nomenclaturas, entre elas, o reconhecimento e a regulamentação de categorias profissionais: Supervisão Educacional e Supervisor escolar. A definição pela designação “Supervisor Escolar” por ser esta mais *específica* e caracterizar melhor a área de atuação destes profissionais. Desta forma, ao menos em termos legais, o supervisor teria sua atuação ampliada para além das atribuições de inspeção administrativa, mas com a possibilidade de exercer a assistência técnico-pedagógica na escola como educador comprometido com as transformações da escola na educação.

---

<sup>6</sup> As tendências pedagógicas são divididas em liberais e progressistas. Existem quatro tendências pedagógicas liberais: tradicional, renovada, renovada não-diretiva e a tecnicista. As progressistas são: libertadora, libertária e Crítico-social dos conteúdos. Ler LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

Decerto, uma atuação motivada por ações isoladas alimentadas de descontentamentos com a realidade educacional vigente e a necessidade de reflexão sobre a prática político-pedagógica dos sistemas escolares, quanto às relações entre profissionais e suas organizações, suas dinâmicas e ações, pode gerar resultados incoerentes com as atribuições da supervisão, no que tange aos aspectos relacionados a práticas pedagógicas, pautadas na aprendizagem dos alunos, formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos e deveres.

Assim, ocorre um revigoramento da busca da Supervisão Educacional, logo após a realização do I Encontro Nacional de Supervisores de Educação (I ENSE), em 1978, organizado pelo grupo de Supervisores Educacionais do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, entre os dias 16 e 21 de outubro (Rangel, 2011). Com a tentativa de buscar chamar a atenção para a necessidade de novas práticas educativas, os ENSEs foram realizados ao longo da década de 1980, mais precisamente até 1984 e contribuíram de maneira significativa para o avanço das discussões teóricas, mesmo sendo considerada uma “década perdida” em virtude da falta de caracterização da prática e da burocratização da supervisão, chegando ao nível máximo de acentuarem posições em favor de eliminá-la das escolas.

Em virtude das proporções que as discussões promoveram no ENSE, tornou-se imprescindível o surgimento de uma nova idealização de prática educativa que possibilitasse a participação social, em que a Supervisão Educacional fosse reconhecida como uma ação mediadora, ou seja, não burocrática e autoritária, no espaço escolar. Diante do vislumbre de superar a visão controladora da supervisão, um novo pensamento pedagógico foi concebido direcionado para a formação escolar, que parte de um processo de produção e não apenas de transmissão de conhecimento de conteúdo ou ideologias.

O supervisor conseguiu reverter essa situação e manteve-se engajado nas instituições educacionais em diferentes setores, organizando o trabalho pedagógico, sem deixar de buscar sua identidade e regulamentação e valorização de sua função educacional. (Rangel, 2011, p. 45).

Desta feita, a Supervisão Educacional teve o início de seu momento de transição passando a ter uma contribuição específica em relação ao trabalhar com o professor no processo ensino-aprendizagem, deixando de dar importância para o fiscalizar do trabalho docente. Os encontros posteriores de supervisores da educação, efetivamente, não corresponderam às necessidades e anseios da categoria, pois muito pouco foi verdadeiramente realizado com a intenção de causar mudanças no cenário educacional brasileiro. Somente após a Constituição, em 1988, instituiu-se, entre outras determinações, o princípio da gestão democrática do ensino público que pressupõe uma participação efetiva dos membros da comunidade escolar –

incluindo pais, professores, estudantes e funcionários de cada escola – em todos os aspectos organizacionais da escola, e o(a) coordenador(a) pedagógico(a) apresenta-se como elemento fundamental nesse processo ao promover a articulação entre esses diferentes atores sociais.

Vasconcellos (2007) em seu livro, *A atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a)*, nos diz que existe uma demanda pela definição do seu papel e que, certamente, esta busca reflete o desejo de redefinição da atuação desse profissional, pois suas funções e sua imagem continuam associadas à do supervisor pedagógico controlador burocrático técnico. Desse modo, faz-se necessário definir supervisão pedagógica.

A supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (Vasconcellos, 2007, p. 86-87).

Tal assertiva corrobora o fato de que há, de fato, uma necessidade de redefinição do papel desempenhado pelo supervisor pedagógico em meio ao contexto de transformação da sociedade brasileira e escola pública, Rangel (2008) analisa os nomes dados aos supervisores pedagógicos ao longo das décadas de 1980 a 1990 e mostra que não só o conceito de supervisão sofreu várias alterações, mas também as atribuições pertencentes a este profissional. Assim, a autora apresenta algumas terminologias usadas até os dias atuais nas diferentes regiões e estados do Brasil: supervisão; supervisão pedagógica; supervisão escolar; supervisão educacional; orientação pedagógica; coordenação pedagógica; coordenação de turno, de área e de disciplina. Em suma, todas estas nomenclaturas apontam para a supervisão.

A promulgação da Constituição Federal em 1988 marcou o início de uma reforma política no país, conhecida como período da redemocratização, ao lado do anúncio de reformas educacionais e econômicas, baseadas no capitalismo vigente. Nessa perspectiva, as escolas alcançaram autonomia na elaboração de PPPs, além da administração de recursos tanto administrativos quanto financeiros, direcionando a gestão e participação democrática para oportunidades de desenvolvimento público baseada na atuação colaborativa.

Em meio às crises nos setores econômicos e educacional, o Brasil buscou no Banco Mundial (BM) assessoramento para implementação das novas políticas educacionais. Neste contexto de mudanças, novas perspectivas atreladas à escola como instituição com realidades

distintas, no que tange à forma de planejar ações com o objetivo de buscar qualidade no ensino são debatidas, apontando para o PPP como uma possibilidade real de concretizar o trabalho coletivo com eficiência, mostrando, assim, que os anseios da instituição escola não são mais supridos apenas pela transferência dos órgãos centrais para as unidades de ensino.

Posto isso, entendemos que a política educacional implementada à época introduziu conceitos de eficiência, independência, liderança, cooperação e até mesmo competição. Segundo esta visão, a supervisão escolar de perfil controlador e fiscalizador não responde aos interesses da situação política e econômica, o que implicou a introdução de uma nova face que combinasse a qualidade da educação e a eficiência da aprendizagem escolar. Portanto, a partir da década de 1980, alguns estados passaram a utilizar o termo *Coordenador Pedagógico*, que passa a assumir a função anteriormente desempenhada pelo supervisor escolar (Venas, 2012).

Nesse cenário, marcado pelas mudanças promovidas pela Constituição de 1988 e da LDB 9394/1996, a complexidade e a demanda pela construção de um novo modelo participativo de escola aumentam as expectativas em relação à promoção de uma educação de qualidade. E mesmo que em tais documentos não estejam claras as atribuições do(a) coordenado(a)r pedagógico(a), este assume, pelo menos em tese, a atribuição de articular e mobilizar a comunidade escolar para a reflexão sobre os saberes pedagógicos, a construção coletiva de um PPP em constante diálogo e aprimoramento, bem como a formação continuada dos docentes.

Desta forma, uma transição da nomenclatura de *supervisor escolar*, respaldada na Lei nº 5.692/1971 para a de *coordenador pedagógico* inicia nos anos de 1990. Contudo, ao observarmos as atribuições desempenhadas por este profissional da educação nos vários estados brasileiros, encontramos atribuições semelhantes com locais de atuação distintos, tanto na escola, como em âmbito administrativo nas Secretarias de Estado ou Regionais de Educação. Sendo assim, esse percurso que foi feito em períodos distintos contribuiu para a compreensão de um extenso trajeto que foi traçado e que terá de continuar a ser percorrido, pois sempre se abrirão novos caminhos, assegurados pelas leis elaboradas em razão das lutas e do encadeamento das conquistas da Coordenação Pedagógica, para alinhar definitivamente as práticas deste profissional da educação.

## **2.2 A escola como espaço democrático: lugar para a coordenação pedagógica acontecer**

Assimilar as relações de poder no cotidiano escolar é uma missão árdua, tanto pela plenitude com que elas se apresentam, quanto pelos próprios recursos, que lhes permitem o entendimento e a compreensão, uma vez que, ao adentrarmos na unidade escolar, trazemos

conosco uma série de conceitos pré-estabelecidos, provenientes de nosso conhecimento enquanto aluno, profissional da educação e de pesquisador dos fenômenos educativos.

Compreender o que realmente é realizado pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) em sua rotina, de forma a revelar ações condizentes com suas atribuições, torna-se um grande desafio em face da descaracterização da função e prática pedagógica deste profissional, visto que sua prática vai depender de aspectos externos que influenciam na tomada de decisões, além, é claro, do contexto particular da escola onde atua. Havemos, também, de levar em conta a complexidade de perceber e analisar as relações pessoais e interpessoais presentes no ambiente escolar, fato que impulsiona dificuldades na gestão de pessoas. Mas, tendo em vista o discurso da gestão participativa, podemos considerar que a necessidade de um processo de escuta é imprescindível na atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

[...] O Coordenador Pedagógico é o elo que afina as ações na escola. Seu trabalho se assemelha ao ofício de um grande maestro que rege sua orquestra a partir das especificidades de cada instrumento, considera as peculiaridades de cada um e realiza a mediação necessária para desafiar cada elemento a emitir seu melhor som, a fim de garantir a construção da mais bela melodia (Salvador, 2012, p. 04).

Diante dos desafios que se impõem à escola contemporânea, é possível notar que a superação, sobretudo daqueles que se referem à formação continuada de professores, só se torna possível por meio da colaboração do trabalho. Mas é responsabilizado à coordenação a atribuição de coordenar professores e alunos envolvidos em situações de aprendizagem, o que exige dela habilidades de criar condições de diálogo, tendo em vista que sua função presume uma série de interações humanas, sendo uma qualidade fundamental do(a) coordenador(a) pedagógico(a) a capacidade de mobilizar e articular o PPP da escola e as pessoas a se comprometerem com as propostas escolares, empenhando seus esforços e potencialidades no sucesso delas.

O trabalho na escola por meio da gestão democrática contribuiu para que as práticas pedagógicas passassem por atualizações diante das mudanças originadas das novas gerações. Afinal, “[...] a escola não é estática e nem intocável. A forma que ela assume cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformações, impulsionado por tensões, conflitos, esperanças e propostas alternativas” (Freire, 1983, p. 107). Perceber a escola dessa maneira promove o entendimento de que, por meio da mediação, é possível coordenar as ações pedagógicas, considerando os alunos como aprendentes que adentram a escola já com experiências e conhecimentos acumulados, potencialmente pré-dispostos a se tornarem parte do processo de ensino que é constante, complexo, sendo o professor o agente mediador desta ação educativa.

Apesar de a função de coordenador(a) pedagógico(a), teoricamente, ter uma identidade constituída com atribuições bem definidas na escola e perante a comunidade escolar, ao que parece, a carga histórica dos antecessores equivalentes dessa função impede a concretização plena e efetiva de suas atribuições, tendo em vista a resistência que muitas escolas e docentes apresentam, quando se trata de dar autonomia ao(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas atribuições da formação continuada e da articulação dos saberes no interior do ambiente escolar.

Contudo, antes de ser formador, o coordenador(a) pedagógico(a) precisa ser o articulador. Em relação a este ponto, evidencia-se, primeiramente, um desafio: possuir uma boa relação entre gestores e os professores. Olhando de forma mais próxima da realidade escolar, é possível observar situações conflituosas entre as partes citadas, prevalecendo afetos negativos como sofrimento, frustração, abandono, vitimização ou culpabilização. Além disso, existe uma descrença no sujeito e em suas possibilidades de ação, já que o professor não acredita no aluno e na gestão, e esta, por sua vez, desacredita o professor.

Nesse modelo, em que as relações entre os gestores e os professores se pautam por nuances negativas, parece residir a razão de conflitos não resolvidos, os quais tencionam as relações principalmente pela resistência exercida pelos professores diante das propostas feitas pela gestão, as quais poderiam gerar algumas mudanças, em especial no âmbito pedagógico (Placco; Almeida; Sousa, 2011, p. 57).

Assim, é comum que ouçamos relatos de professores, gestores, alunos e de todos que compõem o ambiente escolar sobre queixas, insatisfações, reclamações em várias áreas. Isso acontece, primeiramente, pelo simples fato de a escola ser, hoje, um espaço democrático propício ao diálogo e, conseqüentemente, a divergências de ideias, sendo este um fator favorável para a reflexão acerca das questões presentes no contexto escolar.

Porém, em meio a esse cenário de conflitos, é atribuída ao CP a tarefa de articular ações e projetos com objetivos de melhorar os índices baixos, resolver problemas como indisciplina, evasão, dentre outros. Inclusive, as várias atribuições da coordenação pedagógica não se limitam apenas a sanar problemas existentes na escola, de forma mais específica, a sua prática deve estar direcionada para a formação continuada docente. Salientamos, ainda, que há exigência de um perfil de líder para estar à frente deste cargo, pois se torna mais que desafiador exercer a função de articulador sem a devida qualificação.

Em face disso, o articulador deve ter a capacidade de mediar conflitos, na perspectiva de Vygotsky (2003). A mediação é o elo para compreendermos o desenvolvimento do sujeito enquanto ser humano e, sem o outro, não há possibilidade de avançarmos nos modos mais complexos de funcionar. Nesse sentido, o papel da gestão deve ser o de quebrar essas resistências, por meio de uma mediação que se revele efetiva no avanço da práxis e do

desenvolvimento dos sujeitos. Isso requer o aprimoramento de suas competências e a aquisição de outras.

Para Perrenoud (2001), a necessidade de os professores trabalharem novas competências em sua formação é indispensável. O autor identifica cerca de 50 competências cruciais na profissão de educador, que podem ser divididas em dez grandes “famílias”:

(I) Organizar e estimular situações de aprendizagem; (II) Gerar a progressão das aprendizagens; (III) Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; (IV) Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; (V) Trabalhar em equipe; (VI) Participar da gestão da escola; (VII) Informar e envolver os pais; (VIII) Utilizar as novas tecnologias; (IX) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; (X) Gerar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2001, p. 14).

Cabe ao CP orientar os professores acerca da importância de desenvolver competências atreladas às novas competências que se relacionam tanto a didáticas pontuais quanto a enfoques transversais que buscam explicar e compreender o desejo de aprender, o sentido dos saberes, o envolvimento do sujeito na relação pedagógica e a construção de um projeto. E ainda é necessário desenvolver a profissionalização do professor, por meio da criação de uma décima primeira família de competências que se relacione à capacidade dos professores serem “atores coletivos” no sistema, direcionando o movimento rumo à profissionalização, à prática reflexiva e ao domínio das inovações.

O desenvolvimento profissional de professores é um aspecto crucial para a melhoria da qualidade educacional. Segundo Pimenta e Lima (2012), a formação continuada deve ser vista como um processo contínuo, em que os docentes se engajam em práticas reflexivas que possibilitam a construção de saberes e habilidades ao longo de suas carreiras. A profissionalidade na educação vai além do domínio de conteúdos e metodologias; envolve uma compreensão crítica do papel do educador na sociedade. Para Tardif (2012), “[...] a profissionalidade se refere à capacidade do professor de articular conhecimento, experiência e reflexão sobre sua prática”. Isso significa que a formação contínua deve promover espaços de reflexão e troca de experiências, permitindo que os educadores reavaliem e transformem suas práticas.

Assim, as ações de formação em serviço devem ser planejadas a partir da realidade da escola e das demandas dos docentes, assegurando que os processos de desenvolvimento profissional sejam significativos e contextualizados. A coordenação pedagógica tem um papel fundamental nesse processo, atuando como mediadora entre as necessidades dos professores e as exigências do contexto escolar. Não somente isso, mas, de maneira mais clara, a profissionalização

[...] é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, deve ser [...] acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias"(Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2003, p. 61).

A realidade é que o desenvolvimento profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é essencial para que ele desempenhe efetivamente suas funções na escola, geralmente há formação em áreas de educação, mas a formação continuada é crucial. Isso pode incluir cursos de especialização, mestrados, ou participação em seminários e congressos que abordem temas como gestão escolar, didática e avaliação, envolvendo a aquisição de competências específicas, como *liderança*: habilidade para liderar equipes e mediar conflitos; *gestão de projetos*: capacidade de planejar, implementar e avaliar projetos educacionais, além do *apoio aos professores*; e habilidade para oferecer suporte e orientação pedagógica, promovendo a formação continuada em serviço dos docentes.

Ainda sobre o desenvolvimento profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), é necessário estar apto a avaliar o impacto de suas ações e das práticas pedagógicas implementadas. Isso envolve a utilização de indicadores de desempenho e a análise de resultados, promovendo um ciclo de melhoria contínua, mantendo-se atualizado sobre as políticas educacionais, diretrizes e inovações na área. Isso inclui acompanhar as mudanças nas leis e nas normas que regem a educação, além de novas abordagens pedagógicas. Além disso, o desenvolvimento profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é um processo contínuo e multifacetado. Envolve formação teórica e prática, desenvolvimento de competências, reflexões sobre a prática e um forte vínculo com a comunidade escolar. Investir nesse desenvolvimento é essencial para garantir uma gestão pedagógica de qualidade e impactar positivamente o ambiente educacional.

Conseguir fazer com que a escola compreenda o sucesso e o fracasso como resultados de ações do coletivo ajuda a construir essa rede que mantém a escola viva, na qual o crescimento dos alunos acontece pela ação direta dos projetos desenvolvidos junto com os professores. Desta feita, o CP cumpre uma de suas atribuições principais, transformar a realidade escolar para melhor, pois somente a ação causa uma reação. Isso é preciso ser mostrado, analisado, discutido. Nesse processo,

Um conceito fundamental para pensar a educação é o Projeto, pois ele se recusa a conceituar a escola como um modelo ideal, pronto e acabado. Uma escola como um modelo ideal e não flexível não existe, uma vez que ela vai se construindo nas contradições do seu cotidiano, que envolve situações diversas, correlações de força em torno de problemas, impasses, soluções, vivenciados a cada momento (Oliveira, 2005, p. 40).

Com toda certeza, Oliveira (2005) aponta para o CP um caminho fundamentado na construção de projeto, de um plano de ação, cuja construção deve ser feita por toda a comunidade escolar, sendo de responsabilidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) a mobilização de todos. Na definição do PPP, materializam-se os diferentes momentos do planejamento: a definição de um marco referencial, a elaboração de um diagnóstico e a proposição de uma programação com vistas à implementação das ações necessárias à realização de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, materializando todo um conjunto de propostas, sonhos, desejos e opções da escola, bem como o sistema de avaliação, organização e funcionamento de todos os setores no cotidiano escolar, visando sempre a um resultado satisfatório para todos.

Decorrente deste cenário considerado utópico, a realidade revela uma prática marcada por um certo isolamento, no que tange à construção do PPP da escola, protagonizada pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), a quem é destinada a tarefa de construir, de forma coletiva, um dos mais importantes mecanismos do exercício da gestão democrática. A omissão por parte dos membros da comunidade escolar fortalece, demasiadamente, a centralidade das decisões, e, ao mesmo tempo, retarda o diálogo acerca de questões pertinentes como ou para quem o ensino nas escolas está sendo ofertado, além de refletir em discussões inerentes às condições, recursos ou metodologias. A afirmação de Wittmann e Klippel, (2010) sobre essa questão esclarece melhor a importância da participação da comunidade, bem como da utilização dos mecanismos democráticos.

As práticas em gestão escolar, inerentes ao próprio movimento pedagógico-didático da escola, são tarefas de todos os agentes envolvidos e demandam compartilhamento. Não são de responsabilidade de uma pessoa. São responsabilidade do conjunto dos agentes, coordenados por uma equipe gestora e órgãos colegiados. (...) Esse espaço (escola) só pode ser gerido de forma compartilhada, contando com o engajamento de todos os envolvidos em atitude de aprendizagem (Wittmann; Klippel, 2010, p. 132-133).

Destarte, evidenciar a escola como espaço democrático provoca reflexões inerentes ao exercício da gestão. Corroborando a concepção dos autores supracitados, Libâneo (2004, p. 27) destaca que alguns princípios da organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar ancorados numa perspectiva democrática são sustentados a partir da “[...] autonomia das escolas e da comunidade educativa, envolvimento da comunidade escolar no processo escolar”, uma conquista por vezes negligenciada por gestores. Também destaca a importância da “[...] formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar” (*Ibid.*). Nesse aspecto, a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é

fundante na condução das formações continuadas aos professores, [...] “avaliação participativa e relações assentadas na busca de objetivos comuns” (Libâneo, 2004, p. 27).

Outro ponto relevante para a gestão democrática é refletir sobre as ações realizadas na perspectiva do trabalho coletivo, pois, assim, o desafio de concretizar a escola como espaço democrático por meio da atuação da coordenação pedagógica torna-se possível, mesmo diante dos desafios inerentes ao contexto atual.

### **2.3 Um olhar sobre a legislação que define as atribuições da coordenação pedagógica na Rede Pública Estadual do Piauí**

Nas constantes mudanças pelas quais tem passado a educação básica no Brasil, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) vários conflitos perpassam a sua atuação e prática pedagógica, o que culmina em desafios e indagações quanto às atribuições e condições de seu trabalho. Contudo, antes da criação da LDB 9.394/96, o profissional da educação já havia conquistado, através do Art. 206 da Constituição Federal de (1988), a legitimação de ações que valorizam suas atuações enquanto profissionais, tal como descrito abaixo.

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade;
- VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 1988).

Cada um destes princípios se constituem avanços consideráveis dentro da realidade educacional brasileira, na medida em que fundamentam e garantem a todos que estão, direta ou indiretamente, envolvidos nos assuntos da educação, no que concerne às possibilidades e condições de reformular paradigmas por meio da busca de processos da participação coletiva consciente, crítica, colaborativa e construtiva, em um processo educacional mais justo e igualitário. Isso se tornou possível com a promulgação da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, pois nela se inscrevem os princípios da gestão democrática, aqui descritos:

Art. 14. Lei dos respectivos Estados, Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023) (Brasil, 1996, p. 16-17).

Inegavelmente, a clareza do Art. 14 garante o direito de participação dos profissionais da educação, além das comunidades escolar e local no exercício da gestão democrática de forma participativa, mostrando a relevância da descentralização da gestão de recursos, de forma a compartilhar as deliberações de como aplicá-los entre os segmentos da escola e não mais em um único profissional. Embora exista esta determinação de participação dos profissionais e da comunidade na gestão da escola, ainda encontramos presente na realidade das escolas a prática de monopolizar tanto os recursos como as decisões, o que acarreta muito prejuízos advindos da centralização do poder e revela bastantes profissionais insatisfeitos com a gestão.

Ainda na LDB 9.394/1996, o Art. 64 enfatiza a formação dos profissionais de educação através de cursos de graduação ou pós-graduação, fato que fortalece a importância da formação profissional, conforme podemos constatar:

Art. 64. 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, p. 44).

Ao tratar da inspeção, supervisão e orientação educacional, esse artigo aponta para o perfil necessário ao exercício da função de supervisão/coordenação pedagógica. Contudo, não trata das atribuições e profissionalização, mas, apenas, de forma específica, sobre a formação desses profissionais em cursos de graduação em pedagogia ou pós-graduação. Esta possibilidade da pós-graduação pode ser justificada por um fator que é tratado no artigo 67 da mesma lei, a experiência docente, uma vez que os docentes podem ser de outras áreas do conhecimento distintas da pedagogia, mas possuir pós-graduação na área de gestão, supervisão ou coordenação.

Discorrendo acerca da valorização dos profissionais da educação, em seu Art. 67, § 1º e 2º, a LDB 9.394/1996 afirma que os sistemas de ensino devem promover a criação de estatutos e planos de carreira do magistério, de forma que sejam cumpridas as seguintes exigências em relação ao exercício profissional do magistério:

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º 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 (Brasil, 1996, p. 49).

Podemos perceber neste artigo uma abertura para que cada sistema de ensino crie critérios para que os especialistas da educação possam exercer sua função na rede, sendo necessária a experiência docente. Tal abertura pode justificar as diversas nomenclaturas presentes em várias redes de ensino no país, perpassando por critérios de uma formação em pedagogia ou qualquer outra licenciatura com pós-graduação. Apesar dessa diversidade de nomenclaturas, as atribuições específicas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) são cada vez mais validadas na direção do mediador dos processos de ensino, em detrimento da então superada visão controladora com cunho fiscalizador.

Segundo Lacerda (1983, p. 95): [...] “A função do supervisor pedagógico da educação na escola se concretiza na coordenação e estruturação do trabalho docente, através dos processos administrativos de planejamento - controle - avaliação”. Desta forma, a origem da coordenação pedagógica tem sua gênese na supervisão escolar, comprovando, assim, a marca que esse profissional apresenta na educação. Em conformidade, Franco (2016, p. 25) informa que “[...] caberá à atividade de coordenação pedagógica, nos diferentes níveis de atuação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios”.

Alguns posicionamentos acerca das atribuições da coordenação pedagógica nem sempre são definidos nos planos de carreira de cargos. O gerenciamento do processo educativo é responsabilidade da equipe diretiva da escola, não apenas da coordenação, no entanto, para estruturar o trabalho docente, interpretar teorias e agir como mediadora, desencadeia um alinhamento de pensamentos entre os membros da equipe, principalmente sobre a definição do tipo de gestão a ser adotado.

O modelo de coordenação pedagógica que surge diante das expectativas da realidade atual das escolas é o de um serviço especializado que se volta, prioritariamente, ora para o atendimento às questões de qualidade do ensino, ora para a busca da eficiência e da racionalidade do processo educativo, ou seja, aponta para uma visão mercadológica da educação, pautada na lógica dos resultados, da produtividade, justificando a ideia da necessidade desse profissional para a melhoria do aspecto qualitativo da educação.

Diante disso, a formação do profissional da educação deve ter uma estrutura prática de uma real democratização do conhecimento, permitindo uma posição menos passiva diante dos fatos, mais crítica, reflexiva e transformadora, não só individual, mas também coletivamente,

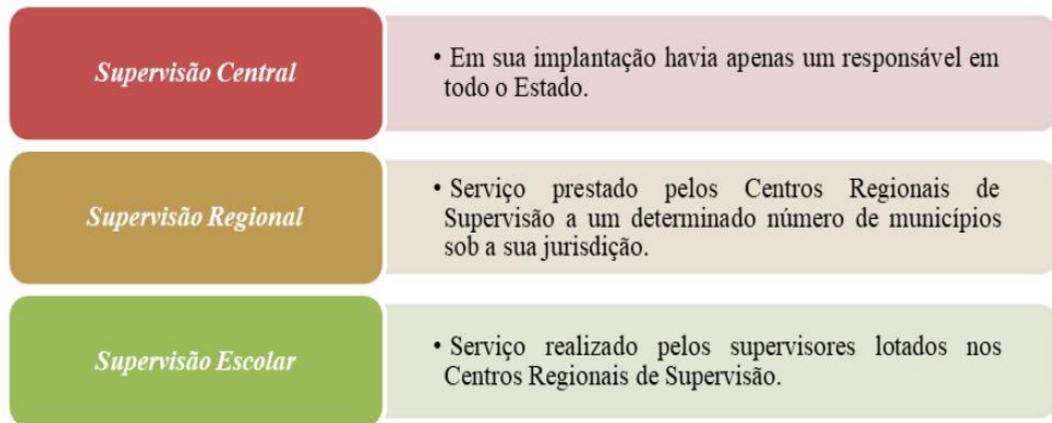
buscando garantir os direitos de todos os cidadãos, não apenas do seu grupo restrito com interesses fragmentados e imediatistas.

Logo, espera-se que este profissional seja capaz de atender às demandas socioeducativas decorrentes das transformações que ocorrem na sociedade. Um fator relevante dentro dessa expectativa é a formação inicial do(a) coordenador(a), pois se espera do curso de pedagogia “[...] um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não-formal e informal) decorrentes de novas realidades” (Libâneo, 2001, p. 12). Diante da possibilidade do exercício da função por meio de curso de pós-graduação sem a graduação em pedagogia, algumas dificuldades de atuação ficam evidentes, em virtude de múltiplas atribuições da coordenação no cenário atual da educação brasileira.

Para uma compreensão mais profunda da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas da rede estadual atualmente, é indispensável um olhar para a história e para o contexto de implantação e regulação da função de Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica no Piauí, enfatizando aspectos relevantes como as exigências para poder exercer a função, pois, nesta situação particular, temos um profissional com atuação na escola e outro como técnico que atua nas GREs ou na sede da secretaria, a SEDUC-PI, além das formas de seleção e da definição das atribuições por meio de decretos e normativas. Mas, um pequeno recorte temporal esclarece esse cenário, partindo do contexto histórico já anteriormente mencionado das origens da supervisão pedagógica, voltada para trabalho técnico com características apenas de fiscalizar o trabalho dos docentes, sem preocupação com aspectos pedagógicos de ensino.

A década de 1960 foi reputada como o período de surgimento da supervisão escolar no Estado do Piauí (Machado, 2020). Nesse período, alguns professores participaram da formação do PABAAE, como já mencionado, fruto da parceria entre Brasil e Estados Unidos com o objetivo de treinar os supervisores pedagógicos em Minas Gerais, no Espírito Santo e em alguns estados do Nordeste. Ao regressarem a Teresina, apresentaram projetos de implantação da supervisão no estado. Após a criação dos Centros Regionais de Supervisão Escolar ocorre uma descentralização dos trabalhos da Secretária Estadual de Educação ilustrado pela professora Machado (2020), mostrando a estrutura do serviço de supervisão escolar nos anos 1970 no estado do Piauí, conforme apresentamos na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Estrutura da supervisão escolar no Piauí no fim da década de 1970



Fonte: elaborado pela autora, com base em Braga (1999).

Esta estrutura mostra as possibilidades da atuação da supervisão no estado do Piauí nos anos de 1970 com uma dinâmica ainda utilizada de gestão por representação, partindo de uma esfera superior para as outras subordinadas. Nessa direção, a atuação da supervisão pedagógica sofre alterações após a Lei nº 5.692/1971, em seu Art. 33, ao tratar sobre a formação dos supervisores que seria feita em cursos de graduação ou pós-graduação. Em virtude dessa mudança exigida na lei, ocorre o surgimento de uma parceria entre a Secretaria de Educação e a Universidade Federal do Piauí, na forma da oferta de um curso de Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar, com o objetivo de qualificar os(as) coordenadores(as) de área em relação às exigências para atuação na supervisão.

Em um movimento ascendente, logo o exercício das atividades do supervisor pedagógico passou a ser desempenhado pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), especialistas habilitados em áreas específicas do currículo. Contudo, nesse momento, a supervisão passou a atuar como ponto central, conforme suas áreas de formação e, em âmbito escolar, através de um Coordenador de ensino ligado administrativamente à superintendência do complexo escolar, enquanto as ações pedagógicas eram subordinadas à equipe central de divisão da supervisão escolar; e complexo regional, composto por Coordenadores de ensino, professores de ensino e professores assistentes, que desempenhavam funções de supervisores generalistas (Machado, 2020).

Assim, a supervisão escolar “[...] assume uma postura assistencialista cuja finalidade principal era aprimorar técnicas e métodos pedagógicos. No entanto, esse modelo não garantia a melhoria do processo de ensino e aprendizagem esperados” (Feitosa, 2011, p. 33). Após a instituição das Diretrizes Norteadoras da Supervisão Escolar no Piauí, em 1989, na busca por

um modelo de trabalho da supervisão, a Secretaria elaborou diversas normativas e portarias regulamentando o funcionamento da educação no estado, em coerências às atribuições da supervisão pedagógica, mais tarde nomeada coordenação pedagógica.

Dito isto, temos a Normativa nº 005/2004, determinando que a coordenação pedagógica deveria ser exercida por especialista em educação, formado em curso de Pedagogia, com habilitação em supervisão escolar, mas a função também poderia ser desempenhada por outro docente efetivo, desde que graduado em Pedagogia ou com Pós-graduação na área (Piauí, 2004). Ainda na busca por condições melhores para a atuação do(a) coordenador(a) em 2007 a Portaria GSE: ADM 002/2007 dispõe sobre o processo de seleção, lotação e gratificação dos Coordenadores Pedagógicos, na qual são definidas as competências a serem desenvolvidas pelos Coordenadores, das quais destacamos oito:

- I- Orientar o corpo docente da escola nos planos de ensino, projetos interdisciplinares e demais atividades pedagógicas;
- II- Mobilizar a comunidade escolar para a organização do Conselho de Classe;
- III- Acompanhar e analisar junto ao professor e Conselho de Classe os resultados de rendimento/ desempenho do aluno bimestralmente;
- IV- Atuar junto ao aluno, no sentido de minimizar situações/ problemas sócio pedagógicos;
- V- Contextualizar/ dinamizar o currículo junto ao corpo docente no processo de ajustamento e articulação do trabalho escolar ao meio social no qual está inserido;
- VI- Planejar/ coordenar momentos de estudos, visando maximizar a utilização de técnicas e métodos pedagógicos;
- VII- Estabelecer e acompanhar o prazo de entrega de instrumentos pedagógicos plano de curso/ disciplina, plano de aula, ficha de nota, diário de classe entre outros;
- VIII- Participar/coordenar na elaboração/ reformulação da Proposta Política Pedagógica com respectivo Regimento Interno da escola (Piauí, 2007, p. 1).

Essa preocupação da secretaria de educação com a definição de competências demonstra cuidado com essa função. No entanto, é possível percebermos características ainda voltadas para questões burocráticas e de controle. Todavia, destacamos um esclarecimento crucial para o entendimento das nomenclaturas utilizadas no estado do Piauí, a distinção entre *cargo* e *função*, pois desde que foi decretada a gestão democrática nas escolas da rede pública do estado do Piauí por meio do Decreto nº 12.765, de 17/09/2007, quando o(a) coordenador(a) pedagógico(a) começa a fazer parte do núcleo gestor das escolas como mostra o Art. 4º.

Art. 4º A administração das Unidades Escolares será exercida pelas seguintes instâncias: I - Núcleo Gestor, constituído pelo Diretor, Diretor adjunto, Coordenador Pedagógico e Secretário da Unidade Escolar, com atribuições definidas em Portarias específicas (Piauí, 2007, p. 1).

Essa composição do núcleo gestor distingue, pelo menos na prática, o cargo da função, no sentido das atribuições e temporalidade do exercício da função, pois quando o docente estiver ocupando um “*cargo de confiança*”, como é identificado, o professor que compõe o

núcleo gestor de uma escola possui, agora, funções de gestor, pelo tempo que for de interesse da administração de secretaria de educação, mas sem perder a estabilidade adquirida pela aprovação em concurso público no cargo de professor. A portaria GSE: ADM 002/2007 sobre essa situação destaca que os membros do núcleo gestor terão uma portaria e gratificação pelo exercício da função.

De acordo com a Lei Complementar nº 71 de 26/07/2006, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí, cargo é o conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao professor, supervisor pedagógico, orientador educacional e técnico em gestão educacional. No seu art. 11, identifica o cargo de supervisor pedagógico:

Supervisor pedagógico é aquele que, investido regularmente no cargo na forma da presente Lei, na classe de sua respectiva habilitação, exerce a coordenação do processo de ensino-aprendizagem, o diagnóstico, o planejamento, a implantação e a avaliação do currículo, em integração com a direção da escola, os professores e outros profissionais da educação bem como desenvolve ou promove atividades de estudo e pesquisa na área da ação supervisora.

§ 1º Para o provimento do cargo de supervisor pedagógico se exige licenciatura plena em Pedagogia, obtida em curso de graduação, ou habilitação na área de supervisão pedagógica ou área afim, em curso de pós-graduação.

§ 2º O supervisor pedagógico exerce o cargo em nível de sistema e em nível de Escola, tanto na educação infantil, como no ensino fundamental e ensino médio (Piauí, 2006, p. 4)

Dentro dos cargos que compõem o quadro do magistério em educação básica do Estado do Piauí, o professor pode, segundo o art. 10, § 1º, desempenhar a função de coordenador(a) pedagógico(a) no ensino médio, desde que na área de sua habilitação e, na falta de supervisor pedagógico devidamente habilitado, pode desempenhar essa função no ensino fundamental. Até então, a escolha dos integrantes do núcleo gestor das escolas era realizada pela própria SEDUC-PI por meio de indicação, mas, com o objetivo de qualificar os gestores, foram realizados processos seletivos internos com critérios definidos, para que, assim, o professor que tenha a formação, perfil e o desejo de ser gestor possa, livremente, concorrer a uma vaga.

A questão da nomenclatura, especificamente no estado do Piauí, provoca questionamentos, em virtude dessa situação, na qual, segundo o Plano de Cargos Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí, não existe o cargo de coordenador(a) pedagógico(a) e, sim, o de supervisor pedagógico. Contudo, até o ano de 2009 outra mudança estremece essa situação, a oferta em concurso público para o cargo de supervisor pedagógico por meio do edital Nº 008/2009, com um total de 200 vagas para todo o estado. Deste momento em diante, várias dúvidas surgiram em relação à atuação do supervisor, se este

seria membro do núcleo gestor, ou se deveria ou não fazer seleção interna para fazer parte do núcleo.

Mesmo diante de tantos questionamentos, a SEDUC-PI apresenta o entendimento de que tanto o supervisor pedagógico como o(a) coordenador(a) pedagógico(a) exercem atribuições semelhantes ou até mesmo similares, tendo como distinção apenas a nomenclatura, mesmo reconhecendo coordenador pedagógico como cargo em comissão (*função*) e supervisor pedagógico como cargo efetivo. Dessa forma, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é uma função que pode ser desempenhada por professor na ausência do supervisor pedagógico, pois este pode, segundo a Lei Complementar Nº 71 de 26/07/2006, exercer a coordenação do processo de ensino-aprendizagem, o diagnóstico, o planejamento, a implantação e a avaliação do currículo, em integração com a direção da escola, com os professores e com outros profissionais da educação, bem como desenvolver ou promover atividades de estudo e pesquisa na área da ação supervisora.

Em publicação no Diário Oficial do Estado do Piauí, de nº 99, de 30 de maio de 2016, página 112, a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) está diretamente ligada à formação docente tornando públicas as orientações gerais para a função de CP, nas escolas da rede estadual do Piauí. Este documento importante inicia seu texto apresentando quem é o CP no item primeiro, afirmando que a função de Coordenador(a) Pedagógico(a) foi criada na rede estadual do Piauí para subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua dos professores, tendo em vista potencializar o tempo de hora-atividade dos seus pares que acontece na própria escola. O fato é que existe o entendimento de que a escola é um *locus* privilegiado para formação contínua dos professores.

Para Vasconcellos (2007), a construção da práxis envolve a dialética entre ação e reflexão. Neste sentido, o(a) coordenador(a) deve contribuir para o processo de formação em serviço de seus pares, assessorar o trabalho docente na escola e colaborar com os professores no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas, com o objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos.

Sendo agora mais objetiva, a Portaria Supen nº 004/2016, no item 3, discorre acerca do perfil do CP, afirmando que este deverá ser identificado com as seguintes características profissionais:

- a) ser reconhecido(a) pelo corpo docente da sua escola por sua experiência profissional;
- b) manter uma relação respeitosa com seus pares;
- c) ter dinamismo, liderança, flexibilidade e capacidade formativa;
- d) possuir competências comunicacionais, iniciativa e criatividade;

- e) ter compromisso com autoformação;
- f) ser assíduo(a) e ter o hábito de planejar suas atividades;
- g) demonstrar seriedade e comprometimento profissional na efetivação do seu trabalho;
- h) demonstrar competência para mediar conflitos.

Tais características nos remetem ao perfil de um líder, logo o CP, enquanto gestor, deve possuir atributos relacionados àquele que mobiliza docentes, discentes, pais, colaboradores do bem-estar e comunidade a abraçarem as ações da escola voltadas para melhorar o desempenho dos alunos. Para isso, exige-se dele dinamismo, seriedade, compromisso, assiduidade, responsabilidade e talvez a mais desafiadora de todas, competência para mediar conflitos, ser o agente articulador do diálogo e promotor de reflexão em torno das relações escolares e da prática pedagógica, estabelecendo vínculos e relações interpessoais na escola.

De acordo com Souza, Placco, (2012, p. 32), o papel do CP é “[...] garantir a interlocução permanente com o grupo, valorizando a formação continuada e as práticas inovadoras, estabelecendo parcerias entre alunos, professores e equipe”. Para Christov, (2012), a principal atribuição do CP deve ser a formação em serviço dos professores, com a responsabilidade de criar rotinas de reflexão e garantir momentos de reflexão sobre a prática, reorganizando o tempo/espço escolar.

Ainda de acordo com a Portaria Supen nº 004/2016, no item 4, é feito um registro das atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a), conforme passamos a descrever:

- Com a formação continuada dos professores por meio de políticas estaduais e federais de formação continuada, que acontecerá na própria escola, o coordenador pedagógico desempenhará as funções de Orientador de Estudo, tendo como atribuições:
- a) Coordenar o Planejamento dos professores da escola;
  - b) Articular, com os professores, estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos;
  - c) Acompanhar a execução dos planos de aula dos professores e os resultados de aprendizagem;
  - d) Subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas alternativas aos professores;
  - e) Apoiar o processo de formação contínua dos professores;
  - f) Participar das formações ofertadas pelas GREs, quando solicitado;
  - g) Auxiliar aos professores na elaboração e execução de projetos interdisciplinares.

Possuir um documento desta magnitude como material de subsídio deste profissional da educação, que define suas atribuições e orientações acerca da sua práxis, demonstra que, realmente, existe uma preocupação com o(a) coordenador(a) pedagógico(a). Desse modo, o (a)coordenador(a) é um agente de transformação no ambiente escolar e, como tal, deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem que ocorrem no interior dessa instituição.

Ao agir na coletividade, (com todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, esse profissional vai transformando a prática pedagógica. E ainda que de maneira imposta pela Secretaria de Educação, a Supen 004/2016 contribui para direcionar as práticas pedagógicas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), pois é pautada na Lei Complementar Nº 71 de 26/07/2006, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí.

Mais recentemente, temos o Edital n. 012/2018, de 4 de julho de 2018 – SEDUC – PI, em seu Anexo I, apresenta uma descrição sumária das vinte atribuições do(a) CP, entre as quais destacamos algumas:

2.1 coordenar a formação continuada de professores no interior da escola; 2.2 Fortalecer o diálogo entre escola e comunidade; 2.3 Orientar a elaboração de metodologias e estratégias que estimule e potencialize as expressões dos alunos e o protagonismo juvenil; 2.4 Coordenar a elaboração e implementação do PPP garantindo a articulação das diferentes áreas de conhecimento do currículo escolar e programas de ação e os guias de aprendizagem [...] 2.20 Acompanhar e orientar a escolha de professores conselheiros de sala e alunos líderes de salas (Piauí, 2018, p. 10).

Em suma, percebemos um salto qualitativo na trajetória da coordenação pedagógica no estado do Piauí, em consequência das legislações criadas. A característica fiscalizadora autoritária é, aos poucos, substituída por ações de mediação e formação. E mesmo com duplicação de nomenclatura, a prática pedagógica tem sido efetivada à luz das normativas e decretos que regulamentam a função. Apesar do avanço, algumas posições ainda estão abertas ao debate como a formação continuada na escola, tema que será abordado na próxima seção.

## SEÇÃO 3

### **O PEDAGOGO NA COORDENAÇÃO ENQUANTO FORMADOR: CONSTRUINDO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**



### **3 O PEDAGOGO(A) NA COORDENAÇÃO ENQUANTO FORMADOR(A): construindo práticas de formação continuada**

Nesta seção, tratamos da importância da presença do(a) pedagogo(a) na coordenação pedagógica, partindo, inicialmente, de um olhar sobre a formação inicial deste profissional, destacando momentos importantes que contribuíram para a construção da identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a), explanando suas atribuições em relação a organização do trabalho pedagógico na escola. A formação inicial caracteriza-se como a etapa preambular do desenvolvimento profissional (García, 1999).

Aprofundamos, também nesta seção, a discussão no tocante à formação continuada, protagonizada pela coordenação pedagógica, centrada na figura deste profissional que se encontra envolvido em ações de liderança, sendo, neste mister, formador, articulador e coordenador do ensino na escola. Destacamos, ainda, os aspectos envolvidos na realização dessa formação relacionados à realidade da profissão docente, dificuldades de mobilizar os professores, capacidade de liderar através do domínio das três principais áreas da pedagogia: didática, currículo e avaliação (Lima; Silva, 2020).

Por fim, apontamos as implicações da atuação da coordenação pedagógica sobre essas formações e estabelecemos ponderações acerca de estratégias e instrumentos possíveis de promover uma gestão democrática como o PPP e Regimento Interno, documentos importantes que possibilitam a gestão do ensino com apoio do coordenador, bem como a concretização de ações assertivas. Destacamos, também, que a responsabilidade exclusiva, atribuída ao CP da formação, representa uma visão equivocada, considerando o modelo de gestão democrática. Isso porque o alinhamento de ideias entre gestores e coordenadores é essencial para garantir coerência na administração de pessoas, recursos e nos processos pedagógicos de ensino.

#### **3.1 Um olhar pedagógico sobre o papel do professor depois de graduado**

Uma forma simplista de definir a profissão de professor seria afirmando que esta é a profissão que forma outros profissionais. Segundo Dicio, dicionário *on-line* de português, professor é “Aquele que ensina, que passa o conhecimento que possui acerca de um determinado assunto; docente. Quem ministra disciplinas, matérias, numa escola ou universidade. Aquele cuja especialização ou formação acadêmica é ensinar; mestre”. Certamente, ser professor é uma das profissões essenciais para que qualquer sociedade logre êxito no desenvolvimento em todas as áreas que a compõem.

Importante ressaltarmos que até o início do século XX, o professor teria permanecido

como detentor do conhecimento e responsável por passar este conhecimento aos seus alunos, ensinando-os por meio de métodos adequados à época de sua utilização, conforme avanço das tecnologias de cada sociedade. Em virtude das demandas educacionais de produção do conhecimento, após a graduação, os docentes buscam capacitação pedagógica na forma de cursos e, neste ponto, mediada pela coordenação pedagógica, a formação docente se constitui um processo fundamental no contexto educacional contemporâneo, dada a necessidade de constante atualização e aprimoramento dos professores em face das rápidas mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas. A coordenação pedagógica assume, nesse sentido, uma posição estratégica, atuando como um elo entre as diretrizes educacionais e a prática docente, como um facilitador no desenvolvimento profissional dos professores.

Para adquirir o título de professor, a formação acadêmica em cursos de licenciatura é um critério, o que faz todo o sentido, uma vez que o entendimento de ser professor está atrelado ao ato de lecionar ao aluno. Por termos a capacidade de sermos ensináveis, o ser humano pode aprender durante toda a sua vida, dessa forma, o ensino, sistematizado a partir da construção do conhecimento, estruturado por meio de uma proposta curricular, é possível na instituição escola, responsável por acolher e concretizar a ação de ensinar através da mediação do professor, conduzindo estratégias planejadas, alinhadas com a gestão e necessidades dos alunos.

Historicamente, as origens da criação de um sistema de ensino no Brasil esteve envolto por fatores sociais, políticos e econômicos. Dentro de um recorte temporal, a evolução do ensino superior brasileiro e sua relação com os modelos de formação de professores é alvo das políticas públicas no início do século XXI, tendo maiores avanços a partir de 1970. Entretanto, destacamos:

Na medida em que se considera a educação como um fenômeno histórico, destacou-se o contexto político econômico a contar de 1930, quando a formação de professores foi elevada a nível superior e o ensino expandiu-se fortemente em função do aumento sensível da demanda social por educação (Cacete, 2014, p.1061).

A preocupação com a formação docente é motivo de ações desde o começo do sistema de ensino por meio de reformas. Saviani (2005) destaca três momentos importantes na história da formação docente e que enfatizam a centralidade da importância tanto das instituições formadoras como a própria formação do professor:

[...] a reforma da escola Normal de São Paulo em 1890; [...] as reformas do ensino no Distrito Federal iniciada em 1932 por Anísio de Teixeira e no estado de São Paulo, em 1933 por Fernando de Azevedo, [...] reforma do ensino instituída em 1971, descaracterização do modelo de escola Normal e criação da habilitação do magistério (Saviani, 2005, p. 13).

Ressaltamos que algumas destas reformas contribuíram para avanços através da

implementação de programas, criação de leis, entre outras iniciativas. Contudo, diante da evolução do ensino superior no país, notamos que algumas ações contribuíram para que, de forma tímida, a formação inicial não atendesse às demandas das redes de ensino federal, estadual ou municipal, tais como estágios supervisionados suprimidos ou distanciamento entre a teoria e a prática real vivenciada na escola.

Em vista disso, é relevante olharmos para a construção da composição dos cursos ofertados pelas instituições do início do século XX como Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal, para, assim, percebermos a direção apontada por esta formação inicial, pois até 1930 a formação de professores para o magistério secundário encontrava-se marginalizada, em função das características da então escola secundária em número bastante restrito, em sua maioria privada e de caráter propedêutico (Cacete, 2014).

Em 1930, foram instituídos os cursos de Pedagogia e Licenciatura da Universidade do Brasil e da Universidade de São Paulo (Saviani, 2005), tendo o objetivo de qualificar os professores para as atividades docentes. Quando a Escola de Professores (como era chamada) foi incorporada à Universidade do Distrito Federal, isso ocorreu por meio do Decreto-Lei nº. 1.190, de 04 de abril de 1939, a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O propósito era a formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, incluindo-se, entre eles, o setor pedagógico (Furlan, 2005).

Somente em 1939, com o Decreto-Lei nº 1.190/1939, é que, pela primeira vez, foi regulamentado o curso de Pedagogia no Brasil, sendo definido como lugar de formação de “técnicos em educação”, responsáveis que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, por meio de concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios (Brasil, 1939).

Contudo, desde a sua regulamentação, o curso de Pedagogia assumiu um perfil dualista com a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura. Nesse caso, o bacharelado destinava-se a formar o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e a licenciatura formava o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural, ou no segundo, fato que não está mais presente na realidade dos atuais cursos de pedagogia. Assim, seguindo o Parecer CNE/CP N° nº 11/1939:

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências

Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino (Brasil, 1939).

Traçando um paralelo da trajetória desde a regulamentação do curso até os dias atuais, constatamos que muitas reformas alteraram as estruturas curriculares dos cursos de pedagogia, mas permaneceram, em sua essência, características semelhantes, preparando os pedagogos para uma atuação ampla, que passa pela docência, gestão, supervisão, ou seja, uma formação polivalente. Ademais, mesmo com propostas inovadoras através de leis e programas, os licenciados em Pedagogia podem lecionar Matemática, História, Geografia, Português e Ciências da Natureza tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental I.

O que se pode perceber é que, historicamente, o curso de pedagogia, responsável por formar os pedagogos, sofreu influências políticas, ideológicas e econômicas, estas possibilitaram a concretização de profissionais com perfis diferentes, mas que atendessem às necessidades do momento vivido na escola. Corroboram essa percepção os seguintes autores: “A constituição de uma profissão é determinada pelos elementos históricos, políticos, ideológicos e econômicos, influenciando a forma como se organiza a carreira e as possibilidades de sua inserção como campo de atuação reconhecido pela sociedade” (Dublante; Sousa, 2017, p.167).

Sendo o professor alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros, podemos analisar de forma geral a necessidade de este possuir qualificação mínima para atuar profissionalmente nas escolas e/ou universidades. Em face disso, propusemo-nos, então, a refletir sobre o papel do professor após a sua graduação como licenciado para ministração de aulas, ponderando sobre os aspectos relacionados a saberes e práticas, tendo como horizonte ser essa experiência docente pré-requisito para a atuação na coordenação pedagógica.

A formação inicial deve propiciar ao docente acesso a vários saberes provenientes de diferentes fontes. E [...] “esses saberes são saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (Tardif, 2017, p.33). A prática pedagógica do professor é impulsionada por seus saberes moldados na sua formação inicial e a aplicação desses saberes em sala de aula constitui sua prática docente.

O autor citado levanta alguns questionamentos acerca da relação dos saberes docentes com a prática docente de forma a subsidiar as análises feitas pela coordenação pedagógica em

momentos de orientação aos professores. Durante a prática docente, alguns dos saberes vão predominar sobre outros e direcionar as ações pedagógicas do professor e, portanto, possuir um olhar acolhedor com sensibilidade é coerente com a postura da coordenação pedagógica diante de realidades multiverssais presentes nas escolas, onde os saberes experienciais são construídos no coletivo. Sob essa perspectiva,

A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (Tardif, 2017, p. 37).

Diante dos saberes pedagógicos, os professores se encontram constantemente pressionados por fatores sociais externos como a política, ideologias ou economia, o que os compele a repensar suas práticas pedagógicas e a refletir sobre seus saberes curriculares, disciplinares, experienciais e pedagógicos. No entanto, um fato tem contribuído para um retrocesso da qualidade de novos docentes no Brasil, o aligeiramento na formação em cursos de licenciatura na modalidade a distância.

Dados da Educação Superior da 14ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil publicados pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior – SEMESP revelaram que cursos de Licenciaturas representam 17,7% do total das matrículas do ensino superior, cerca de 1,7 milhão de alunos. Apesar da diversidade de cursos de Licenciaturas ofertados, praticamente metade desses estudantes está matriculada em cursos de Pedagogia, 49,2%, equivalente a 822 mil alunos. Ressaltamos, também, a alta concentração de estudantes no EAD, 64,2% das matrículas. Essa modalidade não atrai os mais jovens e é composta, majoritariamente, por um público mais velho.

Segundo o resumo técnico do censo da educação superior 2023, os dados mostram esse contraste entre as matrículas na modalidade presencial e à distância, conforme Figura 3.

Figura 3 – Número de Vagas em Cursos de Graduação no Brasil

<b>NÚMERO DE VAGAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO POR TIPO, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA E A MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2023</b>					
<b>Categoria Administrativa</b>	<b>Modalidade de Ensino</b>	<b>Total</b>	<b>Vagas Novas</b>	<b>Vagas Remanescentes</b>	<b>Vagas Programas Especiais</b>
<b>Total</b>	<b>Total Geral</b>	<b>24.686.700</b>	<b>18.312.937</b>	<b>6.265.698</b>	<b>108.065</b>
	Presencial	5.504.829	3.708.350	1.713.376	83.103
	A distância	19.181.871	14.604.587	4.552.322	24.962
<b>Pública</b>	<b>Total Pública</b>	<b>1.005.094</b>	<b>702.640</b>	<b>245.760</b>	<b>56.694</b>
	Presencial	870.213	577.271	238.736	54.206
	A distância	134.881	125.369	7.024	2.488
<b>Privada</b>	<b>Total Privada</b>	<b>23.681.606</b>	<b>17.610.297</b>	<b>6.019.938</b>	<b>51.371</b>
	Presencial	4.634.616	3.131.079	1.474.640	28.897
	A distância	19.046.990	14.479.218	4.545.298	22.474

Fonte: Deed/Inep/ Mec (2024)

Nota: não foi considerada área básica de ingresso.

Esses dados indicam uma expansão contínua no acesso ao ensino superior no Brasil, com destaque para o crescimento das modalidades a distância e a predominância do curso de Pedagogia entre as licenciaturas. Em 2023, 67% dos ingressantes em cursos de licenciatura optaram por essa modalidade, refletindo um aumento significativo na oferta e procura por cursos à distância.

Analisar o contexto atual da formação docente nas Instituições de Ensino Superior-IES no Brasil permite ampliar a visão de qual professor está presente nas escolas das redes de educação, pois, segundo os dados apresentados, a maior parte destes profissionais está sendo formada pelas IES privadas na modalidade EAD. Nosso objetivo não é apontar a modalidade EaD como causadora dos déficit nos indicadores educacionais, mas promover uma reflexão na qualidade da formação inicial de docentes graduados em cursos que negligenciam, em alguns casos, a realização de estágios supervisionados, trabalhos de conclusão de curso na forma de monografia.

Questionar se realmente os professores sabem, decerto, alguma coisa ou se são eles apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos são perguntas levantadas por Tardif (2017). Diante dos avanços das tecnologias da informação e comunicação (TICs), é evidente a necessidade de um equilíbrio entre a utilização de tecnologias na educação e prática docente, haja vista a facilidade de o professor encontrar quase tudo pronto e produzido por

outros sujeitos.

Contudo, não há como negar a presença das TICs nem a influência que exercem sobre as práticas pedagógicas dos docentes. Por isso mesmo, pensar a profissão docente no contexto atual é considerar que a formação acadêmica ofertada pelas Intituições de Ensino Superior (IES) possuem um projeto pedagógico pensado na dinâmica educacional presente nas escolas, ou seja, nos alunos informatizados antes mesmo de chegarem às escolas. Porém, esta é apenas uma percepção baseada na nossa experiência profissional como coordenador pedagógico que vivenciou situações com docentes nativos digitais, uma vez que não trazemos a análise dos PPCs dos Cursos de graduação para saber se eles possuem componentes curriculares sobre tecnologias educacionais.

Mas é certo que, após a graduação nos cursos de licenciatura, o estudante deixa de ser aluno e passa a construir sua profissão docente como professor, numa relação dialética com o ensino e é estudando que ele vai aprender para poder ensinar aos alunos. Assim, “[...] é necessário analisar a profissão docente levando em consideração aspectos singulares e aspectos universais, desenvolvidos a partir de transformações históricas” (Facci, 2004, p. 25).

Para a coordenação pedagógica compreender a profissão docente nos dias atuais, faz-se necessário revisitar as origens dos cursos de graduação que, historicamente, foram se ajustando às demandas educacionais, além dos avanços tecnológicos e modalidades de ensino. Para o profissional da coordenação pedagógica, a percepção das particularidades do docente, tanto de maneira individual, quanto coletiva, promove uma orientação pedagógica com cunho formativo, ou seja, refletir sobre sua prática pedagógica considerando que a formação inicial deixa algumas lacunas que serão preenchidas somente no fazer e refazer diário.

Assim, o papel do professor depois de graduado está entrelaçado a compreensão inicialmente da necessidade de pesquisa e estudo juntamente aos saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais, pois, na dinâmica da ministração de aulas, o compartilhamento de práticas entre os colegas de profissão e as orientações da coordenação reforçam o desenvolvimento profissional.

### **3.2 Organização do trabalho pedagógico na escola: atuação profissional do pedagogo**

Em alguns contextos, a escola dos dias atuais se mostra como local protegido que promove segurança, aprendizado, igualdade e, em um sentido mais amplo, equidade. Os diversos atores que compõem essa instituição educacional possuem responsabilidades, atribuições específicas, inerentes a cargos e funções designadas por instâncias superiores com

o objetivo de manter organizado o trabalho pedagógico.

No entanto, fatores relacionados às políticas públicas influenciam decisões acerca do direcionamento das ações propostas nas escolas. Em face disso, ressaltamos:

As necessidades do capitalismo forçam o aparecimento da instituição escola na atual forma. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os seus anos subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento deve ser dominada pelos alunos em um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam ou não domínio. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano (Freitas, 2002, p. 80).

Segundo Campos (2015, p. 66) [...] “as finalidades da educação sempre estiveram vinculadas aos interesses de determinados grupos, da organização econômica, política e social nos diferentes momentos históricos”. Fato que direciona ações, políticas públicas, movimentos influenciados pelo interesse de uma minoria que alcança a maioria da população beneficiada por essas mesmas políticas públicas. De acordo com Saviani (2000), ainda não temos um sistema de ensino básico que articule as escolas de todo o país, haja vista a complexidade da realidade do Brasil com extensões territoriais continentais, a organização de um sistema implica em tomar consciência dos principais problemas da educação.

O fato é que, historicamente, adaptações de acordo com as necessidades educacionais são planejadas com vistas a atingir resultados melhores de indicadores de desempenho. Dessa forma, algumas estratégias direcionaram ações como as citadas por Freitas (2000) e que vão desde a fragmentação dos conteúdos à realização de exames avaliativos com o objetivo de verificar se o aluno aprendeu ou não determinado conteúdo. Podemos afirmar que essa estrutura conseguiu atender aos anseios de uma sociedade capitalista por um tempo, contudo, atualmente, podemos perceber uma nova configuração em relação a concepção de ensinar.

Nesse contexto, questionar o que é melhor para a escola pode provocar reflexões importantes no que tange aos objetivos da educação no país. O hábito de importar modelos de projetos prontos aplicados em outros países contribuiu para alguns avanços, pois imitar o que está sendo realizado com bons resultados é uma prática adotada que se mostrou eficiente em vários momentos da história da educação brasileira. Desde o modelo europeu até o americano, o objetivo estava fundado na organização de um sistema possível de ser executado ou que atendesse às necessidades presentes na educação básica e superior.

O desafio de organizar o trabalho pedagógico surgiu diante de um contexto social com multiversos que envolvem três pontos fundantes: currículo, didática e avaliação. Acerca disso, destacamos:

A natureza da escolarização formal está em garantir que o conhecimento científico, sobretudo o acumulado pela humanidade, seja devidamente reelaborado, discutido e repensado nas instituições. O mecanismo central que pode garantir esse processo, além das plenas condições materiais de funcionamento das instituições de ensino, da qualidade nos processos de formação (inicial e continuada) e da valorização dos profissionais da educação, é a organização do trabalho pedagógico - OTP. Trata-se de alinhar o **currículo** (a forma como o conhecimento está estruturado) à **didática** (de que maneira a escola irá se organizar metodologicamente na consolidação de suas ações) e à **avaliação** (processo imprescindível onde se pode perceber de que maneira a própria OTP está sendo posta em prática) (Lima; Silva, 2020, p. 28).

A afirmação dos autores traz uma provocação que aponta para um profissional em específico, o pedagogo, presente atualmente nas escolas como o(a) coordenador(a) pedagógico(a). Libâneo (2004, p. 183) nos diz que, “[...] o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais”. Sobre o pedagogo, é posto o desafio de alinhar o currículo, a didática e a avaliação, uma tarefa que exige muito mais do que uma formação acadêmica.

Além disso, a atuação do pedagogo na coordenação pedagógica desdobra-se por uma jornada de qualificação profissional na qual é exigido o mínimo de conhecimentos sobre o tripé da organização do trabalho pedagógico, pois, ao olhar para o currículo, deve perceber que se trata não apenas de seleção de determinados conteúdos, mas de orientação e reflexão juntamente com os docentes sobre suas práticas pedagógicas, tendo em consideração o pensar acerca de qual formação estão fazendo parte em relação a formação dos próximos cidadãos. Como afirma Silva, (2005, p. 16) “[...] o currículo é também uma questão de identidade”, ou seja, o olhar sobre os invisibilizados presentes nas escolas é inegável.

A gestão do currículo pela coordenação pedagógica fica em evidência quando o(a) coordenador(a) pedagógico(a) adota a postura de líder, articulando, na escola, de forma democrática, formações continuadas para os professores e promovendo reflexões acerca da prática docente, pois, “[...] a coordenação é expressão máxima do trabalho coletivo e se não for uma atividade desenvolvida pelo(a) coordenador(a) junto a todos os profissionais da escola, ela se destitui daquilo que a constitui” (Dublante; Sousa, 2017, p.179).

Como peça fundante para a organização do trabalho pedagógico a gestão do currículo pode determinar os rumos a serem seguidos. A escola atual possui diversas demandas inerentes a questões sociais, econômicas, políticas e emocionais. Em face disso,

A escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, precisa ser um baluarte contra a exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores. Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos, na

preparação para uma sociedade técnica/científica/informacional, na formação para a cidadania crítico-participativa e na formação ética (Libâneo, 2004, p. 46).

Articular um currículo centrado na formação geral e continuada de sujeitos pensantes só é possível em um ambiente organizado e preparado para provocar a reflexão. Para isso, alguns instrumentos foram propostos ao longo da história da educação como o PPP, o Regimento Escolar, dentre vários outros que auxiliam o(a) coordenador(a) pedagógico(a) na mobilização de ações e projetos.

Outro aspecto importante a ser considerado é que o currículo não pode ser estático ou neutro, ao contrário, está em constante movimento, uma vez que envolve relações de poder tendo influência relevante sobre a vida acadêmica dos estudantes. Em razão disso,

[...] o coordenador precisa ser um profundo conhecedor da legislação educacional e do ensino, das normas emitidas pelos órgãos competentes e do Regimento Escolar, assegurando seu cumprimento. Deve ainda articular a elaboração do PPP e auxiliar na gestão da escola (Dublante; Sousa, 2017, p.181).

Assim, recai na coordenação a responsabilidade de articular junto a todos a atualização anual tanto do PPP quanto do Regimento Interno, uma vez que estes instrumentos e meios democráticos possibilitam a participação de pais, professores, colaboradores e alunos nas ações desenvolvidas na escola de maneira democrática. A partir dessa mobilização, seguimos para o segundo ponto, a didática, ou seja, o como será realizado.

A relação entre teoria e prática é um dos pontos centrais da didática, considerada como um campo de conhecimento e umas das subáreas da educação a didática está intrinsecamente envolvida com o currículo e a formação de professores, pois possuem relações históricas emancipadoras. Além disso, “Uma relação emancipadora entre didática, currículo e formação de professores envolve reconhecer que esses campos compartilham âmbitos comuns de atuação que se interagem na prática pedagógica escolar” (Oliveira, 2020, p. 181).

Após a redemocratização do país nos anos 1980, a escola passa a ser vista com mais autonomia. Teoricamente, as equipes gestoras em seus espaços educacionais podem planejar democraticamente as ações para a escola a luz da sua realidade, com ênfase na aprendizagem dos alunos. No entanto, a presença de um ensino ainda nos moldes tecnicistas predomina mascarado na forma de projetos e formações prontas, advindas das secretarias que chegam até ao professor com uma configuração apenas de reprodução e execução de determinados métodos.

Diante dos desafios de formar outros professores, é imprescindível ao(a) coordenador(a) pedagógico(a) uma postura de líder do processo de ensino na escola. Nesse aspecto, o foco da didática é:

A reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade e a busca de intervir em suas dinâmicas, visando construir respostas significativas aos interesses e questões dos atores neles envolvidos e da sociedade em que se situam (Candau, 2020, p. 35).

Dessarte, adotar essa postura necessita de uma organização do trabalho pedagógico. Mas, ainda segundo a autora, ressignificar a didática implica questionar: para que a didática na escola? Com quais conhecimentos ela dialoga? Ou a quais as tecnologias ela se articula? Temos uma espécie de paradoxo educacional nas mãos da coordenação pedagógica diante de um contexto social composto por vários universos com particularidades únicas.

De um lado, provocar os professores a reflitem sobre suas práticas pedagógicas olhando para a realidade do aluno, agindo de forma cirúrgica em pontos essenciais para a promoção de uma aprendizagem significativa e fazendo uso de estratégias inovadoras que, certamente, requerem compromisso, planejamento, confecção de materiais pedagógicos, além, claro, de mais tempo na escola.

Por outro lado, a coordenação pode agir como mera reprodutora de normativas ou formações vindas das secretarias, visando, apenas, à execução das ações com vistas nos indicadores de desempenho tanto internos como externos, reforçando a já “superada” visão tecnicista. Um complemento sobre essa postura, a justificativa de a escola não ter condições de atender às demandas individuais de cada aluno, ou que os professores já possuem inúmeras atribuições sendo mais prático repassar algo pronto e exequível.

As implicações práticas de tais posturas dividem opiniões, primeiramente no que se refere às atribuições deste profissional, o pedagogo, historicamente, vive uma dicotomia em sua formação, por ser ampla e contemplar vários campos de pesquisa, o que fragiliza a carreira docente. Lima e Silva 2020, ao comentarem a afirmação de Pooli e Ferreira (2018) de que “[...] é no exercício da profissão que os pedagogos vão ajustando a sua identidade, tendo como parâmetros as formulações das legislações, a certezas da sua formação e as incertezas que a realidade vai lhes impondo”, evidenciam ser inadequada tal prática.

Afirmamos ser problemática a ideia de aprendizagem na prática, correndo-se o grave risco de cair nas armadilhas do amadorismo formativo que pesa sobre algumas instituições educativas de ensino regular que transformam o espaço da coordenação pedagógica em uma arena cercada de atividade meramente ritualísticas e burocratizantes (Lima; Silva, 2020, p. 32).

O fato é que são muitos os fatores que influenciam a organização do trabalho pedagógico e centralizar ou até mesmo responsabilizar apenas a coordenação pedagógica por falhas ou sucessos a descaracteriza. Certamente, a ideia de amadorismo não é coerente com atuação profissional, o posicionamento da coordenação pedagógica na gestão do currículo, didática e

avaliação perpassa por uma das mais importantes atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a formação docente. Contudo, frequentemente, observamos uma maior atenção sobre o processo avaliativo em detrimento do caminho metodológico.

As complexidades dessas relações apontam para novas discussões e questionamentos, dentre estes: a causa está na formação inicial? O fato é que o trabalho pedagógico exige coletividade e, portanto, deve ser orientado e planejado pela equipe pedagógica coletivamente, mesmo diante das novas políticas educacionais com vistas para resultados. Assim, é cabível a reflexão sobre a função da coordenação. Nesse sentido, é válida a seguinte afirmação:

[...] o coordenador pedagógico deve buscar uma unidade em sua atuação profissional a partir do trabalho desenvolvido na escola [...] a especialização do coordenador pedagógico é na totalidade do trabalho desenvolvido nas escolas, justamente porque é diretamente nela que ele interfere (Dublante; Sousa, 2017, p. 178).

A coordenação pedagógica é responsável por promover um ambiente de aprendizagem colaborativo entre os docentes. Suas funções incluem o planejamento de ações formativas, o acompanhamento do trabalho docente, a promoção da reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o estímulo à inovação educativa. A coordenação deve entender as necessidades individuais e coletivas dos professores, bem como os desafios inerentes ao contexto escolar, para propor atividades de formação pertinentes e eficazes.

O tripé da organização do trabalho pedagógico fortalece a atuação profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Mesmo diante de tantos desafios em virtude da complexa realidade do nosso sistema de ensino, podemos enxergar na coordenação o pedagogo como um líder que precisa construir no coletivo uma prática pedagógica voltada para mobilizar os docentes a se tornarem professores transformadores de suas realidades a partir de sua própria prática. Portanto, para que haja formação continuada na escola, o primeiro passo a ser dado é organizar o trabalho pedagógico e adotar uma postura de liderança.

### **3.3 A formação continuada na escola e a coordenação pedagógica**

Compreender a realidade educacional diante da velocidade com que ocorrem as transformações se faz necessário. Na perspectiva do MHD, essa realidade vivida é dinâmica, está em movimento e tem conflitos de interesses distintos. “A luta dos contrários transforma a realidade mediante as forças opostas” (Bressan; Brzezinski, 2022, p.3). Diante dessa afirmação, um novo olhar surge acerca do entendimento da coordenação pedagógica como parte importante da formação continuada na escola.

A formação continuada é um processo vital para o desenvolvimento de competências

didáticas e pedagógicas, permitindo que os professores se adaptem a novos paradigmas educacionais e às necessidades de seus alunos. Esta formação não se limita ao conhecimento teórico, abrangendo, também, a aplicação prática de novas metodologias, avaliação de resultados e reflexão sobre a prática.

Campos (2015, p. 12) afirma: “[...] ser formador de professor tendo a escola como *locus* privilegiado requer algumas condições e construção de saberes relativos à gestão/coordenação pedagógica e práticas formativas”. Inicialmente, essas condições estão relacionadas a estruturas tanto físicas quanto humanas, haja vista ser comum encontrar professores com lotação em duas, três ou até mesmo em quatro escolas, precisando se deslocar de uma para outra em dias e horários diversos, o que dificulta a presença nos encontros formativos.

O conflito de interesses surge quando as partes envolvidas, professores e gestores, divergem quanto à necessidade da realização de formação continuada na escola, pois, diante de um contexto desfavorável, a mobilização dos docentes fica a cargo da coordenação. Corroborando esse entendimento, acrescentamos:

A formação continuada emancipadora na escola não pode ser uma retórica de autonomia forjada num contexto de controle; não basta criar um cenário. Ela exige a organização de projetos cada vez mais autônomos, pautados pela avaliação dos sujeitos envolvidos (professores, educadores, coordenadores, diretores, supervisores pais e alunos) em processos de autoformação individual e coletiva, ao promover a identidade institucional de cada escola. A proposta de formação nestes moldes é de extrema complexidade para o coordenador pedagógico (Domingues; Campos, 2016, p. 65-66).

A realidade da coordenação pedagógica está envolta de um emaranhado de situações geradoras de conflitos. Na tentativa de compreender a realidade à luz do MHD, recorreremos à seguinte assertiva:

Gadotti revela as categorias da dialética que fundamentam o método: a primeira é de que tudo se relaciona. Esta é a categoria da totalidade. A segunda, tudo se transforma, configurando a categoria do movimento. Em terceiro lugar, destaca a categoria da mudança qualitativa. Finalmente, será considerada a categoria da unidade e a luta dos contrários (Bressan; Brzezinski, 2022, p.8).

Do ponto de vista docente, temos a insatisfação profissional, associada a vários fatores, desde a desvalorização salarial, condições de trabalho inadequadas, somadas a situações de lotação com deslocamentos longos entre as escolas. Para Domingues (2013, p. 185):

O coordenador pedagógico na escola assume a difícil tarefa de conquistar seu espaço junto ao coletivo, o que implica em passar por experiências de correlações de força (em relação à direção, ao sistema, aos professores etc.) e que poderão interferir na construção de sua identidade profissional, na elaboração e no desenvolvimento coletivo do projeto formativo da escola.

Nessa relação dialética que envolve diretores, professores e pais, a coordenação pedagógica é desafiada a organizar o trabalho pedagógico coletivamente e a mobilizar todos os agentes da escola. Para tanto, é imprescindível ao pedagogo uma visão ampla de toda a realidade educacional e a compreensão da funcionalidade da rede ensino, desde a estrutura hierárquica até as singularidades de cada família com suas particularidades, além, também, de ter uma sensibilidade às singularidades dos que fazem parte da escola.

Mais uma vez nos voltamos para o tripé da organização do trabalho pedagógico: currículo, didática e avaliação. Por meio do domínio destes conhecimentos, aliados à formação continuada, é possível a superação dos desafios de ser coordenador(a) pedagógico(a). Pimenta (2002, p. 72-73) reafirma essa ideia, quando faz a seguinte reflexão: “Trabalho coletivo significa tomar a problemática da escola coletivamente com base na individualidade de cada um, da colaboração específica de cada um, em direção a objetivos comuns”. No entanto, a imprevisibilidade em relação ao que acontece na escola pode fazer a coordenação adotar práticas apenas reprodutivas, técnicas, no lugar de uma postura do profissional crítico-reflexivo.

Essa difícil tarefa de formar outros professores que é atribuída ao(a) coordenador(a) pedagógico(a) faz dele(a) o protagonista da formação contínua na escola, a qual, segundo Nóvoa (2002, p 38), “[...] deve contribuir para mudança educacional e para redefinição da profissão docente [...] com o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”. Dessa forma, o isolamento não é mais suficiente no que tange ao trabalho colaborativo, para cuja concretização é preciso um despreendimento do desejo pessoal em favor dos objetivos do coletivo. Tendo em consideração que essa postura dificulta nossa percepção em relação à sutileza com que as demandas se movimentam na dinâmica da escola.

Ainda sobre a formação continuada e como ela acontece, temos estratégias adotadas pelas secretarias de educação, digamos, “ineficazes”, porém válidas. Corroboramos a ideia de alinhamento de pensamento e estratégias passíveis de reordenação, no entanto, de uma forma mais generalizada. Na realidade, o que acontece são dois ou três encontros anuais intitulados como jornada pedagógica, nos quais há a exposição descontextualizada de “problemas da educação”.

As políticas públicas influenciam diretamente na tomada de decisão. A política educacional se constitui um aspecto estruturante da compreensão da ação do coordenador. Perceber como as propostas e projetos, muitas vezes, transvertidos de programas formativos, mas que na verdade, são imposições advindas das instâncias superiores, tiram a autonomia das escolas e induzem os coordenadores a práticas reprodutivistas.

Na tomada de decisão por uma formação emancipadora, o trabalho do coordenador pedagógico não pode constituir-se com uma ação disciplinadora, mas como ação de desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia pedagógica comprometida com o ensino e a aprendizagem, e, também, com a formação do sujeito para participar do processo democrático (Domingues; Belletati, 2016, p. 17).

Nessa concepção, a coordenação pedagógica precisa ser capaz de agregar todos de sua equipe, mesmo porque na maioria das situações isso não é oportunizado a ela. Esse agregamento, de certa forma, exige dela habilidades de promover condições de diálogo, tendo em vista que sua função presume uma série de interações humanas, sendo uma qualidade fundamental ao coordenador(a) pedagógico(a) a capacidade de propiciar a construção do projeto da escola, de mobilizar as pessoas para aderirem às propostas e empenhar seus esforços e potencialidades no sucesso delas.

Todavia, isso está ainda distante da realidade de muitos coordenadores pedagógicos, como podemos observar a seguir:

O coordenador pedagógico não sabe quem é, que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica e não instrumentaliza, ou só cobra, mas não orienta (Lima; Santos, 2007, p. 82).

Apesar de ser um discurso forte e impactante dos autores supracitados, é possível, infelizmente, encontrar coordenadores com tais adjetivos, desorientados e extremistas em suas práticas. Tal fato ainda acontece devido à indisposição de muitos em quererem se qualificar, mas as exigências da função foram aumentadas em relação a práticas anteriores que direcionavam a rotina do CP para práticas fiscalizadoras, como entrada e saída de alunos e professores, correção de atividades realizadas pelos docentes, entre outras.

Desde a década de 1990, a atribuição da formação continuada já estava em pauta enquanto assunto fundamental da coordenação pedagógica. Christov (2012, p. 9) diz que: [...] “[...] a principal atribuição do CP deve ser a formação dos professores por meio da educação continuada”. Esta pode abranger atividades variadas, tais como cursos, congressos, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), orientações, estudos coletivos e individuais, todas surgidas da necessidade de superar modelos de capacitação e reciclagem que não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor em sua prática cotidiana.

O(a) coordenador(a) deve ser o responsável por organizar rotinas de reflexão e garantir momentos de estudo e discussão sobre a prática, reorganizando o tempo/espaço escolar, sendo que a autora considera que um tempo de 2h30min por semana é o mínimo aceitável. Através de uma sensibilidade que vai além das suas habilidades de diagnosticar e agregar com um

discernimento dos tempos e da cultura da escola. Assim, é necessário notar o ritmo da equipe, como esta responde às solicitações do projeto e como as enxerga, pois coordenar uma equipe é estar bem sensível à cultura de trabalho que está posta. Acerca disso, destacamos:

Dentre as atividades da coordenação pedagógica, a formação dos professores deve considerar de forma inter e transdisciplinar as dimensões de formação técnico-científica do docente; dar ênfase na formação continuada como modo de continuar a busca por conhecimentos científicos; promover o trabalho coletivo na construção do processo pedagógico; mobilizar saberes para ensinar levando-se em conta os aspectos afetivo-emocionais dos alunos e os objetivos educacionais; promover uma formação crítico-reflexiva da sociedade; possibilitar uma formação avaliativa (coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses sobre sua prática pedagógica (Placco; Silva, 2012, p. 25).

Isso não significa de maneira alguma manter as coisas como estão. Denota antes, perceber quais mudanças devem ser aplicadas, em que tempo, no sentido de gerar saltos qualitativos para o trabalho coletivo, promovendo gradualmente uma mudança da cultura já criada por uma outra que melhor atenda ao projeto da escola, por meio da articulação e mobilização.

Para que os CPs se tornem formadores, ajam como formadores e se reconheçam como agentes da reflexão crítica diante de um grupo de professores. Não basta apenas nomeá-los ou lhes entregar uma nova rotina e uma lista de atribuições. É necessário propor caminhos para que a construção do papel formador do(a) coordenador(a) pedagógico(a) seja realizado com a seriedade necessária. E para construir esses caminhos, fazem-se necessárias as seguintes ações:

1. Inserir todos os envolvidos em um processo de formação.
2. Considerar que a formação não pode ser realizada em perspectiva transmissiva.
3. Outorgar ao conhecimento didático um papel central na formação.
4. Conceber a formação no interior da escola.
5. Considerar que a consolidação da aprendizagem da docência se dá no contexto do trabalho, a partir do trabalho pedagógico realizado nas escolas.
6. Desenhar uma rotina que possa assegurar os momentos de formação (Placco; Almeida; Sousa, 2011, p. 74).

A possibilidade de seguir tais caminhos, certamente, contribuiria para a constituição do CP como formador, desde a inserção dos envolvidos no processo, passando pela oportunidade de realização de formações na escola até desenhar uma rotina para assegurá-la. Neste intento, a adequação das ações formativas às demandas reais dos professores, requer um diagnóstico preciso das necessidades de formação e a customização das atividades propostas.

Contudo, a realização de serviços burocráticos em que o CP exerce as funções do diretor ou do secretário da escola, a realização de serviços que consideram estar sob responsabilidade do assistente de alunos da escola, a mediação de conflitos e questões de indisciplina entre os alunos, a orientação aos demais profissionais da escola em relação às regras e materiais da escola, o controle de entrada e saída de alunos, realização de atividades de secretaria ou de

gestão na ausência ou a pedido do diretor e o fato de ter de organizar, diariamente, horários de docentes que faltam, tomam quase todo o tempo do dia do CP, impedindo-o de desenvolver uma rotina.

A concretização da formação continuada, atribuição do CP, já está consolidada na teoria, mas encontra diversos entraves na prática cotidiana das escolas. Um dos maiores desafios para a função de CP é que a sua rotina contenha e preveja, exclusivamente, atividades que são relacionadas diretamente às suas atribuições. Neste estudo, consideramos rotina da seguinte forma:

[...] instrumento de planejamento, como estrutura de apoio, e entende que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) pode orientar-se por metas e objetivos para definir suas atribuições na escola, em função de prioridades estabelecidas coletivamente, de necessidades expressas (Placco, 2011, p.50).

O autor também define quais as atividades estão articuladas a uma rotina em que o papel do formador do CP se evidencia, uma rotina que pode ajudar a fortalecer seu trabalho, o qual deve contemplar: “[...] Reuniões coletivas; observações/acompanhamento do trabalho do professor e da sala de aula; planejamento de encontros de orientação com cada professor ou série e momento de estudo para o CP se preparar para realizar estudos com os docentes” (Placco, (2012, p. 29). Acerca disso, destacamos que não existe uma fórmula única ou modelo de rotina possível de organizar, sistematicamente, a prática deste profissional, pois, para construir o papel de formador, ele deve investir na própria formação e na busca de novas metodologias.

Para Perrenoud (1999), a modificação das práticas pedagógicas só se concretiza quando se oferece a oportunidade e o poder de apropriação e reconstituição a elas em seu contexto, o que exige novas competências e uma nova relação com a profissão, tanto no nível da formação inicial, quanto da própria identidade profissional dos professores. Para tanto, é fundamental transformar a formação continuada em um vetor de profissionalização, introduzindo dispositivos concretos de coordenação nas ações inovadoras de acompanhamento pedagógico.

Mas é importante ressaltarmos que, desde a década de 1960, a escola se tornou objeto científico de estudo, dentro do que se define como uma “escola eficaz” aquela que consegue corresponsabilizar os diversos atores educativos e incentivar espaços de participação e dispositivos de parceria na comunidade escolar. Nóvoa (1992) aponta três níveis em que a formação docente deveria ser transformada:

O desenvolvimento pessoal do professor sob uma perspectiva crítico-reflexiva que contribua para a construção de um pensamento autônomo, assim como a capacidade de dialogar para consolidar os saberes. O desenvolvimento profissional por meio de práticas individuais enriquecidas pelas práticas coletivas, propondo que sejam os professores os protagonistas de mudanças educacionais. O desenvolvimento

organizacional, que seria viável com a partilha de experiências de formação entre escolas e instituições de nível superior (Nóvoa,1992, p. 53).

Professores de certa forma possuem um grau de instrução e entendimento considerado dentro da escala de escolaridade, orientação e graduação superior. Mesmo graduados e licenciados, ou seja, aptos para a ministração de aulas, ainda assim faz-se necessário participar de formações continuadas que possibilitem a estes docentes um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Para esta tarefa, consideramos o CP, em tese, como responsável por promover a formação continuada, tanto pessoal, como do quadro de professores da escola, tendo por objetivo maior a melhoria do ensino e aprendizagem na sala de aula.

Mesmo em face de um contexto propício ao aprendizado, é possível constatar a existência de resistências dentro das escolas às novas práticas, impostas por medidas geralmente autoritárias, como denunciadora de um jogo de forças entre o Estado e a escola. Resistir às intervenções faz parte de um movimento de preservação da autonomia escolar (e do professor individualmente) e aponta para a falta de diálogo e participação da escola e dos educadores na construção das mudanças educacionais.

Nesse aspecto, a coordenação pedagógica desempenha um papel crucial na formação docente, atuando como um agente de mudança e inovação no ambiente escolar. E, através de estratégias de formação continuada bem planejadas e executadas, é possível não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também valorizar a profissão docente e contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Assim, é essencial que haja um comprometimento institucional com a formação em serviço, assegurando os recursos e o apoio necessários para que a coordenação pedagógica desempenhe seu papel com eficácia.

### **3.4 As implicações da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) sobre as formações continuadas na escola**

Professores e gestores têm um objetivo comum no que tange à formação continuada em serviço, formação e desenvolvimento profissional, indissociáveis da prática pedagógica, uma vez que a experiência produz mais experiência. Para Garcia (1999, p. 195, grifos do autor) “[...] os processos de desenvolvimento profissional são também determinados – e não poderia ser de outro modo – pelos próprios **professores**, quer **individual** quer **coletivamente**”. Ou seja, tanto os professores como os coordenadores são orientados a buscarem melhorar enquanto profissionais, por meio de cursos ou formações que atendam às suas necessidades, sejam elas individuais ou coletivas.

Corroborando esse pensamento de Garcia (1999) a afirmação a seguir:

[...] o processo de desenvolvimento profissional pode ocorrer de modo individual, coletivo e institucional, e é favorecido por contextos colaborativos nos quais o(a) coordenador(a) tem a oportunidade de interagir com outros colegas de profissão e se sentir apoiado (Machado, 2020, p. 58).

O ponto é: a coordenação pedagógica é a referência para os docentes, de modo que o protagonismo da coordenação pedagógica prevalece frente à necessidade de formação. Dessa maneira, a atenção gerada pela expectativa de serem orientados por um profissional específico recai sobre o(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Neste contexto, são somados alguns fatores que contribuem para tal expectativa, dentre eles, as mudanças constantes de legislações nas políticas públicas, currículo, sistemáticas de avaliação, metodologias novas, avanços tecnológicos, além dos aspectos relacionados a educação emocional e saúde mental. O professor e sua profissão estão imersos em um universo de situações que são, ao mesmo tempo, singulares e universais. Todavia, não há como discutir as implicações da atuação da coordenação na formação continuada na escola sem olhar para o contexto social em que este professor se encontra.

Novamente, na tentativa de compreender a realidade profissional docente, recorreremos ao MHD de Karl Max, utilizando-nos de outras duas categorias do método: o movimento e a mudança qualitativa. E, segundo Konder (2008) *apud* Bressan e Brzezinski (2022, p.11), “[...] o movimento autotransformador do homem é movimento material que abrange as formas de trabalho, os meios de produção, as organizações, as práticas da vida”. Dialeticamente, as mudanças trazem a superação de situações outrora problemas.

Como afirmamos, na escola, temos realidades, concomitantemente, singulares e universais, passíveis de superação por parte dos professores, no entanto, por causa deste contexto de desvalorização e adoecimento, é imprescindível que a coordenação pedagógica se coloque como liderança, auxiliando na superação dos problemas presentes na escola. De acordo com Facci (2004, p.33):

É preciso a recriação da função docente com a diversificação e enriquecimento das atividades, com a revalorização social do professor e com a melhoria das condições de seu funcionamento [...] A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais.

Mesmo diante de um cenário muitas vezes desanimador, a atuação da coordenação como líder do processo de ensino, apoiada por uma gestão, promove mudanças no cotidiano escolar, algumas em uma velocidade mais rápida e outras numa certa lentidão. Contudo, por ser um

ambiente dinâmico, a escola está sempre em movimento, portanto a atuação do(a) coordenador(a) implica, diretamente, mudanças qualitativas.

Nesse processo, “A categoria da qualidade representa aspecto fundamental do processo de movimento e evolução da matéria, porque as transformações são atuantes e influenciam a qualidade, que se constitui como ruptura em constante movimento” (Konder, 2008, p.51). No ambiente educacional, percebemos que nem sempre uma escola se destaca igualmente a outras de uma determinada rede, a velocidade com que as mudanças acontecem são influenciadas por vários fatores e, certamente, a formação continuada na escola pela coordenação é um deles.

Historicamente, temos uma escola, ao mesmo tempo, autônoma e acomodada, na qual ideias inovadoras nem sempre são bem-vindas por parte de alguns professores, por isso mesmo mobilizar, articular para, enfim, transformar uma realidade envolve dificuldades que estão além do academicismo, mas, por meio da convivência, é possível criar um PPP pensado e construído a partir das necessidades locais, sejam elas individuais ou coletivas.

Por meio da formação em serviço, encontramos um espaço de abertura dado ao(a) coordenador(a) que lhe dá a oportunidade de fazer modificações no ambiente escolar, desde transformações físicas como organização do espaço físico das salas de aula até transformações curriculares, ligadas diretamente à construção de projetos de intervenção ou metodologias inovadoras. Porém, para conseguir realizar modificações positivas nestas perspectivas, faz-se necessário ter um plano de ação bem estruturado, construído e fundamentado em dados anteriores da escola, como resultados de avaliações externas, rendimento escolar e indicadores de qualidade.

Conseguir fazer com que a escola compreenda o sucesso e o fracasso como resultado de ações do coletivo ajuda a construir essa rede que mantém a escola viva, onde o crescimento dos alunos acontece pela ação direta dos projetos desenvolvidos junto com os professores. Desta feita, o CP cumpre uma de suas funções principais, transformar a realidade escolar através da formação continuada para melhor, pois só a ação causa uma reação. Isso é preciso ser mostrado, analisado, discutido. Além disso, podemos afirmar:

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos. A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. Assim, compete à escola: a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais; b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa (Veiga, 1998, p. 5).

Na definição do PPP, materializam-se os diferentes momentos do planejamento: a definição de um marco referencial, a elaboração de um diagnóstico e a proposição de uma programação, com vistas à implementação das ações necessárias à realização de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, materializando todo um conjunto de propostas, sonhos, desejos e opções da escola, bem como o sistema de avaliação, organização e funcionamento de todos os setores no cotidiano escolar, visando, sempre, a um resultado satisfatório para todos.

Ademais, o PPP é assegurado pela LDB 9.394/96, Art. 12 e Art. 14, em cujos textos se afirma *in verbis*:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

Art. 14-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adotarão, como princípios de gestão de suas redes de ensino, a transparência e o acesso à informação, devendo disponibilizar ao público, em meio eletrônico, informações acessíveis referentes a: (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024) (Vide Lei nº 15.001, de 2024)

I – Número de vagas disponíveis e preenchidas por instituição de ensino, lista de espera, quando houver, por ordem de colocação, e, no caso de instituições federais, especificação da reserva de vagas, nos termos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

II – Bolsas e auxílios para estudo e pesquisa concedidos a estudantes, a professores e a pesquisadores; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

III – Atividades ou projetos de pesquisa, extensão e inovação tecnológica finalizados e em andamento, no caso de instituições de educação superior; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

IV – Estatísticas relativas a fluxo e a rendimento escolares; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

V – Execução física e financeira de programas, de projetos e de atividades direcionados à educação básica e superior financiados com recursos públicos, renúncia fiscal ou subsídios tributários, financeiros ou creditícios, discriminados de acordo com a denominação a eles atribuída nos diplomas legais que os instituíram; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

VI – Currículo profissional e acadêmico dos ocupantes de cargo de direção de instituição de ensino e dos membros dos conselhos de educação, observadas as disposições da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais); (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

VII – Pautas e atas das reuniões do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e do Distrito Federal. (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

Para conseguir transformar a realidade local da escola o modo mais coerente é tentar mobilizar todos ao envolvidos no processo de ensino da escola para que participem da elaboração, execução e avaliação do PPP, pois ele contém informações importantes acerca da escola, sua história, identificação, missão, visão, objetivos, metas, ações de intervenção, sistemática de avaliação e vários outros pontos que, certamente, irão definir as transformações da realidade escolar. Ou seja, o PPP é “[...] o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar” (Libâneo,

2004, p. 125). Em suma, toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico.

O PPP é projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao juntar as três dimensões, o PPP indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores, mas também funcionários, alunos e famílias. Ele precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre essa rota e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Em tese, o PPP é um dos melhores instrumentos do CP para o ajudar a transformar a realidade escolar., por se tratar de um documento que contém, em sua estrutura, o plano de ação da escola e a vida da escola.

Um projeto político pedagógico da escola é a sua história, o conjunto dos seus currículos e dos seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos e seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituíste. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é assim sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (Gadotti, 1993, p.68).

Através do PPP, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), juntamente com toda a comunidade escolar: alunos, professores, pais, colaboradores do bem-estar, representantes da comunidade local, por meio de um processo democrático, ou seja, com momentos de encontros com todos estes citados, farão análises e diagnósticos da escola fundamentados em estatísticas internas e externas da escola. Construir um PPP implica pensar em metas, objetivos, projetos e ações que, certamente, causará intervenções na rotina dos envolvidos no processo de ensino.

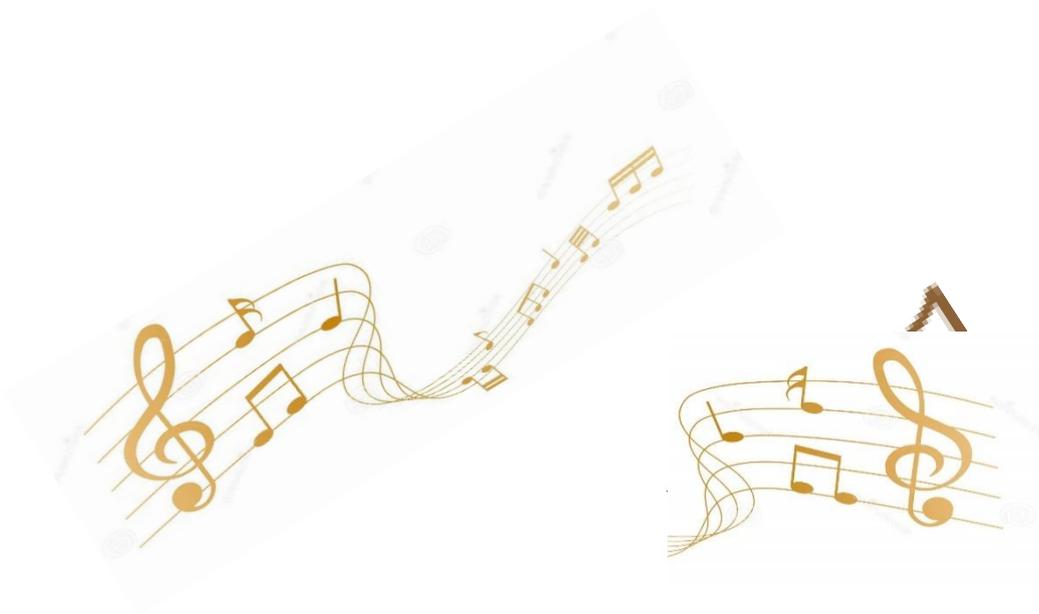
Dentro do entendimento de que o CP tem uma função essencial no planejamento escolar como articulador do diálogo e mediador das práticas pedagógicas, formador dos docentes em relação à formação continuada destes, bem como transformador da realidade local, podemos compreender aqui o quanto é importante para toda a escola que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) seja o profissional qualificado para exercer esta função. Por isso, ele deve estar atento às transformações que ocorrem no dia a dia, estabelecendo vínculos com a equipe, pois a ação educativa precisa envolver os demais sujeitos escolares e ser acompanhada pelo(a)

coordenador(a) de forma interativa, por meio da observação da prática e dos momentos de estudo e reflexão.

Com tantas exigências para o exercício da função, sua prática torna-se mais desafiadora, uma vez que se credita a ela uma missão que faz do(a) coordenador(a) pedagógico(a) um verdadeiro educador, o fio condutor da parte mais complexa de uma escola, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, que o envolve de maneira sedutora, proporcionando oportunidades de modificar vidas de docentes, discentes, pais, dentre todos os outros, ao mesmo tempo em que o responsabiliza, gerando, desta forma, acúmulo de atividades. Porém, algo fundamental deve ser prioridade para o CP, o direcionamento de suas ações para a orientação educacional como um todo. Independentemente do grupo, seu olhar deve levá-lo para uma realização não apenas profissional, mas pessoal, pois não há como contribuir com ações que melhorem a escola sem se fazer parte delas.

## SEÇÃO 4

**VIVÊNCIAS DA COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA NA ESCOLA:  
RECONSTRUINDO A PRÁTICA À LUZ DOS  
SABERES PEDAGÓGICOS.**



#### **4 VIVÊNCIAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA: reconstruindo a prática à luz dos saberes pedagógicos**

Sobre a gestão da escola, paira um holofote constante que gira sobre todos os participantes do processo de ensino, gerando expectativas nem sempre possíveis de serem atingidas, mas que se transformam em desafios vivenciados na escola, direcionado as práticas pedagógicas para oportunidades de desenvolvimento profissional, pois a tentativa de superá-los promove avanços.

[...] Saber gerir e, frequentemente, conciliar interesses pessoais e coletivos, peculiaridades culturais e exigências universais da convivência humana; preocupar-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir; estabelecer formas participativas e a eficiência nos procedimentos administrativos, constituem, pois, desafios à competência de diretores, coordenadores pedagógicos e professores (Libâneo, 2012, p. 444).

Diante do fato real dos desafios enfrentados pela coordenação pedagógica, nesta seção, analisamos como a experiência na docência pode contribuir para a construção da prática pedagógica do pedagogo na condução do trabalho pedagógico na escola, tendo como um dos instrumentos a formação continuada, fundamentada nas necessidades individuais e coletivas dos professores de forma reflexiva e crítica.

Assim, destacamos a formação inicial como um fator que pode apoiar de forma positiva ou negativa a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), frente aos desafios de sua prática, mostrando a qualificação como recurso potencializador de experiências positivas, mesmo que o docente ao chegar até a coordenação seja surpreendido com situações inesperadas que vão exigir-lhe o domínio de saberes pedagógicos adquiridos em formações.

##### **4.1 Aspectos influenciadores na rotina do(a) coordenador(a)**

Assim como outros profissionais, os professores dedicam um terço do seu tempo ao trabalho, alguns mais do que isso, com jornadas de trabalho extensas de 60 horas semanais, em virtude de um contexto econômico desfavorável, dentro do qual tem de lidar com questões sociais relacionadas à vulnerabilidade de menores, crianças em situações de risco, dentre outros fatores que constituem um cenário pessimista da profissão docente. Na escola, acontece uma recepção de alunos e alunas oriundos de diversas realidades e que são colocados sob a “tutela” de um profissional da educação na sala de aula, o professor.

Diante de um esvaziamento da profissão docente, das condições desafiadoras de estar em sala de aula, o fazer pedagógico por parte deste professor precisa ser apoiado por gestores de escola, coordenação, secretaria de educação, conselho tutelar e até mesmo pelo ministério

público, pois o tempo de permanência dentro da escola leva o professor a considerar este espaço de trabalho como uma extensão de sua casa, com alguns poréns, estruturas físicas insuficientes, local de descanso inadequado, dentre outras situações problemáticas que envolvem as estruturas das nossas escolas.

Diante deste cenário, e em meio a essas questões, temos o CP, posto em uma posição de líder, mobilizador, articulador e transformador da realidade da escola. No entanto, torna-se desafiador mobilizar quem está insatisfeito. Nesse momento, as habilidades de liderar devem superar as dificuldades e a formação continuada em serviço é uma das estratégias que possibilitam avançar em debates valorosos como o currículo vivo e vivenciado, metodologias inovadoras ou análise de dados das avaliações externas junto com os professores.

A visão de formador ou orientador por parte dos professores é direcionada aos coordenadores pedagógicos. A vivência na coordenação pode ser afetada por aspectos referentes à formação acadêmica, ou seja, caso o(a) coordenador(a) tenha pós-graduação *stricto sensu* a nível de mestrado ou doutorado, isso pode contribuir para a ocorrência ou não de resistências às ações propostas pela coordenação, pois, de certa forma, os professores querem ser orientados por alguém que, teoricamente, tenha experiência ou um título superior ao que eles têm. O ponto focal é: a atenção que é direcionada ao(a) coordenador(a) pode criar expectativas passíveis de não serem concretizadas.

Outro fator influenciador na relação entre docente e coordenação é a forma de seleção do cargo ou função. Isso pode causar atritos seja por causa de indicações ou por processos seletivos com procedência duvidosa. Então, o que queremos enfatizar é, justamente, que tais aspectos podem refletir em bons relacionamentos ou relações caracterizadas por problemas de convivência. A forma de escolha dos docentes para ocupar as funções de diretor, termo utilizado para se referir ao gestor da escola e de coordenador(a) pedagógico(a) ainda é a indicação, realizada pela SEDUC-PI.

Vale ressaltarmos que, em 2017, por meio do Edital N° 0011/2016, a secretaria promoveu uma seleção para composição de um Banco de Gestores para os cargos em comissão de diretor e coordenador(a) pedagógico(a), composto por três etapas. A primeira com homologação da inscrição, a segunda, com participação em curso de formação, e a terceira constando de uma prova escrita com 50 questões de múltipla escolha. Essa iniciativa estabeleceu como objetivo capacitar professores para atuarem como equipe gestora da escola.

Recentemente, no ano de 2023, novamente, a secretaria promoveu mais uma seleção para o banco de gestores. Quanto a isso, reiteramos que a composição do banco de gestores é

para cadastro de reserva, o que se constitui uma forma de justificar a indicação para a ocupação dos cargos, pois estar no cadastro de reserva e ter concluído todas as etapas da seleção é um critério para exercer o cargo de diretor ou coordenador(a) pedagógico(a). Independentemente do processo, atualmente, as escolas da rede estadual no Piauí têm em sua equipe gestora um diretor escolar, um coordenador(a) pedagógico(a) e um técnico financeiro.

Na composição dessa equipe, teoricamente, cada um desses profissionais possui atribuições específicas que devem corresponder às demandas da escola, em relação a todas as dimensões, sejam elas burocráticas, pedagógicas ou técnicas. Nesse ponto, ao lembrarmos como a prática pedagógica deste pesquisador está sendo contruída, analisando as vivências na escola, ao observarmos nossa atuação na coordenação pedagógica, constatamos uma descaracterização das atribuições do coordenador, pois ao respondermos pela organização do trabalho pedagógico em vários momentos, distanciamos-nos da formação contínua, da orientação, e ficamos reféns de processos burocráticos ou técnicos.

A realidade é que a falta de entendimento acerca das reais atribuições do CP gera equívocos, desconfortos e entraves no processo de ensino e aprendizagem. Em um contexto de realidades conflituosas e desacreditadas, a descaracterização deste profissional fortalece uma cultura de realização de uma educação sem compromisso real com o avanço da qualidade do ensino ofertado. A mudança na educação que todos almejamos passa também pela atuação do CP, desde que lhe sejam dadas as oportunidades de atuar dentro de suas reais atribuições.

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano - interacionais e técnicas, reveladas em sua prática (Orsolon, 2006, p. 20).

Essa competência de ser um mobilizador e articulador é que faz do CP um agente transformador da realidade escolar. Por isso é que se faz necessário esclarecer e promover o entendimento das verdadeiras atribuições dos coordenadores pedagógicos. É bem verdade que são inúmeras as demandas existentes na escola que vão desde administração geral de bens, funcionários, documentação, gestão de recursos, prestação de contas, organização do espaço escolar, acompanhamento de docentes, discentes, pais, conselho de classe, conselho escolar dentre várias outras, assim como é notória a falta de material humano para tantas demandas, mas é necessário que o CP não se perca dentro dessa realidade e deixe de fazer aquilo que é inerente a sua função ou cargo.

O que ocorre, entretanto, é que, ainda que não intencionalmente a maior parte dessas demandas são direcionadas para o CP, o que atrapalha a sistematização de uma rotina de

trabalho, pois diante de algumas demandas, fica praticamente impossível prever o que irá acontecer, em face da grande quantidade e variedade de situações e de conflitos que o ambiente escolar promove. Os Coordenadores Pedagógicos, segundo Christov (2012, p. 34), “[...] sentem-se frustrados por não conseguirem executar seus trabalhos”. As reuniões que realizam com os docentes servem apenas para dar informação e nada mais, pois os coordenadores são chamados a todo o momento para resolverem problemas emergenciais que aparecem no dia a dia escolar.

A situação torna-se ainda mais delicada para o CP, em virtude do grande número de tarefas na forma de exigências advindas da Gerência Regional de Educação – 9ª GRE, a qual orienta de forma tímida os coordenadores a multiplicarem as imposições da SEDUC em relação a formações continuadas, realização de projetos de intervenção, promoção de ações com parceiros da comunidade escolar entre outras. Por conseguinte, o interesse da pesquisa está em escolas que tenham coordenadores pedagógicos efetivos da rede estadual de ensino com lotação de 40 horas semanais, localizadas na zona urbana do município de Picos – PI.

Posto isso, consideramos essencial para a atuação na coordenação conhecimentos sobre a história da educação e seus multiversos, entrelaçando as vidas dos atores que compõem a escola. Nesse processo, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa estar ciente dos limites de sua atuação, uma vez que consiga organizar o trabalho pedagógico, tarefa considerada desafiadora, deve focar na formação docente com ênfase na proposta reflexiva, pois, ao se aproximar dos professores, tendo ciência de suas dificuldades, poderá planejar uma formação continuada mais profícua e direcionada para a orientação, cujo foco seja a reflexão da própria prática pedagógica docente.

#### **4.2 Vivenciando a coordenação: as práticas de um pedagogo(a)**

Dentre as inúmeras atribuições dadas à coordenação pedagógica, certamente, a de liderar o processo de formação contínua é a mais desafiadora. “A formação da identidade não é algo estático e que paira acima da vida humana e das condições materiais [...] a identidade não é só um conceito, mas uma construção sociocoletiva” (Facci, 2004, p. 61). Como uma construção que nunca acaba, a escola é palco das transformações da sociedade, sendo o(a) coordenador(a) o mestre de obras, no que tange à condução da formação na escola.

A complexidade de compreender o quão importante é a atribuição de formar os professores se encontra no entendimento de olhá-los como seres históricos que estão em processo de construção da identidade profissional. Na tentativa de contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, momentos de formação são mais do que

necessários. Destacamos a esse respeito:

A consciência de uma necessidade coletiva, da busca de objetivos comuns assumidos por todos e presentes na fala da coordenadora é que acentua a importância de uma concepção de trabalho alicerçado numa perspectiva democrática em que o trabalho da coordenação, voltado, principalmente, à formação, configure-se na criação de espaços de autonomia para a discussão sobre as necessidades e as expectativas coletivas, ainda que haja dificuldades e desacordos nesse caminho (Domingues, 2013, p. 185).

Um ponto fundamental no que a autora afirma quanto ao sucesso da formação contínua na escola é o trabalho coletivo. Mas, ao mesmo tempo, este pode ser um obstáculo para impulsionar as ações, sucumbindo ante uma rotina intensa de atividades como ministração de aulas em várias salas, gestão da sala de aula diante de realidades desafiadoras com crianças atípicas, pais superprotetores, crianças emocionalmente frágeis e várias outras situações presentes em nossas escolas. Tudo isso torna o professor resistente a propostas de formação na escola.

Por causa desse contexto, o trabalho de articulação da coordenação é fundante para a realização de momentos de formação contínua na escola. Superar tantos obstáculos é possível, como dito por Domingues (2013), por meio da consciência da necessidade coletiva, todos precisam contribuir de alguma forma para sanar dificuldades de concretização do cumprimento da função social da escola na sociedade. Em face disso, cabe ao(a) coordenador(a) pedagógico(a):

[...] Saber fazer acontecer o trabalho coletivo; compreender a função social da escola no mundo contemporâneo; incluir os professores como sujeitos no processo de ensinar e aprender; escutar os professores; possibilitar que se manifestem e assumir o diálogo como conceito fundamental do trabalho; coordenar o grupo de educadores; articulando teoria e prática; articular formação coletiva e interações individuais; acolher as críticas; reclamações, queixas; e, finalmente, saber pesquisar, estudar, construir bases teóricas que possam fundamentar suas ações, discussões, reflexões (Campos, 2015, p. 54).

Diante da lista, acima um ponto nos chama a atenção, além de saber fazer acontecer o trabalho coletivo, a autora frisa o saber pesquisar, estudar, construir bases teóricas, o que se revela uma fragilidade presente em nossas práticas. O desenvolvimento profissional dos professores por meio da formação contínua na escola sob a liderança da coordenação só pode ser concretizado após o próprio CP perceber que precisa se capacitar primeiro e, assim, apontar o caminho que os demais devem seguir.

Por meio da vivência da coordenação, podemos perceber onde queremos melhorar como profissionais, pois a prática pedagógica revela as necessidades de formação teórica. Uma situação fácil de perceber que temos uma debilidade é o caso de quando um professor de ensino médio, da área das exatas, de química, procura a coordenação em busca de orientação em

relação aos alunos que não conseguem acompanhar o conteúdo correspondente à série em que estão no momento. Para o pedagogo, orientar, especificamente, acerca de conteúdos de química parece inicialmente inviável, haja vista, não ser algo de sua área de conhecimento.

No entanto, como apontamos anteriormente, ao se fundamentar na didática e orientar metodologicamente o professor de química, essa questão pode ser resolvida com uma análise sobre a prática docente, seguida de uma reflexão crítica do problema. Mais uma vez, queremos evidenciar, por meio das vivências, a necessidade de qualificação docente, tendo a coordenação pedagógica como protagonista desse processo de desenvolvimento profissional.

Em sua dissertação de mestrado intitulada *O Fazer de Formador e de Acompanhamento Pedagógico do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)*, a professora Thais Sentoma discorre sobre a importância da interação entre docentes e coordenação:

[...] A interação entre os pares e as trocas de saberes precisa ser o alicerce sobre o qual o CP planeja e desenvolve suas ações, no sentido de contribuir para a formação docente, considerando que a escola é um espaço essencialmente formador, seja para alunos, seja para professores e para todos os outros atores. Portanto, é preciso considerar as inúmeras interações que ocorrem no espaço escolar, pois essas permitem a concretização dos processos dialéticos de ensinar e aprender (Sentoma, 2020, p. 52).

Compartilhamos da fala da professora acerca da interação entre pares, todavia alguns contextos em que os professores resistem à formação contínua ou a serem liderados por outro professor influenciam a coordenação a dar mais atenção às atividades burocráticas que envolvem documentos ou plataformas de registros de aulas e notas, deixando em segundo plano momentos de escuta com os docentes, nos quais a interação entre eles pode ser um instrumento relevante, no que tange às práticas pedagógicas dos professores. Ressaltamos que tal atitude adotada por vários coordenadores pode ser vista como uma solução ou atalho para evitar confrontos, pois é mais fácil ocupar-se com papéis ou sistemas do que com professores que apresentam queixas, sugestões ou até mesmo soluções pré-estabelecidas.

Outros aspectos presentes nas vivências dos coordenadores pedagógicos circundam a organização dos horários das aulas, tarefa direcionada, na maioria das vezes, à coordenação pedagógica e cuja execução implica listar quais aulas serão ministradas em cada dia da semana de forma a estruturar as aulas, conforme a disponibilidade dos professores. Desde janeiro de 2024, as escolas da rede estadual do Piauí tiveram de seguir a Nota Técnica Orientativa SUPEN 001/2024 e a SUPEN/SUETPEJA 001/2024 que estabelece, respectivamente, orientações para a organização da oferta de Matriz Curricular Básica do Ensino Fundamental e Ensino Médio na Escolas da Rede Pública Estadual para o ano de letivo de 2024, em todas as modalidades ofertadas pela rede.

A partir dos documentos citados acima, a coordenação tem o direcionamento inicial para organizar o trabalho pedagógico, no entanto, para realização desta tarefa, são necessários conhecimentos sobre currículo, metodologias, avaliação (interna e externa), além, claro, de habilidades de percepção de todo o contexto educacional e do particular de cada servidor. Dessa forma, atender às particularidades de cada docente e organizar a logística das aulas para a promoção de um ambiente propício a aprendizagem é significativamente fatigante para este profissional.

Libâneo (2012) trata como um desafio para gestão a conciliação de interesses de todos os membros da comunidade escolar:

Constituem, pois, desafios à competência de diretores, coordenadores pedagógicos e professores: saber gerir e, frequentemente, conciliar interesses pessoais e coletivos, peculiaridades culturais e exigências universais da convivência humana; preocupar-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir; estabelecer formas participativas e a eficiência nos procedimentos administrativos (Libâneo, 2012, p. 444).

Olhando para a realidade dos professores da rede estadual do Piauí no município de Picos, temos uma dificuldade enorme em relação à lotação, pois, com carga horária de 20 ou 40 horas semanais, escolas com poucos alunos, em média 150 a 400 estudantes, alguns professores para terem suas cargas horárias completadas precisam ministrar aulas em duas ou até mesmo três escolas, fato que dificulta a organização do horário das aulas por motivos diversos como deslocamentos longos ou incompatibilidade de horários. Outro fator agravante é a necessidade de o professor ter de trabalhar em mais de uma rede de ensino, ou seja, ser servidor tanto da rede estadual como municipal.

Todas essas situações são vivenciadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) no momento da elaboração do horário das aulas, de modo que precisa perceber de acordo com o perfil do professor, da turma e da escola quais são os horários mais propícios para melhor haver uma aprendizagem significativa. Para isso acontecer, o CP deve ser gestor do currículo, que vem engessado das secretarias, configurando-se em uma tarefa extremamente complexa, pois a percepção da coordenação deve estar sensível ao olhar das necessidades da escola, refletindo-se, assim, nos projetos e atividades de maneira a transformar a realidade.

Com o entendimento acerca da importância da formação na escola, associado à responsabilidade de organização das aulas e gestão do currículo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, a coordenação deve planejar os momentos de formação contínua na escola alinhando as necessidades individuais e coletivas da escola. Concordamos com Oliveira (2017, p. 25), quando esclarece que “[...] a finalidade de um processo de formação

é garantir e aprofundar o crescimento profissional mais independente e levar o profissional a refletir sobre sua prática para que saiba distinguir, mudar, modificar ou transformar suas ações”.

O aspecto da intencionalidade no planejamento da coordenação é fundante para a concretização da formação contínua na escola. Placco (2003) afirma ser imprescindível que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) compreenda a complexidade das relações interpessoais presentes no contexto educacional.

[...] lidar com planejamento, com desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade (Placco, 2003, p. 59).

Ao acolher e perceber todos como seres históricos detentores de características únicas que ao serem unidas a outras dentro de um plano de ação moldado a partir das necessidades reais da comunidade escolar, a coordenação se torna protagonista, tendo assim, condições de superar a complexidade das relações. Por meio das formações contínuas alguns passos são dados a cada dia letivo, com estudo, pesquisa e formação, assim, com intencionalidade é possível deslumbrar a transformação.

#### **4.3 O que não me disseram antes de chegar na coordenação: dificuldades e desafios presentes na atuação profissional do pedagogo**

Certamente, algo que não é dito ao docente que pretende exercer a função de coordenador(a) é que ele vai ser professor dos professores, o que implica compreender como esse professor aprende.

[...] A aprendizagem do professor ocorre por meio de movimentos internos (desejo, interesse, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que faz), bem como de movimentos externos (ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, exigência de rigor (Rausgh; Silva, 2021, p. 24).

Segundo as autoras citadas, os movimentos internos e externos podem determinar o desenrolar da formação continuada na escola, na realidade o ponto central da afirmação está em como esses professores aprendem. Partindo de uma observação superficial, geralmente, a preocupação da coordenação é centrada em como os professores ensinam, sendo deixado de lado o como eles aprendem. Para Placco e Sousa (2006, p. 17): “[...] a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”.

Talvez, para a grande maioria, a coordenação pedagógica seja o suporte da gestão para manter a disciplina e ordem na escola, visão essa que pode decorrer de vários motivos, desde o

envolvimento com a organização dos horários, entrada e saída de alunos, atendimento a pais, até as atribuições administrativas relacionadas a questões mais burocráticas. Contudo, desmistificar a função com perfil de supervisionar para o profissional articulador, formador e transformador tem sido um dos maiores desafios da coordenação.

Por partir do individual para o coletivo, o trabalho da coordenação é desenvolvido de acordo com o perfil de docentes, por isso mesmo as formações precisam considerar as características pessoais dos professores, tendo em vista as necessidades coletivas dos alunos. É fato que os saberes da docência são importantes, mas não são suficientes para o desempenho da coordenação pedagógica, o que leva à necessidade de capacitação contínua na busca de aprimorar os conhecimentos adquiridos na formação inicial. O que não é dito, a postura do(a) coordenador(a) pode ser de um mero reproduzidor do que vem engessado das secretarias ou o promotor da reflexão crítica do currículo vivenciado na escola.

A LDB 9.394/1996, em seu artigo 67, inciso II diz: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, e inciso V: “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho”. Estes foram pontos embrionários que geraram nas redes de ensino o entendimento de que os professores precisam de um tempo para planejarem e se aperfeiçoarem durante o exercício da docência. Assim, surgiram os HTPC, conhecido, também popularmente como horário pedagógico.

Diante das mudanças nas matrizes curriculares, modalidades de ensino, sistemáticas de avaliação, dentre outras atualizações nas redes de ensino, o olhar da coordenação para a organização do trabalho pedagógico tem sofrido graves golpes, pois é muito difícil alinhar os horários pedagógicos com as áreas do conhecimento, para, assim, reunir-se com os professores. No contexto da rede estadual do Piauí, a SEDUC orienta a realização de orientação e monitoramento das ações nos HTPC por área do conhecimento: às segundas-feiras, linguagens e suas tecnologias; às terças-feiras, matemática e suas tecnologias; às quartas-feiras, ciências da natureza e suas tecnologias; às quintas-feiras, ciências humanas e suas tecnologias.

Por meio da normativa Portaria SEDUC-PI/GSE nº 810 de 19 de julho de 2023 (Teresina - PI), que institui Programa Estadual de Incentivo à Formação Continuada de Professores e Gestores da Educação (+ Formação) são especificadas no capítulo I as disposições gerais, no capítulo II, os objetivos e no capítulo III, a execução. O documento preconiza de maneira clara no Art. 7º como a secretaria deseja que aconteça a formação continuada na rede, afirmando: “A equipe técnico-pedagógica (direção e coordenação pedagógica) das unidades escolares será

responsável por organizar a Jornada de Trabalho do coletivo dos professores, observando o disposto nesta portaria”. Assim, mais uma vez, recai sobre a coordenação a organização do trabalho pedagógico.

Mas ressaltamos ser de grande relevância a criação deste documento porque reafirma como as políticas públicas podem contribuir para o desenvolvimento e avanço da educação, pois, mesmo sabedores das diferentes realidades de cada escola e município, a instituição do Programa Estadual de Incentivo à Formação Continuada de Professores e Gestores da Educação (+ Formação) fortalece o entendimento alinhado da importância da formação continuada tendo a coordenação pedagógica como protagonista dessa ação.

De início, a proposta foi aceita como uma iniciativa possível de ser concretizada e com possibilidades de promover mudanças significativas na formação continuada. No entanto, um fato importante dificulta a realização dessa proposta, a lotação dos professores, pois, como mencionado anteriormente, acontece em escolas diferentes e suas particularidades. Nesta realidade, facilmente o objetivo do HTPC é desvirtuado. Segundo afirma Campos (2016, p. 130), “[...] quando o HTPC se transforma em horário para realização de tarefas, perde seu significado”. Isso, considerando as peculiaridades dos docentes dentro de cada área do conhecimento.

O art. 61 da Lei Complementar nº 71, de 26 de julho 2006, do Estatuto e o Plano de Cargos Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí, no capítulo XV, que trata da jornada de trabalho, afirma no Art. 61:

A jornada regular de trabalho do professor será de 40 (quarenta) horas semanais ou de 20 (vinte) horas semanais, distribuída em 70% (setenta por cento) em sala de aula e 30% (trinta por cento) para atividades destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da Escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada Escola (Piauí, 2006).

Devido a uma matriz curricular diversa, reunir os professores no mesmo dia e horário impossibilita encontros com frequência regular, restando ao(a) coordenador(a) poucos momentos para a formação continuada. Em razão disso, passar informes e acompanhar a alimentação das plataformas é o que pode ser feito com os professores. Diante das inúmeras demandas na escola, essas questões desafiadoras direcionam a prática pedagógica da coordenação para uma postura mais cômoda, ou seja, encaminhar o que já vem determinado e apenas monitorar o cumprimento das determinações, deixando em segundo plano a reflexão sobre o currículo vivo da escola, bem como suas necessidades educacionais, pedagógicas e sociais.

Perante o exposto, consideramos, ainda, outro desafio para a coordenação no que tange à formação continuada na escola: a tarefa de formar professores reflexivos e críticos. Acrescentamos a isso, o esvaziamento da profissão docente, um fato inegável na realidade de nosso país. O fato é que ouvimos com muita frequência falas recorrentes de professores com queixas reais sobre condições melhores de trabalho e salários, promoções, cumprimento dos planos de carreira, enfim, um verdadeiro cenário desfavorável para se estar motivado a buscar capacitação profissional.

Segundo a professora Marilda Gonçalves Dias Facci (2004), a formação do professor numa abordagem do ensino reflexivo teve início na Inglaterra, na década de 1960, e no EUA, nos anos de 1980. A autora apresenta o entendimento de alguns autores sobre o conceito de professor reflexivo, afirmando não haver um consenso, mas discorre a respeito da proposta de Sparks-Langer (*apud* Mizukami et al., 1998), quando ele diz que devem ser consideradas três abordagens sobre a formação reflexiva dos professores: a narrativa, a crítica e cognitivista.

A abordagem das narrativas vai ao encontro do que Schön caracteriza como “dar razão aos professores”, valorizando os conhecimentos práticos e as reflexões realizadas por eles. Na abordagem crítica, a ênfase é colocada no tipo de decisões tomadas pelos professores, e Zeichner é tomado como exemplo, concebendo a reflexão num contexto sociopolítico mais amplo e levando-se em conta a diversidade cultural. Na abordagem cognitivista, Shulman é considerado o maior representante, com sua preocupação relativa ao papel do conhecimento no ensino (Facci, 2004. p. 43).

Pesa sobre a coordenação a condução da formação, isso implica compreender a complexidade da formação docente na perspectiva reflexiva, pois envolve administrar essas abordagens de maneira alinhada. A primeira delas, a abordagem narrativa, consiste no processo de escuta ativa, pois é necessário ouvir os professores, dar voz a suas necessidades, desejos, inquietações, saberes sobre a realidade de cada turma. Mais uma vez recorremos ao conceito de interação, construir uma relação com os docentes faz da coordenação um elo forte na gestão da escola.

Dentro do contexto democrático em que a escola está inserida, a abordagem crítica vai ao encontro da concepção de gestão da sala de aula, local onde o professor toma decisões que devem ser pensadas e planejadas sobre as necessidades da turma, haja vista a heterogeneidade, os aspectos culturais e sociais. As formações devem contemplar a diversidade em todas as suas formas com o objetivo de incluir, cada vez mais, tanto os professores quanto os alunos.

Na gestão de processo formativo reflexivo, dentro das abordagens narrativa e crítica, é possível perceber o alinhamento das propostas: escutar para depois decidir. Assim, para completar o alinhamento, a autora traz Shulman e a sua preocupação com o papel do conhecimento no ensino, o qual afirma: “[...] os professores necessitam de três tipos de

conhecimento: conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular” (Shulman *apud* Facci, 2004, p. 55).

Por algum tempo, a imagem do professor como único detentor do conhecimento prevaleceu, contudo, no contexto atual, no qual a velocidade com que as informações circulam é acelerada, distinguir conhecimento de informação é uma competência indispensável ao professor dos dias atuais. Não se trata de uma competição, porém é exigido do professor o conhecimento do conteúdo específico, próprio do componente curricular a ser exposto na sala, como também a forma como vai expor, a metodologia importa, o domínio de métodos de ensino é uma característica da docência e, da mesma forma, o conhecimento do currículo, demonstrar que nada está sozinho, isolado, que há conexões entre os componentes curriculares, pois as ligações existem e precisam ser apresentados aos alunos pelo professor.

O professor que está em processo de formação não tem que aprender o conteúdo primeiro para depois desenvolver o conteúdo pedagógico [...], na mediação do professor entre o conhecimento previamente construído e aquele que aprende está o conhecimento pedagógico, indissociado do conhecimento científico (Facci, 2004. p. 43).

Para o(a) CP, o professor deve ser visto como um agente de transformação, um ser histórico com o poder de influenciar motivações nos mais variados campos de pesquisa, além de estabelecer uma conexão direta com mundo do trabalho por meio do domínio de sua sala de aula, local onde este possui autonomia para planejar as estratégias mais adequadas de acordo com o perfil da turma. Mesmo havendo resistências, é papel da coordenação orientar os docentes a buscarem se desenvolver profissionalmente em suas áreas de conhecimento, com vistas a instigá-los a serem professores investigadores, reflexivos e práticos.

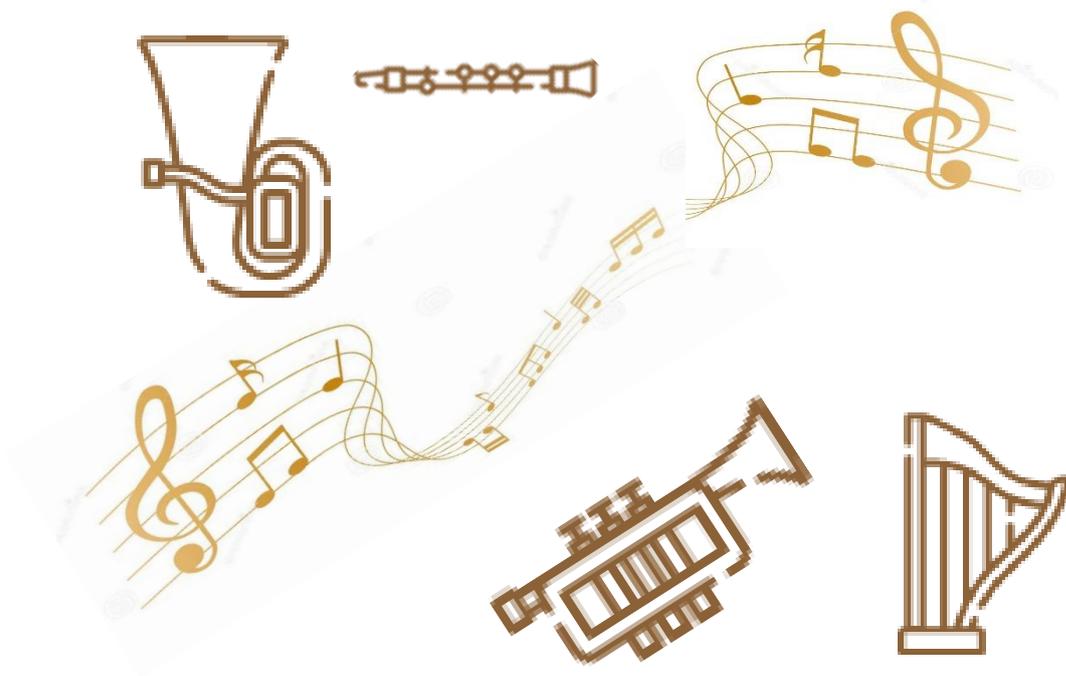
Muito não é dito antes de chegar até a coordenação, tanto o poder público deve atuar na promoção de formações, quanto o professor precisa buscar se qualificar constantemente. Dessa forma, quem não se sentir desafiado ao iniciar na coordenação pode não desempenhar as atribuições inerentes ao cargo conforme se espera. As dificuldades relacionadas à organização do trabalho pedagógico e aos horários das aulas podem gerar momentos desgastantes, contudo, ao conseguir realizar essa organização, muitos outros obstáculos serão mais fáceis de serem superados, como é o caso da formação continuada na perspectiva do professor reflexivo.

Portanto, a atuação da coordenação como impulsionador da formação continuada na escola envolve processos internos de motivação pessoal, aspectos externos de organização do ambiente, postura de liderança do(a) coordenador(a) pedagógico(a) além da compreensão da importância das abordagens sobre o professor reflexivo. Assim, ressaltamos que a responsabilização apenas na coordenação para o sucesso ou fracasso do processo formativo na

escola configura-se um equívoco, pois, para ocorrer uma reflexão sob a prática e planejar ações que supram as demandas individuais e coletivas, é necessário comprometimento, um plano de ações e condições estruturais.

## SEÇÃO 5

### O CONTEXTO DA PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA COORDENAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO NA ESCOLA



## **5 O CONTEXTO DA PESQUISA: práticas pedagógicas da coordenação no processo formativo na escola**

As práticas pedagógicas da coordenação no processo formativo na escola desempenham um papel estratégico na construção de um ambiente educacional que valoriza a aprendizagem contínua e o aprimoramento dos docentes. Essas práticas não se limitam apenas à organização de formações, mas abrangem uma gama de ações pedagógicas que visam integrar os professores, alinhar os conteúdos curriculares, estimular a reflexão sobre a prática docente e promover a troca de saberes.

Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso, formação é uma experiência permanente que não para nunca (Freire, 2001). Convictos da relevância da coordenação pedagógica nos processos formativos dos professores, apresentamos, nesta seção, o contexto da pesquisa, compartilhando os lugares de fala das coordenadoras entrevistadas.

Ressaltamos que, por meio da pesquisa de campo, aproximamo-nos das interlocutoras utilizando-nos da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e, posteriormente, realizamos a análise dos dados pela metodologia de Bardin (2016), organizando em categorias e subcategorias as respostas dos questionamentos realizados com as quatro coordenadoras e observando, dialeticamente, as relações entre o perfil profissional, as atribuições da função e a formação docente, bem como suas implicações na atuação do(a) CP.

### **5.1 Locus da pesquisa de campo: interlocutoras e instrumentos**

Para haver uma reflexão acerca da contribuição da coordenação pedagógica na formação docente em serviço não basta apenas discutir sobre as suas atribuições, isso implica compreender o processo de profissionalização deste profissional, a começar pela sua formação inicial, levando em consideração a experiência docente que, geralmente, antecede a atuação do coordenador.

Posto isso, apresentamos o contexto da prática pedagógica no município de Picos – PI, cidade localizada há 320 km da capital de estado, Teresina, *locus* do estudo. A pesquisa de campo busca uma análise mais aprofundada de uma realidade específica definida, o que viabiliza ao pesquisador uma relação de aproximação com o objeto investigado, permitindo relacionar a teoria apreendida com a realidade explorada (Gil, 2008).

Aspectos relacionados à prática da coordenação na rede estadual de educação do estado do Piauí assemelham-se a de outros estados e podem influenciar a atuação dos coordenadores.

Pontos como o processo de seleção, exigências para exercer a função relacionadas a cursos de qualificação além da experiência docente tendem a direcionar a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Assim, por meio da pesquisa de campo em quatro escolas, com suas respectivas coordenadoras pedagógicas, realizamos entrevistas semiestruturadas.

Essas escolas integram um universo de 51 escolas jurisdicionadas à 9ª GRE de Picos e estão localizadas tanto na zona urbana, quanto na zona rural em municípios vizinhos. Na definição da amostra, consideramos escolas que obedecessem aos seguintes critérios:

- a) um número de alunos matriculados entre 300 a 700 alunos;
- b) oferta de ensino regular nas modalidades de Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- c) coordenadores com lotação de 40 horas semanais e que estejam localizadas na zona urbana da cidade de Picos – PI.

A escolha da amostra e o estabelecimento desses critérios considerou antes de tudo, obter um recorte do contexto da pesquisa sem prejuízos aos objetivos propostos. Nesse processo, conforme Richardson (1999), consideramos não ser possível obter informação de todos os indivíduos e elementos que formam parte do grupo que se deseja estudar, seja porque o número de elementos pode ser muito grande ou em razão de custos muito elevados ou ainda porque o tempo pode atuar como agente de distorção.

Após a emissão do parecer de consubstanciação de número 6.842.248 do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), aprovado no dia 23 de maio de 2024, foram realizadas as quatro entrevistas semiestruturadas com 22 perguntas propostas às coordenadoras pedagógicas, conduzidas conforme um roteiro de entrevista previamente estabelecido (ANEXO I), obedecendo a uma estrutura alinhada com as questões problematizadoras e aos objetivos, de forma a contemplar três eixos da pesquisa separados em: 1) identificação profissional; 2) atribuições da função; 3) formação docente na escola pela coordenação.

Após esclarecimentos acerca dos objetivos da pesquisa, conhecer o projeto de pesquisa no qual estavam contidas as motivações do pesquisador e tomarem conhecimento da relevância da realização da pesquisa, as interlocutoras se dispuseram a contribuir com o estudo e a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), cientes do nosso compromisso de que suas identidades seriam mantidas em sigilo, razão pela qual optamos por identificá-las com os seguintes codinomes: *Harpa*, *Flauta*, *Tuba* e *Trombeta*, uma alusão a alguns dos vários instrumentos que compõem uma orquestra de música clássica.

A pesquisa obedeceu aos procedimentos éticos estabelecidos pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que dispõem dos aspectos fundamentais para a realização de pesquisas com seres humanos. Isso posto, as identidades e o sigilo das entrevistadas estão resguardados, preservando o espaço da relação pesquisador e pesquisado. Privilegiou-se a singularidade e subjetividade das entrevistadas.

Para Minayo (2010, p. 216) “[...] a entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas”. Corroborando isso, Lakatos e Marconi (2010, p. 199) afirmam que para o processo de desenvolvimento da entrevista é exigido “[...] planejamento da entrevista, conhecimento prévio do entrevistado, condições favoráveis, contato com líderes, conhecimento prévio do campo e preparação específica”. Munidos de tais conceitos, optamos como técnica de investigação a entrevista semiestruturada. Sobre essa técnica, César (2021, p. 42-43) diz:

[...] a entrevista semiestruturada, envolve compreender o contexto (conhecer a história do informante e suas motivações, suas crenças e valores e de que modo permeiam sua prática), o significado (as concepções, conceitos e definições acerca dos elementos que constituem seu ofício) e o processo (como enxergam as relações estabelecidas no dia a dia) sentido por quem vivencia o fenômeno em pesquisa.

Ressaltamos ainda que as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas em sua totalidade, para posterior análise, dando forma à fala das coordenadoras. Depois da coleta dos dados obtidos por meio das entrevistas seguimos para a próxima etapa, a análise do material coletado. Optamos pela abordagem da análise de conteúdo de Bardin, que afirma: “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (Bardin, 2016, p. 44). A autora reforça esse entendimento ressaltando que “[...] como um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] o interesse não está na descrição somente do conteúdo, mas sim no que estes poderão nos ensinar após serem tratados” (*Ibid.*). Em suma, as falas das interlocutoras foram organizadas e tratadas observando a historicidade de suas experiências enquanto educadoras, em exercício da função de coordenadora pedagógica.

A utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, de acordo com Bardin (2016) são: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados – inferência e interpretação. No primeiro momento, relativo à pré-análise, realizamos a escuta e transcrição das entrevistas com a finalidade de identificar na fala das coordenadoras os pontos em comum ou divergentes com o propósito de que estes pudessem convergir para os objetivos da pesquisa, propendendo a uma posterior análise e interpretação nas fases subsequentes.

A segunda fase da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 95) é a exploração do material, realizada “[...] com base na administração sistemática das decisões tomadas na pré-análise (desde que convenientemente concluídas). Essa fase corresponde às operações de codificação e categorização, em função de regras previamente formuladas”.

A codificação, como assinala Bardin (1977, p. 97), consiste na “[...] transformação dos dados brutos em uma descrição das características pertinentes ao conteúdo, por meio de recorte (escolha das unidades), enumeração (escolha das regras de contagem) e classificação (escolha das categorias)”. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões variáveis. A autora afirma: “[...] os recortes podem ser a nível semântico (com a identificação de temas) ou linguístico (buscando identificar palavras ou frases)” (*Ibid.*, p.98).

Os recortes foram feitos conforme as dimensões semânticas, cujas categorias reúnem elementos com características comuns e afinidades temáticas. Dessa forma, após leituras minuciosas dos roteiros de entrevista, criamos uma matriz de dados para facilitar essa etapa, separando do material os fragmentos dos textos que direcionavam aos objetivos e questões problematizadoras, com a intenção de encontrar temáticas coincidentes e divergentes nas respostas das interlocutoras.

A terceira fase do método da análise de conteúdo definida por (Bardin, 1977) é o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação controlada. Esta etapa se apoia nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: no emissor e receptor como polos de inferência e na mensagem por meio do código (significante) ou da significação (significado). Segundo Bardin (1977, p. 95), “[...] o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou outras descobertas inesperadas”. Nossa intenção é aprofundar as análises no sentido de ir além da aparência das mensagens, passando a um processo de interpretação dos conteúdos latentes.

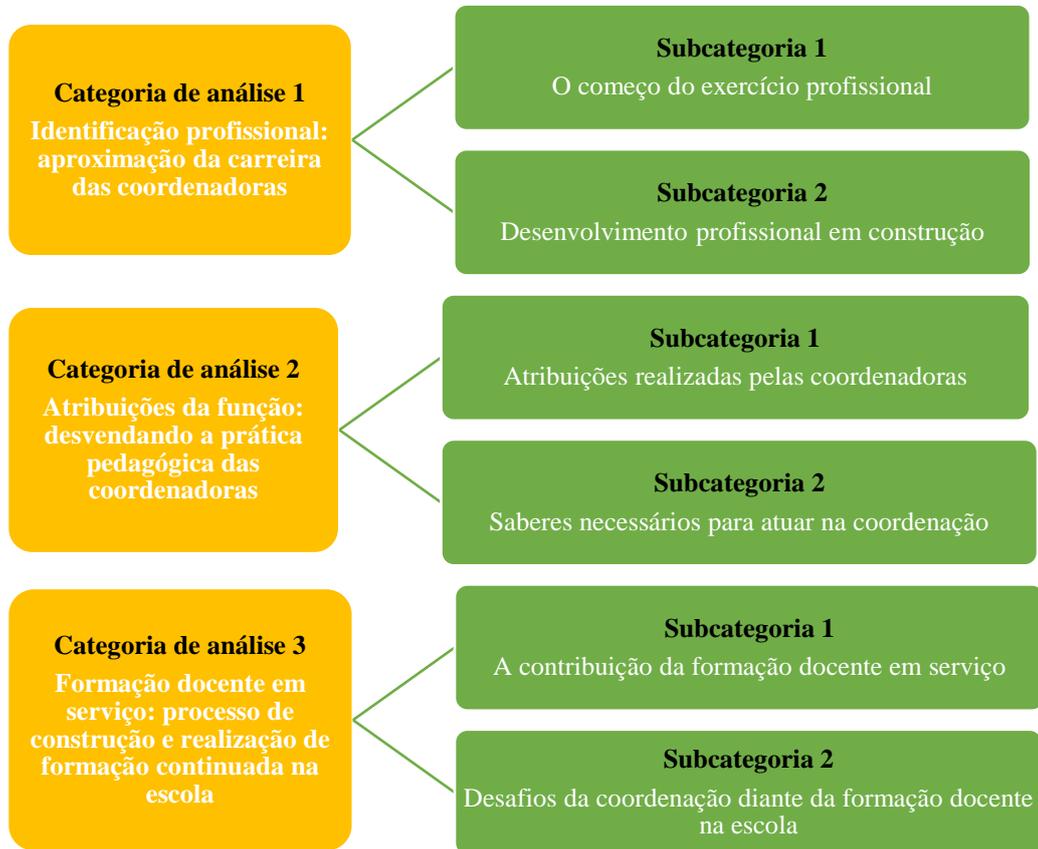
Por permitir a produção de inferências, a técnica de análise de conteúdo de Bardin é um elemento fundamental no momento de interpretar os dados. Ainda segundo a autora, o ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição, em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdades (Bardin 2016). Desse modo, as falas das entrevistas foram organizadas de forma a possibilitar a construção de três categorias de análise:

- 1) identificação profissional: aproximação da carreira das coordenadoras;

- 2) atribuições da função: desvendando a prática pedagógica das coordenadoras, a análise;
- 3) a formação docente na escola: processo de construção e realização de formação continuada na escola.

Para cada uma das categorias, surgiram duas subcategorias sob a inspiração do roteiro de entrevista. Nestas, sintetizamos as respostas das coordenadoras para que, com base na literatura selecionada e com a interpretação das entrevistas, fosse possível alcançarmos os objetivos desta pesquisa. Assim, as categorias visam a explicar, da maneira mais fidedigna possível, os diferentes olhares das coordenadoras pedagógicas. Quanto à organização dessas categorias, apresentamos na Figura 4.

Figura 4 – Organização das categorias e subcategoria de análise



Fonte: elaborado pelo autor conforme os dados da pesquisa (2024).

Na próxima subseção, apresentamos a análise dos dados empíricos da pesquisa, organizados em categorias e subcategorias de análise, com base em Bardin (2016), a partir das narrativas das colaboradoras nas entrevistas.

## 5.2 Categoria de análise 1. Identificação profissional: aproximação da carreira das coordenadoras

Na educação, diferentemente de outras áreas, as possibilidades de exercer alguma função ou cargo sem a real certeza de que o profissional em questão tenha habilidades e ou competências para o pleno exercício da atribuição de educador possui uma fragilidade. Embora a maioria dos processos seletivos que são responsáveis pela contratação/efetivação de novos servidores não exijam provas didáticas, as provas de títulos envolvem a experiência profissional, reconhecendo assim os anos de experiência profissional. E mesmo não havendo uma obrigatoriedade na lei acerca da realização de provas didáticas, há uma compensação em razão da pontuação atribuída ao exercício profissional. Possuir a graduação em curso superior em pedagogia ou em normal superior, bem como o magistério, é requisito para atuar como docente de acordo, com a última alteração no artigo 62 da LDB<sup>7</sup>, que afirma o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1994).

Com a LDB 9.394/1996, a legislação educacional brasileira vem se adequando à realidade e ao contexto social e econômico do país tendo em vista as necessidades do tempo presente. Todavia, não há como visualizar o perfil profissional dos atuais coordenadores sem refletir sobre como essas questões direcionam o desenvolvimento ou a estagnação da vida profissional dos professores coordenadores. No contexto das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, segundo a Portaria Supen n.º 004/2016, item 2, são colocadas como condições para o exercício da profissão:

2.1 O coordenador pedagógico deve ter vínculo efetivo, disponibilidade e habilitação necessária para o exercício da função na unidade escolar com metade de sua lotação em efetiva regência de classe, de formação continuada de professores, e possuir graduação em qualquer Licenciatura em nível superior tendo por referência as seguintes áreas: a) Pedagogia, b) Linguagens, c) Ciências da Natureza, d) Matemática, e) Ciências Humanas.

Em observação à legislação, percebemos um alinhamento de propostas que reforçam o entendimento da necessidade de qualificação no exercício das funções docente e de coordenação. Contudo, a abertura da função para as diversas áreas sem a exigência da graduação em pedagogia, desde que seja especialista em coordenação pedagógica ou gestão escolar, pode comprometer o desenvolvimento deste profissional, tendo em vista que o tempo

---

<sup>7</sup> Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017)

de formação de um curso superior é maior que o da pós-graduação, bem como o contexto e/ou condições das ofertas destes cursos de especialização.

Outro fato potencializador de fragilidades na atuação da coordenação é falta de concurso público para o exercício da função. E a realização de apenas processos seletivos traz insegurança jurídica ao desenvolvimento da função, pois o fato de terem caráter temporário reflete na rotatividade do exercício da função, o que afeta a constância das ações planejadas e realizadas nas escolas.

Dito isso, apresentamos em forma de quadro uma síntese do perfil profissional das coordenadoras que foram indagadas a respeito de suas idades, formação inicial, graduação, ano em que concluíram a graduação, tempo de docência e atuação na coordenação, a forma de ingresso na função, dentre outros questionamentos presentes na Figura 5 abaixo.

Figura 5 – Quadro de identificação profissional das colaboradoras da pesquisa

Coordenadora Pseudônimo	Idade	Formação profissional			Vínculo	Etapas que atuou na docência	Tempo de atuação na docência	Tempo que atua como coordenadora pedagógica	Como ingressou na função de CP	Etapas que atuou na coordenação pedagógica
		Graduação	Pós graduação							
			<i>Lato sensu</i>	<i>Scriptu sensu</i>						
<i>Harpa</i>	51 anos	Pedagogia (2006) Biologia (2013)	Psicologia aplicada à Educação	Não	Efetiva	Ensino Fundamental Ensino Médio	27 anos	13 anos	Seleção interna da SEDUC	Ensino Fundamental Ensino Médio
<i>Flauta</i>	40 anos	História (2005)	Docência do Ensino Superior	Não	Efetiva	Ensino Fundamental Ensino Médio	16 anos	8 anos	Seleção interna da SEDUC	Ensino Fundamental Ensino Médio
<i>Tuba</i>	35 anos	Educação física (2012)	Gestão em saúde	Mestranda no PROEF	Efetiva	Ensino Fundamental Ensino Médio EJA	12 anos	7 anos	Seleção interna da SEDUC	Ensino Médio EJA
<i>Trombeta</i>	58 anos	Pedagogia (2002)	Coordenação Pedagógica; Gestão Escolar e Psicopedagogia Institucional.	Não	Efetiva	Ensino Fundamental Ensino Médio	24 anos	16 anos	Seleção interna da SEDUC	Ensino Fundamental Ensino Médio EJA

Fonte: organizado pelo autor conforme dados da pesquisa (2024)

Ao analisarmos essas informações, inicialmente, notamos que, das quatro coordenadoras, duas têm formação acadêmica em pedagogia e as outras duas, em áreas distintas, educação física e história. Fato relevante, tendo em vista que, para atuar na coordenação pedagógica, é requisito legal a condição de licenciado em Pedagogia ou possuir curso de pós-graduação, segundo o Estatuto e o Plano de Cargos Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí art. 11, § 1º. Para o provimento do cargo de supervisor pedagógico, exige-se licenciatura plena em Pedagogia, obtida em curso de graduação, ou habilitação na área de supervisão pedagógica ou área afim, em curso de pós-

graduação. Contudo, ainda segundo a Portaria Supen nº 004/2016, item 2, qualquer licenciatura em nível superior contempla a exigência para o exercício do cargo.

Formação específica como condição para exercer o cargo é uma decisão acertada, afinal, docentes com graduação em outras áreas não podem ser privados da oportunidade de contribuir com a gestão apenas pelo fato de não serem licenciados em Pedagogia. Por isso, compreendemos ser correta a exigência do curso de pós-graduação para estes docentes, no entanto ressaltamos a necessidade de alinhamento de propostas, pois, pela lógica, o pedagogo estaria apto para exercer as atribuições da coordenação por motivos de ter sido direcionado para tal em sua formação, o que não invalida outros docentes para o exercício, desde que façam a formação a nível pós-graduação.

Todas as colaboradoras da pesquisa são do sexo feminino com tempo de atuação que varia entre 12 até 27 anos, ou seja, possuem certa experiência de docência e coordenação, porém, não obstante as dificuldades da profissão, no momento das entrevistas das quatro coordenadoras, percebemos o entusiasmo pela coordenação pedagógica, evidenciada na maneira enfática de falar sobre a formação inicial delas, demonstrando afinidade com o cargo.

A entrevistada de codinome *Tuba* é a mais jovem, com formação em educação física e especialização em Gestão em Saúde, e está cursando mestrado na sua área de formação. Ela é, entre as coordenadoras, a que teoricamente está mais distante da pedagogia. Contudo, por meio de sua postura e eloquência, percebemos uma empatia considerável em relação a sua prática como gestora, formadora de professores. Tivemos a mesma percepção em relação às outras interlocutoras, embora de maneira mais tímida, evidenciando que a formação inicial pode influenciar na vida profissional da coordenação.

Nesse caso, em que é nítida a distorção entre as exigências e formações da professora, percebemos ser possível haver interferências através das indicações para cargos de coordenação que, lamentavelmente, não consideram a formação na área um ponto importante, no que tange à atuação profissional, bem como ao avanço das ações relacionadas ao ensino dos alunos. De fato, há uma disparidade entre o que estatuto do Plano de Cargos Carreira e o decreto Portaria Supen nº 004/2016 preconizam quanto à composição de equipes gestoras, o que tem sido um desafio, no que diz respeito ao cumprimento de exigências na legislação. Em face disto, percebemos intervenções e ajustes através de aberturas para outras áreas para além da pedagogia.

### 5.2.1 Subcategoria 1: o começo do exercício profissional

Fazer um levantamento do perfil profissional à luz do MHD pode ter vários objetivos, dentre os quais se destacam: compreender contextos sociais; analisar como as condições sociais, econômicas e históricas moldam o perfil profissional dos educadores; e identificar as influências externas na formação e atuação. Nessa perspectiva, Placco e Souza (2010, p. 31) explanam que “[...] o sujeito se constitui na relação com outros, em um movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando o que somos, via interação”.

Embora profissionais, com uma historicidade construída ao longo da carreira do magistério, dentre as quatro coordenadoras, três não possuem curso de pós-graduação na área da coordenação, elas não se enquadram nesse perfil, revelando uma prática pedagógica fundamentada no fazer aprendendo, ou até mesmo em um amadorismo técnico, reforçado pelas circunstâncias do contexto educacional, caracterizado por ausência de concursos para o cargo e, conseqüentemente, docentes com perfil diferente do exigido para atuação na coordenação. Nesse contexto, apenas a coordenadora *Trombeta* possui curso de pós-graduação na área da coordenação pedagógica. Isso nos mostra que o exercício da função foi fortalecido pela experiência adquirida ao longo dos anos em conjunto com formação específica, haja vista que as outras coordenadoras também possuem cursos, mas em áreas distintas da coordenação pedagógica.

Constatamos, através da identificação profissional, a unanimidade do fato de todas as participantes da pesquisa possuírem experiência na educação básica no Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA, tempo de serviço em sala de aula superior ao de exercício da função de coordenadora e vínculo efetivo, bem como a mesma forma de ingresso na função, seleção interna promovida pela SEDUC-PI, fato que consideramos negativo por promover uma prática caracterizada pela interrupção de planejamentos a longo prazo e que seriam possíveis, caso o profissional da coordenação permanecesse no cargo por um tempo maior.

Ainda diante do perfil profissional das interlocutoras da pesquisa, foi possível perceber um movimento uniforme presente neste contexto, o reforço da ideia equivocada do seguinte: a função de coordenador(a) pedagógico(a) escolar é um prêmio, uma promoção, pois, ao dedicar alguns anos à regência ou ministração de aulas, o professor agora pode aproveitar para descansar fora da sala de aula, na coordenação. Tal afirmação é fundamentada na diferença em anos de tempo de serviço na docência e tempo de atuação na coordenação. Para *Harpa*, dos 27 anos de atuação, 13 anos foram na coordenação, ou seja, 14 anos de experiência em sala de aula, teoricamente, a qualificam para exercer a função. Da mesma forma, acontece com as

outras entrevistadas. *Flauta* possui 16 anos em sala de aula e 8 anos na função de coordenadora, 8 anos de experiência antes de chegar a coordenação; *Tuba* tem 12 anos e 7 anos, respectivamente de docência e atuação na função de coordenadora; e *Trombeta* 8 anos de experiência em sala de aula, 24 anos de atuação e 16 anos na coordenação.

Os dados referentes ao perfil profissional das coordenadoras pedagógicas nos aproximam das carreiras profissionais das coordenadoras e, ao mesmo tempo, provocam um questionamento: quem é esse(a) profissional que atua na coordenação? A resposta reflete o que encontramos, professoras do sexo feminino com vasta experiência no magistério da educação básica, esforçadas em desempenhar as atribuições inerentes à função conforme é exigido tanto pela legislação vigente no estado do Piauí – Portaria Supen nº 004/2016, quanto na vivência diária da escola diante das demandas educacionais. Isso constitui um processo em que elas aprendem.

A aprendizagem é um processo que perpassa toda a vida profissional. Apesar de a formação inicial fornecer os conhecimentos básicos para o ingresso na profissão, as formações, os cursos que o coordenador participa durante o exercício de sua prática pedagógica, as experiências adquiridas ao longo do trabalho e o compartilhamento com os pares mais experientes são primordiais para a construção dos saberes necessários à sua atuação (Machado, 2020, p. 122)

Neste sentido, pela óptica do MHD, compreendemos uma realidade em sua totalidade composta por aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais que explicam os movimentos referentes à atuação profissional em sala de aula ou em outros momentos na gestão pedagógica. Conforme relato da coordenadora *Harpa*, quando questionada sobre quanto tempo de serviço na docência e há quanto tempo atua como coordenadora pedagógica declarou que por motivos de indicação, interesse e necessidade de preenchimento da vaga, transitou entre as duas atuações. A resposta foi a seguinte:

Iniciei em 1997 no ensino primário até o ano de 2006 em (sala de aula – ensino fundamental I e II), 2007 iniciei na coordenação pedagógica até o ano de 2009. Em 2010 e 2011 retornei para a sala de aula (Ensino Médio). Nos anos de 2012 e 2013 atuei no programa mais educação. Em 2014 e 2016, retornei à coordenação pedagógica. 2017 sala de aula novamente. 2018 até o ano atual, 2024 em coordenação pedagógica (CP **Harpa**).

O contexto educacional da pesquisa mostra essa possibilidade de o docente poder transitar entre as duas atuações profissionais. A estabilidade através de concurso público direciona para uma prática pedagógica pautada no planejamento exequível, pois as formas de ingresso na função, com o passar dos anos e gestões anteriores, mantém-se praticamente as mesmas com algumas variações de indicações e, recentemente, seleção interna por meio de análise curricular, curso de formação e entrevistas conforme Edital Nº 0011/2016, por meio do

qual a secretaria promove uma seleção para composição de um Banco de Gestores para os cargos em comissão de diretor e coordenador(a) pedagógico(a), composto por três etapas.

O começo da carreira na coordenação é caracterizado por uma atuação anterior na docência, fato recorrente em virtude das formas de acesso às funções, indicações ou seleção interna. Por um lado, isso deixa a prática pedagógica frágil em decorrência das inúmeras mudanças ocorridas por motivos válidos ou baseado em motivações individuais. Coordenar exige tempo para planejamento, construção de ações, projetos, monitoramento, além de relações profissionais, baseadas na confiança, competência e possibilidade de realização, ou seja, envolvimento com todos os membros da escola, em particular os professores.

Mas a alternância de coordenadores interrompe ou atrasa essa construção de relações, que necessita de tempo para se comprometer com as ações propostas pela gestão. Por outro lado, percebemos pelo relato das coordenadoras que estas possuem um tempo de atuação na coordenação considerado médio a longo, 7 a 16 anos, sendo essa permanência um fator positivo, pois possibilita que haja um envolvimento entre os membros da comunidade escolar, além de fortalecer a relação com seus pares.

### *5.2.2 Subcategoria 2: desenvolvimento profissional em construção*

O levantamento realizado permitiu compreender como a historicidade do perfil das coordenadoras pode influenciar suas práticas pedagógicas. Como um dos focos desta pesquisa, analisamos as contribuições delas para a formação docente na escola. De fato, os aspectos presentes no perfil de cada uma revelam uma transformação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), tradicionalmente visto como um especialista em gestão, para uma nova perspectiva de profissional em desenvolvimento. Esse novo modelo está sujeito às imposições do cargo e busca contribuir com a coordenação, mesmo que não tenha uma formação inicial em pedagogia. No entanto, por possuírem vivências como professores em sala de aula, acreditam estar aptas a desempenhar essa função.

Para Nóvoa (1992, p. 23), “A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”. Especificamente, a profissão docente exige do professor esse interesse por desenvolvimento que perpassa pela formação continuada na escola e, para além desta, através de cursos, *workshops* ou eventos acadêmicos que, como profissionais, proporcionam-lhes benefícios como aponta o autor.

A visão sobre o(a) coordenador(a) ser o(a) orientador(a) dos professores é necessária aos professores, pois a ele são direcionadas preocupações, dúvidas, anseios em relação a diversos

aspectos como preenchimento de fichas, metodologias adequadas, análise de rendimento acadêmicos dos alunos, dentre outros. Existe uma expectativa de que o coordenador(a) pode apontar soluções para situações que podem ser colocadas como problemas ou dificuldades na prática pedagógica dos docentes. No processo de profissionalização na escola, através das formações continuadas em serviço, a liderança da coordenação na condução do desenvolvimento profissional dos professores é essencial.

De fato, a “[...] formação inicial e continuada do professor são condições para o desempenho das atividades inerentes à função de ensinar, lecionar e educar, são requisitos inerentes à aquisição plena da profissionalização do professor” (Filho, 2010, p. 6). Ser formador dos professores é uma das várias funções da coordenação, os professores precisam de uma abordagem de saberes que lhe sejam úteis para a instrumentalização da sua prática, pois o desenvolvimento profissional na educação é um processo contínuo e multifacetado, essencial para a formação de educadores competentes e engajados.

Ao responderem às perguntas sobre a identificação profissional em relação ao tempo de atuação e vínculo profissional, as coordenadoras denotam um sentimento de orgulho pela trajetória que construíram, o que se refletiu na entonação da voz, na certeza de que têm uma história de vida pessoal e profissional, marcada por dificuldades e superações. À pergunta sobre possuir curso de pós-graduação *stricto sensu*, a coordenadora *Flauta* responde que:

[...] No início tinha vontade de fazer o mestrado, mas o tempo vai passando, são muitas coisas pra resolver na escola, família, filhos, esposo, que fui dizendo pra mim mesma, no próximo ano tento, mas não consegui, pois fui deixando pra depois, mas tenho vontade de fazer, porém sei que são muitas mudanças, pois na cidade não temos seleção e teria que ir pra capital ou outro estado (**CP Flauta**)

Ressaltamos que, dentre as quatro coordenadoras entrevistadas, apenas uma está fazendo pós-graduação a nível de mestrado. Ela está matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). O curso tem por objetivo geral a formação de professores em nível de mestrado profissional em Educação Física, com área de concentração em Educação Física Escolar. Em sua fala, a coordenadora demonstrou buscar se qualificar mais em sua área de formação, pois entende que sua atuação na coordenação é temporária.

A atuação na coordenação pedagógica está intrinsecamente ligada ao seu desenvolvimento profissional, pois, para orientar e contribuir com a formação continuada dos professores, é necessário estudar, manter-se atualizado em relação a assuntos pertinentes na educação, de forma particular, na área da gestão pedagógica, para cujo exercício é imprescindível ter conhecimentos relacionados a currículo, didática, avaliação etc. Citamos

estes três por entendermos serem pilares para fundamentar ações planejadas com os professores, que podem ser construídas em momentos de formação continuada em serviço, pois assim podem refletir a realidade das necessidades da escola. E quanto a querer avançar em conhecimentos e evoluir, tanto academicamente, quanto na carreira, é um desejo claro dos professores.

[...] o homem é um ser cognitivo, desejante e social. Como ser pensante e, através do seu pensamento crítico, ele é capaz produzir os saberes necessários que lhe dão sustentação na vida em sociedade. Através de seus desejos ele manifesta comportamentos que atendam às suas necessidades e satisfações e como ser social ele se desenvolve afetivamente através da construção de vínculos com o mundo à sua volta na intenção de estruturar e manter sua identidade, assegurar a sua existência e a permanência da sociedade (Ramos, 2010, p. 16)

Claro que ao direcionar essa afirmação para a atuação da coordenação refletindo nas falas das coordenadoras percebemos um misto de motivações internas e externas. Quando questionada sobre se possuía formação a nível de mestrado ou doutorado, a coordenadora *Trombeta* responde o seguinte:

[...] tenho 24 anos de carreira no magistério, destes, 16 foram na coordenação pedagógica. Estou cansada e próxima da aposentadoria, fiz dois cursos de pós-graduação *lato sensu* que entendia serem importantes para me ajudar no meu trabalho, Coordenação Pedagógica; Gestão Escolar e Psicopedagogia Institucional, por isso não tenho mais interesse em fazer mestrado ou doutorado (**CP Trombeta**).

Podemos afirmar, então, que, pelo fato de não ter feito mestrado ou doutorado, a atuação da coordenadora poderia ser menosprezada diante do fato de ela ser a formadora de professores que possivelmente possuem mestrado ou doutorado? Certamente, não. Como afirmamos anteriormente, o desenvolvimento profissional, ou seja, a profissionalização é um processo, níveis acadêmicos não podem ser desprezados, pois possuem uma relevância enorme na formação dos profissionais. Contudo, observamos pela fala da coordenadora um detalhe importante: fazer o melhor dentro das suas possibilidades. E os cursos de especialização contribuíram no fortalecimento de sua prática, o nível da pós-graduação não interfere diretamente ou causa prejuízos na atuação dos docentes, eles fortalecem nossa prática enquanto profissionais da educação.

Outro fator determinante quanto ao que influencia a busca por cursos de pós-graduação *stricto sensu* na rede estadual de educação do Piauí é o plano de carreira e cargos, que se encontra defasado e não traz benefícios significativos no que tange ao aumento dos vencimentos dos servidores. Segundo a coordenadora *Harpa*:

[...] fazer um mestrado e doutorado é um investimento grande de tempo, renunciar a momentos com a família para crescer e melhorar enquanto professor pra no final não ver o salário melhorar porque o plano de carreira possui fragilidades, além da

burocracia demasiadamente lenta para implantação efetiva de mudanças de níveis e classes (**CP Harpa**)

A Lei Complementar n.º 71 de 26 de julho de 2006, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí e dá outras providências, no Título II, Capítulo III, que trata das Classes do Cargo de Professor do Magistério da Educação Básica, dispõe o seguinte:

As classes do cargo de professor são estruturadas em linha horizontal de acesso, identificadas por letras maiúsculas, em um total de seis (A, B, SL, SE, SM e SD) e são estruturadas segundo os graus de qualificação exigidos.

Art. 24 Os ocupantes de cargos de Supervisor Pedagógico, Orientador Educacional e Técnico em Gestão Educacional também se enquadram nas classes SL, SE, SM e SD, conforme seus titulares obtenham, respectivamente, habilitação em nível de licenciatura, especialização, mestrado ou doutorado (Piauí, 2006, p. 4 e 5).

Ainda segundo a Lei citada as classes estruturadas em seis correspondem às seguintes habilitações: **A** - professor, que possua habilitação em nível médio, na modalidade normal; **B** - professor, que possua habilitação em nível médio na modalidade normal, acrescido de mais um ano de Estudos Adicionais; **SL** - professor que possua habilitação específica em nível superior, obtida em curso de Licenciatura Plena; **SE** - professor, que possua habilitação específica em nível superior, obtida em curso de Especialização (pós-graduação lato sensu); **SM** - professor, que possua habilitação específica em nível superior, obtida em curso de Pós-graduação, em nível de Mestrado; **SD** - professor, que possua habilitação específica em nível superior, obtida em curso de pós graduação em nível de Doutorado (Piauí, 2006).

Ponto relevante em relação à desatualização do plano está no Título IV, que dispõe sobre o Desenvolvimento Funcional, Capítulo II, que trata do Acesso e da Progressão do Pessoal do Magistério, Seção I, acesso que discorre sobre o tempo de interstício entre a mudanças de classe e nível, ou seja, é necessário cumprir um período de dois anos para ser contemplado com outras mudanças de classe ou de nível, causando prejuízos aos servidores em relação ao gozo dos benefícios do plano de carreira.

Art. 32 O acesso fica condicionado à comprovação da titulação específica exigida e do cumprimento do interstício mínimo de 2 (dois) anos na classe.

§ 1º O lapso de tempo citado no caput deste artigo será contado a partir da data do protocolo do pedido de concessão do acesso, desde que o pedido seja deferido pelo setor competente.

§ 2º A elevação de que trata este artigo dar-se-á para o nível inicial da nova classe, sendo que o nível inicial de cada classe será sempre superior ao último nível da classe anterior (Piauí, 2006, p. 4 e 5).

Além das dificuldades para conseguir aprovação para poucas vagas na seleções dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, os professores precisam superar inúmeros

obstáculos relacionados à preparação como carga horária extensa, atribuições pessoais enquanto esposa ou esposo, deslocamentos longos e vários outros que aumentam a dificuldade de se submeter a concorrer e até cursar o mestrado ou doutorado, para quando chegar o momento de colher os frutos de tamanha conquista ser lesado pelos procedimentos burocráticos do sistema educacional, comprometendo, significativamente, o desenvolvimento profissional de professores e de forma específica, dos coordenadores pedagógicos, os formadores de professores.

Portanto, observar a tessitura do desenvolvimento profissional, relacionando os aspectos internos e externos das coordenadoras entrevistadas e refletindo sobre essa construção de uma carreira envolvida por desafios presentes na prática pedagógica permite conhecer o processo de profissionalização, na verdade, expõe mais que dados, revela o quanto é valioso perceber como o perfil profissional pode agregar ao desenvolvimento dos professores, pois, através do compartilhamento da trajetória de vida, notamos o quanto temos potencial para avançar cada vez mais na carreira docente.

### **5.3 Categoria de análise 2 - As atribuições da função: desvendando a prática das coordenadoras**

Tratar das atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no atual contexto provoca uma reflexão acerca de sua atuação profissional. As demandas existentes neste contexto fazem dele/a mais que um profissional responsável pela formação dos docentes, agrega a sua imagem pela força da conjuntura de situações conflituosas e desafiadoras o título de “faz tudo” àquele servidor a quem é direcionada a maioria dos problemas diários da escola.

O segundo eixo do roteiro de perguntas realizado com as coordenadoras aborda as atribuições da função de coordenador. Após leituras das entrevistas transcritas dividimos em duas subcategorias: *atribuições realizadas pelas coordenadoras* e *saberes necessários para atuar na coordenação*. Com essa divisão, contemplamos as falas das interlocutoras tecendo um diálogo com autores, fazendo inferências quando necessário. Dito isso, as interlocutoras foram questionadas com perguntas sobre suas práticas pedagógicas, instigando-as a discorrer em relação ao exercício de suas atividades rotineiras. Placco, Almeida, Sousa (2011, p. 123) afirmam que “[...] O exercício da coordenação pedagógica constitui-se num espaço de muitos embates, conflitos, angústias, desafios, reflexões, formação continuada, planejamentos e outras possibilidades, num sentido de uma construção que se dá na prática cotidiana escolar”.

Como função, a coordenação exige muito de quem as exerce e essa constituição apresentada pelas autoras remete a vivências dos vários profissionais que atuam na

coordenação. No entanto, existe um abismo entre ter conhecimento de quais são suas atribuições e poder executá-las, ou seja, ter condições de concretizar o que é posto em legislações e/ou normativas que orientam acerca das atribuições da função.

Particularmente no estado do Piauí temos uma legislação específica, a Portaria Supen nº 004/2016, que traz orientações sobre as atribuições da função, dentre outros pontos relacionados à coordenação como exigência de formação, além de vínculo efetivo com rede. Ressaltamos que a coordenação é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas eficazes, pois suas atribuições perpassam pelo *planejamento*, auxiliando na elaboração e melhoria do currículo e das atividades pedagógicas; pela *Formação Continuada*, promovendo a formação e o aperfeiçoamento dos professores, através de orientação em planejamentos ou oferecendo *workshops* e capacitações.

E como isso ocorre? Por meio de *apoio aos professores*, servindo como uma orientação para resolver dúvidas pedagógicas e apoiar na gestão da sala de aula; através do *monitoramento das avaliações* (internas e externas), conduzindo processos de avaliação do desempenho dos alunos e dos métodos de ensino, utilizando esses dados para apontar estratégias adequadas, com vistas à melhoria dos indicadores de desempenho; ainda dever ser o *articulador*, facilitando a comunicação entre a equipe docente, a direção e a comunidade escolar; além de promover a *inovação*, buscando novas metodologias e recursos para tornar o ensino mais dinâmico e inclusivo.

Entre o dito e não dito, são muitas as nuances que envolvem a prática deste profissional vital para desenvolvimento de ações pedagógicas na escola. Essa atuação não se encontra apenas na exposição do que vivenciamos e nas nossas impressões a respeito dessa prática. Por isso, é preciso dar voz às participantes desse processo formativo. Assim, apresentamos abaixo a análise das respostas das coordenadoras quando questionadas a respeito de suas atribuições da função de CP estruturadas em duas subcategorias: atribuições realizadas pelas coordenadoras e saberes necessários para atuar na coordenação.

### 5.3.1 Subcategoria 1. Atribuições realizadas pelas coordenadoras

Inicialmente, provocamos as coordenadoras a pensar e relatar como elas caracterizam sua prática pedagógica tendo em vista que esse olhar interno serve como gatilho de memórias de momentos relevantes das vivências na escola. Nesse eixo, questionamos o seguinte:

Diante do atual contexto educacional, como você caracteriza sua prática pedagógica enquanto coordenador(a) pedagógico(a)?

As respostas das coordenadoras em relação a caracterização de suas práticas pedagógicas são as seguintes:

“É muito exaustivo, né? São muitas demandas que a gente tem que atender. E a parte pedagógica, a gente fica mais nela” [...] “A gente perde muito tempo fazendo parte mais administrativa, de impressão de provas, de correção, de enviar documentos da Seduc”. [...] “Além dos conflitos do dia a dia da escola, que a demanda já é muito complicada, né?” [...] “Uma rotina da escola já é complicada. Você tem que atender os alunos, não dá tempo, só dá tempo mesmo de conversar com aluno, pais de aluno, ligar para papais de aluno vir buscar o aluno, é muito cansativo” (**CP Harpa**)

Eu caracterizo. Primeiro de muita responsabilidade, né? A gente carrega muita, muita responsabilidade nas costas. Um pilar. Assim, porque a gente não atua só na coordenação, eu atuo aqui como psicólogo. [...] Toda hora eu estou atendendo em crise de ansiedade. Eu atuo na parte administrativa, organizando os funcionários, organizando o horário, eu atuo orientando meus professores, dar priorizar a parte de orientação dos professores, embora às vezes eu acho que eu falho nisso. O encontro. Muitas demandas. [...] Também atuo orientando os alunos, os pais, porque, por incrível que pareça, é necessário, é muito necessário chamar. Então é um trabalho que envolve a escola inteira. É um trabalho que se direciona para todos os eixos da escola. [...] Não é só o eixo de organizar o horário, de sentar-se com os professores, de fazer o planejamento pedagógico. Não é só esse eixo. A gente entra em várias outras áreas (**CP Flauta**).

Como profissional de apoio importantíssimo para o desenvolvimento da rotina de planejamento e trabalho coletivo no âmbito escolar junto à equipe docente, discente e comunidade escolar (famílias) (**CP Trombeta**).

Enquanto coordenadora pedagógica, devo ser aquele profissional que articula os recursos pedagógicos da escola, professor, material didático, currículo é o projeto político pedagógico. Articula tudo para promover a aprendizagem, né? A formação integral dos alunos (**CP Tuba**).

Ao caracterizarem suas práticas pedagógicas, as coordenadoras compartilham vivências repletas de um sentimento de responsabilização. Percebemos, em suas respostas, a presença de insatisfações devido à quantidade de atribuições, desafios decorridos de situações inesperadas durante a rotina do trabalho, além das demandas burocráticas necessárias que, por vezes, sufocam ou são obstáculos para o exercício de outras atividades. Kailer, ao tratar das funções da coordenação, afirma:

[...] nas multifunções assumidas no cotidiano do trabalho, o coordenador pedagógico defronta-se com vários desafios que são específicos de diferentes funções e que, para exercê-las, o profissional passa a dominar uma nova gama de habilidades técnicas, as quais modificam a legitimidade de seu trabalho (Kailer, 2016, p. 142).

O desafio de organizar o trabalho pedagógico envolve desenvolver múltiplas funções e cabe ao CP definir quais delas são mais urgentes ou precisam de mais tempo para serem concretizadas. Essa tomada de decisão, diariamente, está atrelada a situações inesperadas como, por exemplo a falta de um professor que pode ficar doente subitamente, ou algum aluno que necessita se acalmar ou de atendimento médico, o que gera ao(a) coordenador(a) a

responsabilidade de avisar aos pais. Providenciar essa comunicação demanda tempo para acolher e atender à necessidade de seus pares.

Quando questionadas sobre quais são as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a), as repostas foram as seguintes:

[...] “tem que ser um bom mediador de conflito [...] ter muita sabedoria, paciência e ter empatia também, não só com aluno, mas também com os professores e com os colegas. [...] bom comunicador para mediar esses conflitos. [...] fazer planejamento, monitoramento. [...] acompanhar o processo de ensino aprendizagem é importante também de estar proporcionando momentos de reflexão do professor. [...] Formação que as pessoas já são capacitadas. [...] Que o coordenador, ele tem que ter atenção para o aluno, para o professor, para a família, para todo mundo, para favorecer esse ensino aprendizagem. Só que ninguém olha para o coordenador. [...] O coordenador está lá, mas ninguém também está olhando. Se ele está bem, se ele não está, o que que ele está precisando então? (CP Harpa).

[...] É coordenar a minha equipe docente. Formá-los, informá-los orientar e ajudar quando necessário. [...] Também está acompanhando o rendimento dos meus alunos, dos alunos da escola, quem está frequentando, quem não está. Eu acho que seria o primordial. Eu consigo? É outra situação (CP Flauta).

[...] Promover Formação continuada para os professores; garantir que o Projeto Pedagógico da escola esteja alinhado ao Currículo oferecendo as aprendizagens essenciais aos estudantes de acordo com a etapa escolar; [...] Exercer a função de articulação, formação e transformação no suporte visando aprimorar as práticas de ensino; [...] Avaliar o processo de ensino-aprendizagem e buscar soluções quando necessário, resolver problemas de maneira ágil, eficaz com determinação sempre no agir de forma coletiva, por meio do diálogo (CP Trombeta).

[...] É administrar o processo de ensino aprendizagem, né? No efeito cascata, inicialmente com os professores. Depois com alunos e depois com as famílias, enfim, ele tem atividades e ações em torno dessas, de todas essas (CP Tuba)

Encontramos nos relatos acima posicionamentos coerentes com a legislação. As coordenadoras demonstraram ter conhecimento das atribuições, reforçando uma preocupação em especial com a aprendizagem, ou seja, o pedagógico é tido como prioridade no entendimento delas. Barros (2017, p.48) menciona que “[...] não há o preparo necessário para que o CP exerça de modo competente sua função. E de que um bom professor não se transforma imediatamente num bom coordenador, uma vez que as exigências são diferentes para cada papel”.

As várias atribuições cooperam para uma descaracterização da prática pedagógica das coordenadoras, no que tange à atribuição da formação continuada na escola, tendo em vista que dividem e ocupam a atenção das coordenadoras, o que inviabiliza corresponder a todas as demandas pedagógicas da escola. Delegar funções buscando apoio com a gestão é um dos caminhos possíveis de serem traçados, pois a sobrecarga de atribuições contribui para uma descaracterização da função, corroborando a afirmação de Barros (2017) de que as exigências

são diferentes, pois cada escola possui uma realidade peculiar. Nesse contexto único, as atribuições devem ser administradas, visando à organização do trabalho pedagógico.

Ainda sobre as atribuições, solicitamos às coordenadoras que relatassem as atividades que realizam no exercício da função, no intuito de saber se o conhecimento das atribuições é concretizado na prática realizada pelas coordenadoras. Os relatos são descritos a seguir.

[...] A gente faz a nossa parte. Planejamento, né? De monitoramento, de avaliação, mas avaliação não só de estar sempre avaliando, conversando com os alunos. [...] a parte de análise aos resultados” [...] Mobilização [...] Incentivar o professor para que o professor crie ânimo, né? Porque veja, o aluno é uma das partes mais difíceis da coordenação pedagógica [...] colocamos frases dentro dos armários dos professores, quando ele chega toda semana, tem um bombom com uma frase que ele é muito importante, agradecendo pelo trabalho dele para ver se eles renovam o ânimo. [...] realizamos festas para as famílias, alunos e servidores na tentativa de acolher a todos **(CP Harpa)**.

Esse relato da coordenadora Harpa traz vários aspectos necessários na prática da coordenação, dentre eles, ressaltamos as ações de acolhimento. Os conflitos presentes na escola deterioram as relações pessoais e profissionais, cada vez mais procuramos culpados em vez de soluções a problemas recorrentes que, na maioria das vezes, superamos por meio do diálogo. Alarcão (2011, p. 19) afirma que “[...] é na escola que a realidade se mostra com toda a complexidade e onde está a possibilidade de construir conhecimento por meio da prática coletiva”. Nesse espaço de múltiplas realidades, responsabilizamos, erroneamente, apenas a coordenação para resolver os problemas da escola.

[...] A gente organiza toda a parte do planejamento pedagógico [...] tento, da melhor maneira, manter os meus professores sempre informados e orientados sempre que possível, fazer formações sobre as principais temáticas” [...] informando sobre a questão das avaliações, as análises dos dados [...] a gente faz busca ativa, fala com os alunos sobre o rendimento acadêmico [...] Conversa com os pais **(CP Flauta)**.

[...] Planejamento coletivo, acompanhamento dos professores e alunos em sala de aula, desenvolvimento das ações dos projetos internos e elaborados pela Seduc, acompanhamento dos registros de aula, frequência e notas no Iseduc **(CP Trombeta)**.

[...] Nós promovemos momentos, reuniões com os professores, formações. Somos mediadores entre a gestão de aprendizagem, né? [...] É o coordenador que monitora os resultados da escola com relação às avaliações externas, buscando melhorar e identificar quais são as dificuldades dos alunos, buscando melhorar junto com os professores [...] É o coordenador, que tem que observar e atuar também frente a questão da assiduidade dos alunos, monitoramento da frequência e também com a família, né? [...] Ele tem que manter a família junto desse processo **(CP Trombeta)**.

Refletindo sobre as falas acima, percebemos que algumas práticas são comuns entre elas, o planejamento, monitoramento dos alunos, análise de dados das avaliações, comunicação constante com alunos, professores e pais, além da preocupação com a frequência dos alunos. Pudemos perceber que, apesar dos desafios relacionados a conflitos, é recorrente a ação de

refletir sobre os resultados das avaliações. Isso demonstra alinhamento com as atribuições da coordenação e revela um direcionamento orientado para gestão de resultados, favorecendo ações pertinentes à formação em serviço.

[...] O coordenador pedagógico tem a responsabilidade de orientar o trabalho dos professores, apoiar a construção do PPP da escola e promover a formação continuada, além de atuar como mediador entre os diversos sujeitos da escola e a gestão educacional (Placco; Almeida, 2011, p. 281).

As práticas da coordenação estão intrinsecamente interligadas às práticas pedagógicas. Isso “[...] envolve as relações que se dão no ambiente educacional e vai para além dessas relações, alcança o contexto social em que cada sujeito se forma, sendo considerada, portanto, uma prática historicizada” (Lima, 2019, p. 76). Considerar o potencial de cada um dos pares presentes no ambiente escolar fortalece a prática pedagógica do CP, pois ao demonstrar esse acolhimento, mesmo sem ter condições de atender a todos, revela o quanto é importante acolher.

Sobre a postura adequada diante de uma realidade escolar desafiadora, posicionamento enquanto membro da equipe gestora, haja vista que a coordenação não caminha isolada, mas faz parte da gestão da escola, estando mais próxima das questões pedagógicas, temos as seguintes respostas:

[...] A gente tem uma comunicação muito boa no geral, uma gestão e um grupo muito unido [...] tanto o diretor, coordenador, a gente está sempre alinhado nas decisões. É, a gente trabalha junto [...] A direção é muito envolvida com o pedagógico [...] A gente tenta cada um fazer sua função dentro do que se dá prioridade à sua função, mas acaba misturando os papéis. Então a gente tem essa de união de colaboração. Uma equipe unida e que vai se ajudando para mediar os conflitos que vai acertar. É assim (**CP Harpa**).

[...] A meu ver, tem que ser uma atividade que seja exercida com muito diálogo, que haja negociação, que se não houver negociação não vai [...] Não adianta impor não, até porque impor não cabe mais e a gente está em um contexto que precisa negociar, precisa conversar, precisa dialogar. Então eu sempre levo dessa parte mais democrática eu escuto, eu peço opinião até do horário, assim, por exemplo, eu vou marcar um planejamento, eu sempre pergunto. Qual o horário que vocês acham que é melhor? Porque Que a gente tem professores que trabalham em várias escolas. Então eu sempre procuro na minha postura de uma coordenadora que escuta. E o que eu quero trazer para a escola é sempre tentar dialogar, negociar, não bater o martelo em tudo”. [...] Primeiro ouvir para depois chegar num consenso (**CP Flauta**).

[...] Manter comunicação eficaz entre professores, alunos, pais, funcionários (**CP Trombeta**)

[...] A postura adequada parte do princípio de que ele pertence a uma gestão democrática Que é feita por professores, alunos, pais e pelas parcerias. Então, a postura não deve ser em nenhum momento autoritária. [...] Tem que ser baseada na conversa, no diálogo, sempre buscando um clima saudável num ambiente escolar bom (**CP Tuba**)

A superação da visão controladora e fiscalizadora se reflete na fala das coordenadoras. Percebemos práticas importantes em posturas coerentes com a função, a primazia pelo diálogo e o processo de escuta. Ao reconhecerem a importância do diálogo, elas demonstram ser mais produtivo e possível mobilizar seus pares, escutando seus desejos e ou necessidades podem direcionar seu planejamento com ações assertivas voltadas para sanar realmente os problemas presentes e indissociáveis da prática pedagógica.

Dentro de uma perspectiva democrática, o coordenador é mediador, mais que isso, a função de coordenar não é fácil, ao contrário:

É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos (Franco, 2008, p. 128).

Estar fundamentado pela legislação, no sentido de conhecer as leis com os direitos, deveres, saber dialogar, compartilhando suas ideias e pensamentos de forma respeitosa, escutando os colegas de profissão são atitudes de um CP responsável. Algumas questões que envolvem currículo, avaliação provocam discussões relevantes, doutra sorte, é nesta vivência que a construção de novos saberes contribuem para o desenvolvimento profissional.

Assim, notamos nas práticas realizadas pelas coordenadoras ações de acolhimento com pontos de atenção específicos na organização do trabalho pedagógico como o planejamento, a formação continuada em serviço, o monitoramento das avaliações, revelando em suas experiências dificuldades de concretizar algumas atividades, mas notamos também um empenho e dedicação à função por meio da postura adotada de gestoras do processo de ensino na escola.

### *5.3.2 Subcategoria 2: Saberes necessários para atuar na coordenação*

A cooperação em qualquer área, seja na educação, na saúde, ou em projetos sociais, exige um conjunto diversificado de saberes que vão além da mera organização de atividades. Esses saberes são fundamentais para garantir a eficácia da atuação e o desenvolvimento de uma equipe coesa e motivada.

[...] os saberes estão sempre em movimento, e nesse processo, novos elementos são agregados, pois enquanto ser social, o Coordenador traz consigo uma gama de conhecimentos oriundos da formação inicial como docente, de sua história de vida individual, coletiva e sociocultural. Com isso, o conhecimento pessoal, atrelado à realidade do contexto escolar encontrado pelo profissional, refletirá em novos saberes que darão suporte à sua prática pedagógica (Machado, 2020, p. 145).

O(a) coordenador(a) deve ter um entendimento sólido da área em que atua. Isso inclui conhecimento das melhores práticas, normativas, e temas atuais sobre inclusão, gênero, educação étnico-racial, avaliação, habilidades técnicas de gestão, comunicação eficaz, liderança, inteligência emocional, visão estratégica além da capacidade de promover o desenvolvimento profissional. Todos esses saberes são essenciais para definir as relações, influenciar na atuação profissional do CP, o que pode influenciar nos resultados dos indicadores internos e externos ou não, pois os resultados são a soma dos esforços de todos, não apenas da coordenação.

Sobre as competências que são necessárias para aprender antes de atuar na coordenação pedagógica, uma das nossas coordenadoras entrevistadas responderam o seguinte:

[...] conhecer, né, os documentos legais [...] que tenha pelo menos, pedagogia [...] E é uma surpresa, a coordenação não tem um manual [...] Você vai aprendendo conforme vai atuando, porque você pode ter todo conhecimento da base legal, de todo documento, sabendo toda a função coordenador, mas é na hora que você chega na escola, você assume que você vai aprender com situações inesperadas que vão surgir. (CP Harpa).

Com um tom de desabafo, a fala acima da coordenadora Harpa revela inquietações presentes na carreira docente, em especial, na atuação da função. Nossa realidade no estado do Piauí, na rede estadual de ensino, por muito tempo, foi praticada a indicação como forma de seleção de novos coordenadores. E vários deles perduraram no exercício da função por acomodação ou afinidade com a gestão dos processos pedagógicos. A crítica de Harpa aponta para uma realidade presente na atuação de vários servidores, o imprevisto gerado pela falta de planejamento ou competências.

Enquanto gestor pedagógico, o CP precisa pensar muito bem em suas propostas e ações, a comunicação é fator determinante para a condução de momentos formativos ou de orientação.

[...] Nenhum processo de planejamento e de desenvolvimento profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada – cada qual com a função que lhe cabe, mas consciente das funções uns dos outros e colaborando mutuamente para que os objetivos sejam alcançados (Placco, 2003, p. 53).

Vemos, ainda, no relato de Harpa, a sugestão de que somente após chegar na coordenação é que percebemos que a formação acadêmica é compreendida como uma espécie de apoio ou fundamento, pois, por causa da natureza de problemas ditos por ela, como *situações inesperadas*, percebemos um fazer pedagógico caracterizado por certo amadorismo. Ressaltamos que tais improvisos devem ser fatos isolados, pois mesmo sem termos a capacidade de prever com antecedência os fatos, planejar ainda é uma estratégia válida e exequível.

As demais coordenadoras responderam da seguinte forma:

[...] É preciso aprender as funções da gestão do processo de ensino aprendizagem. O que envolve a relação da gestão de professores, a gestão dessa comunicação com a família, essa aproximação da família [...] Para promover a aprendizagem e combater todas aquelas mazelas da educação, evasão, reprovação, enfim. [...] Aprender a ser um mediador de conflitos (**CP Tuba**).

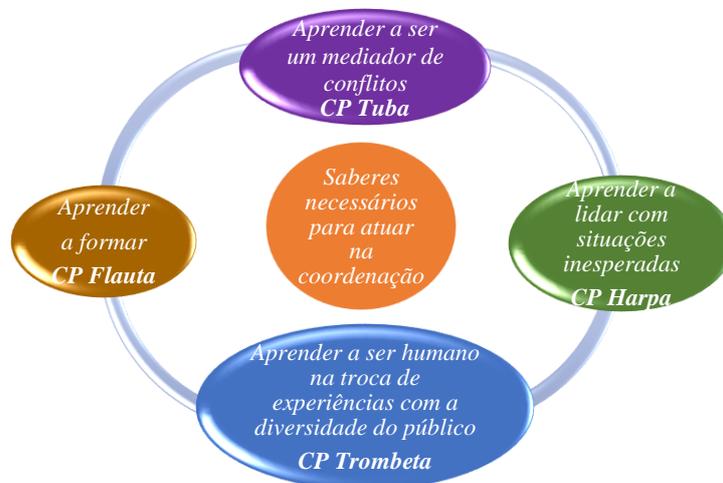
[...] A primeira coisa, é ter paciência [...] Aprender a formar. Né? Porque para você ser o formador, você tem que aprender a formar. É uma coisa que eu acho necessário. [...] Nós não temos essa formação [...] A gente aprende na raça (**CP Flauta**).

[...] Primeiro atuar em sala de aula como professor, depois saber atuar com espírito de liderança e organização [...] Exercer bem a prática de comunicação, senso de trabalho coletivo, inovação e ser humano na troca de experiências com a diversidade do público com o qual irá lidar diariamente (**CP Trombeta**).

Alguns dos saberes relacionados às práticas da coordenação são indispensáveis na condução das atividades, a sensibilidade ao montar o horário das aulas, por exemplo, pode influenciar na produtividade acadêmica dos alunos ou refletir o grau de comprometimento dos professores. Vasconcelos (2013, p.87) afirma que “É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador [...]”. Dessa forma, a visualização de dificuldades ou situações que podem gerar algum desconforto podem ser evitadas, haja vista a experiência anterior à coordenação provoca uma reflexão seguida de ações repletas de empatias.

Outros saberes necessários para conhecer antes de chegar na coordenação são os pedagógicos, currículo, avaliação, metodologias, presentes na coordenação indissociáveis do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Destacamos na fala das coordenadoras quatro competências necessárias com olhares diferentes, contudo conectados na perspectiva da atuação profissional do CP, conforme demonstrado na Figura 6.

Figura 6 - Saberes necessários para atuar na coordenação



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2024)

Os saberes apontados pelas coordenadoras, aparentemente, podem estar isolados em realidades distintas, porém permanecem conectados pela necessidade de a atuação profissional exigir da coordenação essa postura de líder para conduzir os professores na jornada da construção de novos saberes, em um movimento constante, pois estes não são estáticos, mas dinâmicos, logo “[...] são um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho” (Tardif, 2014, p.14), portanto, a figura de um mediador fortalece essa construção.

Entre a caracterização da prática das coordenadoras através de uma reflexão sobre as atribuições diante de um contexto educacional desafiador, provocamos mais um pouco as interlocutoras, no que diz respeito à legislação vigente da função no estado do Piauí, pois, como foi relatado anteriormente por uma das CP, é necessário conhecer as leis para estar fundamentado. Então, perguntamos se tinham conhecimento da legislação atual que regulamenta a função de coordenador(a) pedagógico(a) e, entre as quatro entrevistadas, três responderam que sim, que têm conhecimento da existência da legislação, porém não souberam dizer qual é a lei, apenas uma afirmou não ter conhecimento da lei, no caso, estamos nos referindo a Portaria Supen nº 004/2016.

Sim, mas conhecimento da função do que é de função, de coordenador, diretor da parte da gente tem. Só que na hora de colocar na prática, de separar no chão da escola, fica difícil, acaba misturando os papéis (CP Harpa)

O fato do conhecer no sentido que existe, mas não saber realmente onde encontrar ou identificar as atribuições que constam na lei, reforça falas anteriores, concernentes à atuação improvisada, uma vez que, ao terem conhecimento das atribuições listadas na Portaria Supen nº 004/2016, suas ações planejadas terão o direcionamento correto, pois, como destaca a CP Harpa, é difícil separar os papéis em meio à dinâmica da escola.

Portanto, refletir acerca das atribuições da função de coordenador(a) implica perceber a relevância do impacto da atuação profissional de liderar o processo de ensino, planejar, monitorar as avaliações ou formação em serviço, que são algumas das atribuições elencadas pelas coordenadoras, das quais destacamos duas ações importantes para a prática do CP, acolhimento e processo de escuta, ambas podem evidenciar a construção de novos saberes, pois este é um movimento espontâneo que exige dos pares pertencentes à escola um comprometimento possível.

#### **5.4 Categoria de análise 3. Formação docente em serviço: processo de construção e realização de formação continuada na escola**

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação de qualidade, na qual a coordenação pedagógica se constitui um componente potencializador e um elemento crucial nesse processo. Barros (2017, p. 60) afirma, “[...] na formação em serviço, o(a) coordenador(a) age como um parceiro do professor, contribuindo para a transformação da prática docente”. Uma coordenação pedagógica eficaz é aquela que não apenas impõe diretrizes, mas que também escuta e valoriza as experiências dos docentes. Essa abordagem colaborativa contribui para a construção de um espaço onde a formação continuada é incentivada, possibilitando de forma direta aos docentes oportunidades de desenvolvimento profissional, fundamentado nas necessidades da escola, bem como de maneira indireta a todos os envolvidos no processo educativo através das ações desenvolvidas por meio de projetos pedagógicos e/ou de intervenção.

A coordenação pedagógica desempenha um papel central na articulação entre a prática educativa e as diretrizes curriculares. Essa função vai além da supervisão e gestão de atividades escolares, envolve também a promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde as práticas pedagógicas são constantemente refletidas e aprimoradas. Os coordenadores pedagógicos atuam como mediadores entre a gestão e os professores, uma espécie de elo que conecta duas dimensões distintas, fazendo dela um nascido de dois mundos, ou seja, um ser capaz de transitar por ambas as dimensões e, assim, aproximá-las.

Dito isso, na tentativa de entender como acontecem as formações continuadas nas escolas públicas de rede estadual no município de Picos – PI, após as revisões bibliográficas e entrevistas com as coordenadoras, apresentamos duas subcategorias de análise dos dados levantados, os quais evidenciam a organização das formações, as implicações da atuação da coordenação, os desafios presentes nessa concretização e os possíveis caminhos que podem ser trilhados pelos coordenadores para a superação desses desafios.

##### *5.4.1 Subcategoria 1. A contribuição da formação docente em serviço*

A formação docente em serviço representa uma estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores em relação às suas práticas pedagógicas e à qualidade da educação. Com a rápida evolução das demandas educacionais e das constantes transformações sociais, é imprescindível que eles tenham acesso a oportunidades de formação que os preparem para enfrentar novos desafios e adaptar suas metodologias de ensino. Diferentemente da formação inicial, que fornece as bases teóricas e práticas para a docência, a

formação em serviço busca promover a reflexão crítica e o aprimoramento das habilidades já adquiridas, permitindo que os educadores se atualizem.

Esta modalidade de formação é essencial para a construção de um ambiente escolar que valorize a aprendizagem contínua e a inovação. Por meio de cursos, *workshops*, grupos de estudo e outras iniciativas, os docentes podem trocar experiências, discutir desafios comuns e explorar novas abordagens pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos. Além disso, a formação em serviço fornece um espaço para a autoavaliação de ações e a construção de uma proposta pedagógica sólida.

A responsabilização dada à coordenação na realização de momentos formativos na escola é somente uma das várias atribuições que lhe são atribuídas. A respeito da maneira como organizam o trabalho pedagógico, as coordenadoras Harpa, Tuba, Flauta e Trombeta relataram conforme passamos a relatar.

[...] Assim, a gente toda segunda-feira à noite, a equipe gestora se senta para fazer o planejamento semanal [...] Aí a gente conversa e faz a programação da semana [...] Tem o cronograma das atividades, planejamos o que precisa ser desenvolvido, as de curto prazo às mais urgentes, porque aí a gente na escola, tem que ir fazendo o que é mais urgente [...] Só que de repente a gente tem um plano, aí chega uma demanda, a Seduc pede, quero isso agora, quero isso até tal hora, e aí a gente vai se organizando, faz o que está no plano a longo prazo e vai fazendo o que é possível dentro da possibilidade (CP Harpa).

É salutar a organização do trabalho pedagógico em vários sentidos. A fala de Harpa reflete uma situação que coloca a coordenação juntamente com a equipe gestora em uma posição de ter de decidir todos os dias o que é mais relevante e o que não pode esperar, em detrimento de outras ações “menos importantes”. Afinal, segundo Pérez Gómez (1992, p. 105), “[...] Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática”. Esse exercício de reflexão pode ser confundido com falta de planejamento ou desorganização, apesar disso, percebemos coordenadoras comprometidas fazendo uso de estratégias pedagógicas, conforme seguem os relatos.

[...] Nós fazemos é encontros mensais [...] Nós temos reuniões sobre mediação de conflito [...] temos reuniões para avaliação dos resultados nas avaliações externas [...] mediamos a formação específica da rede dos professores de português e matemática. Como a rede oferta, sempre que necessário, trazemos temas como, por exemplo, comunicação não violenta, acolhimento, avaliação ou metodologias ativas é neste sentido (CP Tuba).

[...] Eu reúno os meus professores por exemplo, para tratar sobre o trabalho docente deles, fazer uma formação em relação a isso [...] fazemos uma escuta com o professores no início do ano na jornada pedagógica, assim decidimos se vai fazer uma formação que aborde temas como metodologia ativa ou uma série de outras coisas [...] Olhamos a proposta pedagógica da escola e se eu só consigo fazer uma jornada

pedagógica, porque são mais dias no dia a dia da escola, no decorrer dentro do planejamento mensal, do planejamento pedagógico, eu vou pontuando aqui se vai aparecer isso ou alguma outra coisa [...] Faz um processo de informação do que de formação (CP Flauta).

[...] Realizando planejamento coletivo, reuniões de pais e mestres, reunião com o Conselho de Classe de mediação de conflitos (CP Trombeta).

Alguns pontos em comum nas falas das coordenadoras mostram as reuniões de planejamento como ação potencializadora nessa organização do trabalho pedagógico. Relacionado com a formação continuada, está presente nos relatos o entendimento de que através do coletivo é possível avançar.

Em relação à responsabilidade da formação docente, no que tange a esse profissional ser acessível, que escuta e compartilha com os professores seus anseios, destacamos:

Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz Libâneo (2004, p. 75).

A descaracterização da profissão docente, atrelada às questões econômicas, políticas, sociais torna o professor, na maioria das vezes, resistente às ações propostas nas escolas. Administrar as demandas internas e externas, além das particularidades de cada região, bairro ou localidade, podem dificultar a prática pedagógica da coordenação, tornando a tarefa de organizar o trabalho pedagógico uma missão muito complicada. Entre ser um mero reproduzidor de orientações da secretaria ou ser um mediador acessível a todos os seus pares, notamos na segunda opção o comportamento reproduzido pelas CPs.

Com foco em saber como acontece as formações continuadas nas escolas e suas implicações questionamos a respeito disso às coordenadoras, que nos responderam o seguinte:

[...] A escola está perdendo muita autonomia de 2018 para cá [...] O que eu sinto é isso [...] Agora a formação vem direto de lá, através do canal educação. São muito boas as formações, são excelentes [...] Mas a escola não tem mais um controle se o professor está participando [...] Mas é a Seduc que está direcionando a formação [...] Não é uma necessidade da escola, é uma necessidade da rede. Não é que às vezes a necessidade da rede não é a necessidade exatamente da escola (CP Harpa)

#### **Implicações da sua atuação Comprometimento com as ações da escola**

[...] Eu acho que quanto mais ele, o professor, acompanha, mais vai se preocupar, porque ele vai ter que te dar um retorno do que está participando e fazendo (CP Harpa).

### Implicações da sua atuação

[...] Devido às formações pelo canal educação serem pra rede toda, depois que os professores participam, faço na escola de acordo com a modalidade ofertada em momentos de horários de aula vaga dos professores [...] E para jovens e adultos ou ensino médio por conta da linguagem para cada modalidade faço momentos de formação com professores divididos em grupos, por exemplo, professores do ensino fundamental [...] Essa é uma estratégia minha que adapto conforme a minha realidade **(CP Tuba)**.

Ações de acolhimento, redução da evasão escolar, mudança de postura do professor, pois reproduz o acolhimento recebido aos alunos.

[...] Então a formação ela tem que ser feita, não assim impondo [...] Essa estratégia de acolhimento, por exemplo, funciona. pois fazendo o professor entender por que é acolhendo esse professor que vai entender, se ele não entender, ele não vai ser acolhedor **(CP Tuba)**.

[...] Eu não, não posso dizer que acontece formação continuada feita pela coordenação pedagógica. Poderia dizer que, semanalmente a gente se senta para trabalhar uma temática, mas isso não acontece [...] Não vou dizer não, isso não acontece. Eu não consegui ainda esse tempo **(CP Flauta)**.

Impedimento na contribuição do desenvolvimento profissional dos professores. [...] Eu acho assim que se eu conseguisse fazer formação de fato. É. O andamento seria melhor e se eu conseguisse fazer um trabalho de conscientização do professor de informação tipo sobre o que é a BNCC, sobre o currículo... eu acho que abriria outros leques de ensino dentro da escola **(CP Flauta)**.

[...] Mediante o contexto atual muitas formações sobre a BNCC, o Novo Ensino Médio, o Currículo do Ensino Fundamental e Médio. Atualmente acompanho juntamente com os professores a participação nas formações direcionadas a Formação Geral Básica e Recomposição da Aprendizagem **(CP Trombeta)**

Avanços nos processos pedagógicos e desenvolvimento das práticas docentes. [...] Colocar em prática as ações de conhecimentos adquiridos pelos professores por meio da participação nas Formações atuais, utilizando as atividades práticas em sala de aula em tempo hábil [...] Direcionamentos para a eficácia do ensino e aprendizagem a fim de obter resultados satisfatórios de sucesso na rotina escolar **(CP Trombeta)**.

Nesses relatos, notamos um sentimento de incapacidade, atrelado a como questões pontuais desmontam o planejamento da escola pensado nas suas necessidades. A afirmação da coordenadora em dizer que a escola está perdendo sua autonomia reforça práticas reprodutivas de caráter técnico que aos poucos vão robotizando os professores e um consequente esvaziamento da profissão docente. No que concerne à formação na escola, os relatos apontam uma necessidade de revisar essa prática pedagógica, pois diante dessa discussão delinea-se “[...] um novo paradigma de formação docente, baseado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social” (Brito, 2005, p. 46). Afinal, o olhar do professor dever estar alinhado à reflexão das suas ações cabendo à coordenação direcionar ou conduzir o processo formativo.

Esses relatos provocam, ainda, outras discussões, não apenas relacionadas aos desafios de concretizar a formação, mas para as implicações de suas ações. As percepções são claras e, no que tange ao fato de ser positiva a formação em serviço, as coordenadoras demonstram compreender a relevância de momentos formativos. O sentimento de frustração da coordenadora Flauta por não conseguir realizar a formação continuada na escola com os professores nos é perceptível e provoca à reflexão acerca das dificuldades da atuação do coordenador. Corroborando essa percepção, outra fala da coordenadora em alusão às implicações disso: “*eu acho que abriria outros leques de ensino dentro da escola*”. Fica evidente tanto o entendimento do potencial da formação quanto a fragilidade da autonomia da escola.

O fato é que temos um contexto desafiador em que a dinâmica da velocidade do movimento de transformação está cada vez mais intenso. Entre tantas dificuldades, percebemos através dos relatos que as coordenadoras criam estratégias de ensino diante da realidade que estão inseridas, demonstrando força em meio aos obstáculos que afetam suas práticas. Ainda segundo Brito (2005), o conhecimento profissional está relacionado à especificidade da profissão docente.

[...] esse conhecimento é de natureza polivalente, dinâmico, construído e reconstruído de forma permanente no percurso profissional dos(as) professores(as), na relação teoria/prática. Considerar, pois, o conhecimento profissional docente reconhecendo sua especificidade, torna-se vital no processo de profissionalização docente (Brito, 2005, p.47).

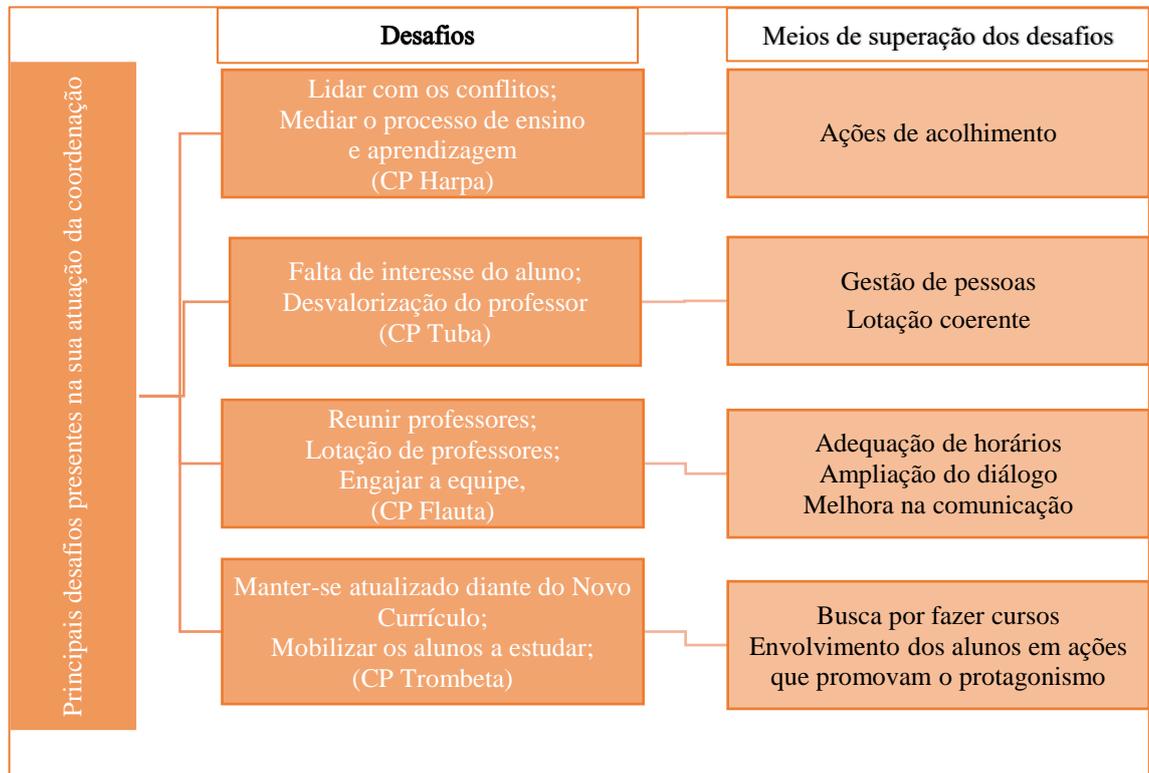
Ao compartilharem com seus pares em momentos formativos suas preocupações, ações relacionadas ao uso de metodologias por meio do diálogo no coletivo, temos o fortalecimento de boas práticas, a reflexão e análise de propostas planejadas, além, claro, da construção de vínculos afetivos entre os professores, gestores e alunos. Logicamente, haverá implicações positivas ou negativas no decorrer das vivências, mas é através desse movimento que mudanças ocorrem e o desenvolvimento pessoal e profissional é concretizado.

#### *5.4.2 Subcategoria 2. Desafios da coordenação diante da formação docente na escola*

O como é feito importa, as vidas dos professores em vários momentos na trajetória de suas carreiras são levadas para rumos diferentes que podem levá-los ao desenvolvimento ou ao comodismo “[...] A formação continuada e o desenvolvimento profissional constituem-se como modos e contextos de crescimento pessoal e profissional” (Nascimento; Moraes; Carvalho, 2024, p. 6). A grande questão é a administração das práticas imbricadas aos anseios, frustrações ou até mesmo os medos que nos acompanham por toda nossa vida.

Exercer a função de coordenadora pedagógica na rede de educação estadual do Piauí implica estar na posição de liderar as ações relacionadas ao monitoramento das avaliações, acompanhar o planejamento dos professores, com vistas a orientar, mediar conflitos, dentre outros aspectos inerentes às atribuições da coordenação. No entanto, destacamos aquela que é tida como uma das mais relevantes: a formação continuada na escola ou em serviço. Após verificar como acontecem as formações e as implicações da atuação da coordenação, questionamos as interlocutoras sobre os desafios presentes em suas práticas e quais possíveis caminhos podem ser trilhados para a superação desses desafios. Para isso, elaboramos um esquema que sintetiza as respostas de forma clara mostrando o pensamento das coordenadoras.

Figura 7 – Principais desafios presentes em sua atuação na coordenação



Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2024)

Fica evidente a presença dos desafios nas falas das coordenadoras, mostrando o quanto pode ser morosa a atuação deste profissional diante de questões que fogem ao seu domínio como lotação de professores ou desvalorização da profissão. Para Gaio (2018, p. 105), “[...] o trabalho de coordenação pedagógica é potencializador na construção e efetivação de todo o processo organizacional educativo”. Por esta ótica, percebemos uma relação dialética entre a

superação dos desafios e a própria existência deles nas situações geradoras de conflitos nesta organização do processo educativo.

Diante das respostas, percebemos uma preocupação relativamente excessiva com questões pontuais de mediação de conflitos, aprendizagem dos alunos e engajamento das equipes, porém ao serem questionadas sobre os possíveis caminhos que podem ser trilhados para a superação de tais desafios, notamos que a construção e atualização do PPP não é mencionada, fato que nos provoca a refletir sobre o entendimento da importância da construção coletiva deste documento tão valioso para a organização do trabalho pedagógico.

Ainda segundo Barros (2017, p. 41) cabe ao coordenador instigar e provocar seus pares:

[...] o CP mexe com o que está acomodado, gerando alguns conflitos, ansiedades, preocupações e até mesmo o medo de encarar o novo, por parte de alguns integrantes do grupo. Entretanto, empreender atitudes diferenciadas, que podem melhorar a qualidade de trabalho e o atendimento aos alunos, é algo que deve ser discutido. A sua forma de acompanhar o trabalho do corpo docente, torna-o responsável por fazer a ligação entre os envolvidos no campo da educação, possibilitando grande ganho para todas as partes.

Analisando os relatos em relação à superação dos desafios, destacamos a relevância de documentos importantes como instrumentos estratégicos de gestão como o Regimento Interno, o PPP e as Orientações para Conselhos Escolares, que podem contribuir para a mobilização dos professores e dos alunos em ações propostas pela escola, demonstrando clareza, objetividade, organização, além de direcionamento quanto ao trabalho docente.

Concordamos com Schiessl (2017, p. 77), quando expressa que “[...] as rotinas e as práticas para a organização dos processos pedagógicos se configuram igualmente desafios para atuação do CP”. Observando a postura das coordenadoras nas entrevistas, não podemos deixar de perceber a debilidade da prática diante dos desafios na atuação quanto à concretização da formação continuada na escola, tendo em vista as particularidades apontadas e, ao mesmo tempo, o comprometimento esperançoso de conseguir vencer os obstáculos de suas atuações, pois apontam soluções possíveis para a concretização desta superação.

Inegavelmente, a construção e realização de uma formação continuada na escola pela coordenação pedagógica desempenha papel fundamental no aprimoramento da prática docente e no desenvolvimento da qualidade educacional. Esse processo envolve uma reflexão contínua sobre as necessidades dos professores, o contexto escolar, as inovações pedagógicas e as demandas curriculares. Ao atuar como facilitadora, a coordenação deve desenvolver momentos articulados de capacitação que acolham os professores.

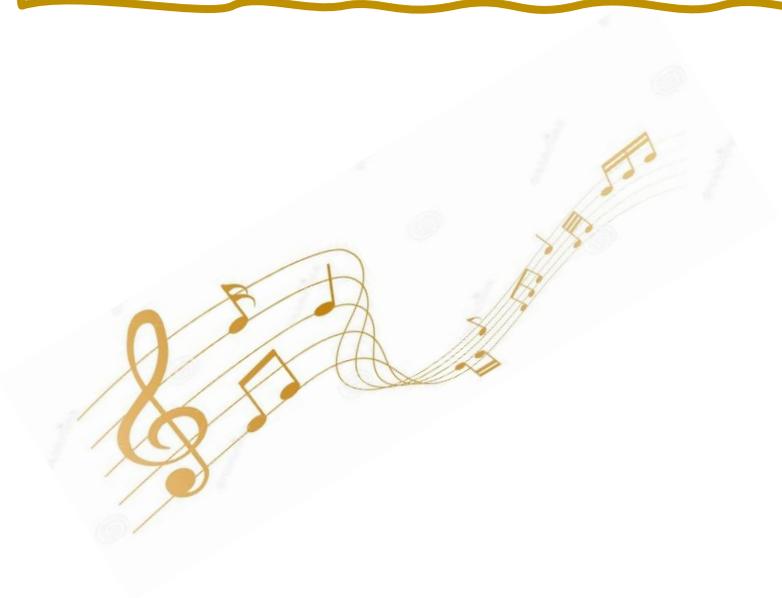
Em face disso, a formação continuada deve ser planejada de maneira colaborativa, levando em consideração as diversidades de saberes e experiências dos educadores. Ao

promover encontros de troca de experiências, rodas de conversa e atividades que estimulem a reflexão crítica. Nesse processo, a coordenação pedagógica fortalece o compromisso dos professores com o processo de ensino-aprendizagem e contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

Além disso, a formação continuada proporciona uma oportunidade de atualização frente aos avanços da educação, novas metodologias de ensino e tecnologias, sempre com o objetivo de melhorar os resultados acadêmicos dos alunos e garantir uma educação de qualidade, o(a) coordenador(a) precisa estar preparado e estar um passo à frente dos demais para dar conta de suas atribuições. Portanto, a formação continuada na escola, sob a liderança da coordenação pedagógica, não é apenas um processo de capacitação, mas um eixo fundamental para a construção de uma escola que se adapta, se transforma e se renova a partir das necessidades reais de sua vivência.

## SEÇÃO 6

### CONSIDERAÇÕES FINAIS



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos professores(as) é colocada a responsabilidade de ensinar, aos alunos aprender. Essa relação possui profundas raízes de sustentação, envolve uma dinâmica dialética com movimentos mais intensos ou mais lentos, contudo temos uma certeza: educação é um ato de plantar. Especialmente no contexto atual, realizar pesquisas tem sido um grande desafio diante dos obstáculos que vão interromper temporariamente, ou em alguns casos de forma definitiva, o desenvolvimento profissional dos professores.

Nesta pesquisa, deparamo-nos com um emaranhado de teorias de diversos autores, juntamente com os dados adquiridos por meio das entrevistas, fazendo-se necessário focarmos em alguns na tentativa de compreendermos nosso objeto de estudo, a coordenação pedagógica, para assim realizarmos uma análise satisfatória do que nos propomos a produzir. Durante esse percurso, amadurecemos as ideias sempre fazendo uma correlação entre o referencial teórico e as falas das coordenadoras, de modo a gerar novos saberes pedagógicos que, certamente, trarão contribuições valiosas tanto para a prática pedagógica dos coordenadores quanto para os próximos professores, formadores de professores.

Este estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições dos coordenadores pedagógicos, tendo como direcionamento a responsabilidade pela formação continuada dos docentes da rede estadual de educação no município de Picos – PI, o que surgiu do interesse deste(a) coordenador(a) pedagógico(a) que chegou na coordenação sem experiência, orientação ou um direcionamento para atuar na função, conforme preconizam as legislações, demonstrando, durante os nove anos em que esteve na vivência da função, a necessidade de pesquisar sobre as atribuições da função e, de maneira específica, a formação docente na escola, pois estas formam as inquietações que provocaram a realização desta pesquisa.

Após o entendimento do que realmente desejava tratar, chegamos à seguinte temática que intitula o trabalho de dissertação: Coordenação Pedagógica: contribuições à formação docente em escolas da rede estadual no município de Picos – PI. Foi desafiadora a tarefa de investigar sobre este tema tão pertinente para o amadurecimento de questões pontuais acerca das contribuições deste profissional no processo formativo em serviço dos professores, temática que ainda carece de mais investigações para que haja uma real compreensão do papel fundamental de orientar, para além dos momentos de planejamento. Embora sua base de conhecimentos para o exercício dessa função venha da docência, pois este profissional é um professor, entendemos ser importante um maior aprofundamento desses assuntos.

Diante da temática, surgiram as questões problematizadoras que inspiraram os objetivos da pesquisa. Para tanto nos questionamos: quais são as contribuições dos coordenadores pedagógicos diante da responsabilidade de conduzir as formações continuadas na escola? Na tentativa de encontrar respostas, o objetivo geral foi: compreender o processo de profissionalização da coordenação pedagógica no contexto educacional brasileiro. Sobre as questões específicas, estabelecemos as seguintes: como foi se constituindo o processo de profissionalização da coordenação pedagógica no contexto educacional brasileiro? Como são realizadas as formações continuadas nas escolas pelo coordenador(a) pedagógico(a) em relação a sua construção? Que posturas tem os coordenadores pedagógicos diante da responsabilização de ser formador de professores? Quais orientações são utilizadas pela coordenação pedagógica no processo de formação continuada na escola?

Respectivamente, para responder às perguntas, objetivamos: compreender o processo de profissionalização da coordenação pedagógica no contexto educacional brasileiro; verificar fatores que contribuem, ou não, para atuação da coordenação pedagógica na formação continuada de professores no município de Picos – PI; verificar as articulações da prática pedagógica de coordenadores em relação a formação continuada de professores na escola (formação em serviço); produzir um caderno com orientações intitulado: *Cheguei na Coordenação e agora, o que eu faço? Orientações para atuação na coordenação pedagógica.*

Quanto a este último objetivo, o caderno foi produzido como as orientações aos profissionais que estão iniciando na função, mas também para os que já estão atuando por algum tempo e necessitam rever sua prática pedagógica. Esse produto educacional se constitui a materialização da pesquisa, uma forma de tornar o objeto da pesquisa público para professores, gestores e todos os membros da comunidade acadêmica e escola. Sua construção foi iluminada à luz dos desafios presentes na atuação da coordenação com foco na formação continuada na escola. Dessa maneira, as orientações foram elaboradas sob a perspectiva de que contribuam para o desenvolvimento profissional, no que tange a aspectos relacionados à criação de rotinas, orientação pedagógica, estruturação de momentos formativos, mobilização para construção, atualização e utilização do PPP na escola e de planos de ação de gestão.

A escolha metodológica emergiu das contribuições da pesquisa qualitativa, tendo como método de pesquisa o MHD, na tentativa de compreender a realidade material das contribuições da coordenação pedagógica. As categorias do método a que recorreremos foram totalidade, movimento, mudança qualitativa e a unidade e luta dos contrários, todas trabalhadas ao longo da escrita nas seções nas quais analisamos a necessidade de perceber a totalidade das relações

e fatores que estão envolvidos na prática pedagógica. Como a educação é dinâmica, ou seja, mudanças qualitativas estão ocorrendo em razão das ações propostas ou concretizadas, conseqüentemente, diante dessas mudanças, haverá conflitos de interesses. Essa luta dos contrários é uma realidade recorrente na educação motivadora de reflexões, tensões, avanços ou até mesmo retrocessos.

O método possibilitou a ampliação da visão simplista da coordenação revelando que, para a atuação deste profissional, é fundante perceber a totalidade das relações pessoais e interpessoais presentes na escola, pois mediar os conflitos envolve a movimentação dos pares constituintes da escola, professores, pais, alunos, gestores e demais membros da comunidade escolar. Nas análises das respostas das coordenadoras, temos um reflexo na forma das falas que expressam sentimentos, anseios, preocupações, além dos desejos de servir e contribuir com a melhoria do ensino.

Ainda por meio do método, percebemos que a escola não é, e jamais poderá ser, estática, há mudanças qualitativas, o coletivo está entrelaçado ao individualismo, tornando as relações conflituosas, uma luta dos contrários, sendo direcionada ao CP a difícil tarefa de mediar conflitos e, ao mesmo tempo, orientar a formação docente em serviço, dentre várias outras atribuições que, culturalmente, são direcionadas ao coordenador.

A análise da trajetória histórica da coordenação pedagógica revela uma função que passou por profundas transformações ao longo do tempo, desde a figura do inspetor escolar com caráter fiscalizador até o papel contemporâneo de mediador do processo de ensino e aprendizagem. Esse percurso, impulsionado pelas mudanças políticas, sociais e econômicas, reflete o dinamismo da educação e as necessidades de adaptação às novas exigências. A revisão dos marcos históricos, permitiu compreender como as funções e nomenclaturas atribuídas ao(a) coordenador(a) pedagógico(a) se modificaram ao longo do tempo, configurando o processo de profissionalização dessa figura dentro do contexto educacional. A transição da supervisão pedagógica, com sua forte ênfase fiscalizadora, para a coordenação pedagógica, com um foco na mediação e no apoio ao desenvolvimento dos professores, é uma das principais contribuições dessa reflexão.

Além disso, ao destacarmos a escola como um espaço democrático e o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como um membro fundamental do núcleo gestor, reforçamos a importância desse profissional na construção de uma educação colaborativa e na mobilização de professores, alunos e comunidade escolar. A atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), portanto, vai além das tarefas administrativas, sendo central no processo formativo.

Por fim, uma análise das legislações que regulamentam a função de coordenador(a) pedagógico(a) no estado do Piauí evidenciou o papel crucial das normativas para garantir a qualidade e a conformidade na seleção, ingresso e permanência dos profissionais nessa função. Esses documentos, ao estabelecerem requisitos e condições específicas, garantem que seja possível a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Com isso, mostramos que a dinâmica pedagógica, ao longo de sua história, transformou-se em um pilar fundamental na organização e qualidade do ensino, adaptando-se às demandas da sociedade e da educação e se afirmando como um agente essencial para a formação docente em serviço.

A discussão sobre o papel do pedagogo na educação revela sua centralidade na construção de práticas de formação continuada dentro das escolas. A partir da análise da formação inicial do pedagogo e da sua evolução enquanto coordenador(a) pedagógico(a), foi possível perceber como as atribuições desse profissional se expandem ao longo de sua carreira, particularmente no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico e à gestão do ensino. A atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) vai além das funções administrativas, envolvendo uma série de responsabilidades que englobam liderança, mediação.

Além disso, foi discutido o impacto da gestão democrática na formação docente, enfatizando que a responsabilidade pela formação dos professores não deve ser atribuída exclusivamente ao(a) coordenador(a) pedagógico(a). A eficácia dessa formação depende de um alinhamento de ações entre todos os gestores escolares, garantindo que as estratégias implementadas no PPP e no Regimento Interno da escola sejam consistentes para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores.

A gestão compartilhada entre coordenador(a) pedagógico(a) e gestores é fundamental para que as ações formativas sejam realmente eficazes e reflitam as necessidades da escola. Portanto, o papel do pedagogo na coordenação é multifacetado, exigindo uma visão integrada da gestão pedagógica e da formação docente. Ressaltamos, ainda, a necessidade da presença do pedagogo na função, por ser este o profissional com a formação exigida, embora outros docentes de áreas distintas também possam atuar na coordenação, desde que tenham o curso de pós-graduação. Corroboramos o posicionamento de que essa exclusividade ao pedagogo deve ser a prioridade nos critérios para exercício da função, ficando em segundo plano docentes com outras formações que tenham cursos de pós-graduação, conforme é exigido pela legislação do estado do Piauí.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a), enquanto formador e articulador, não apenas organiza, mas também lidera e apoia os processos de desenvolvimento profissional dos

professores, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e comprometida com a melhoria da qualidade.

A análise das vivências da coordenação pedagógica nas escolas evidenciou os múltiplos desafios que esse profissional enfrenta no dia a dia, especialmente no que diz respeito à gestão das relações humanas e ao cumprimento dos objetivos pedagógicos e sociais. Conforme destacado por Libâneo (2012), “[...] a competência do(a) coordenador(a) pedagógico(a) está intimamente ligada à capacidade de conciliar interesses individuais e coletivos”, além de promover uma convivência harmônica entre todos os membros da comunidade escolar. A cooperação pedagógica, por sua natureza, exige uma gestão que, além de ser eficiente nos aspectos administrativos, também seja sensível às necessidades de seus pares.

Ainda foi discutido como a experiência anterior na docência pode influenciar positivamente a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), uma vez que este já traz consigo um repertório de saberes pedagógicos e didáticos, fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. A formação continuada surge como um instrumento essencial para a adaptação e o fortalecimento dessa prática, permitindo que o coordenador, em constante processo de reflexão e aprendizagem, possa enfrentar os desafios inesperados.

Além disso, a formação inicial do pedagogo foi destacada como um fator que pode tanto apoiar quanto dificultar a atuação do coordenador, dependendo das experiências vividas durante sua formação. A qualificação do profissional, seja ela inicial ou continuada, configura-se como um recurso potencializador das vivências e desafios enfrentados na prática pedagógica, contribuindo para a construção de uma prática mais eficaz e alinhada aos interesses do coletivo.

Assim, ressaltamos que o(a) coordenador(a) pedagógico(a), ao lidar com as vivências cotidianas da escola, deve ser capaz de reconstruir sua prática à luz dos saberes pedagógicos adquiridos ao longo de sua trajetória profissional. A formação continuada e reflexiva, somada à experiência na docência, são fatores que se interagem e potencializam a atuação desse profissional, ajudando-o a superar as adversidades e contribuindo de forma significativa para o sucesso do trabalho pedagógico.

A pesquisa de campo realizada neste estudo teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas da coordenação no processo formativo dos professores, destacando a importância da formação continuada e o papel essencial desempenhado pelos coordenadores pedagógicos na construção de um ambiente educacional de aprendizagem permanente. Através das entrevistas semiestruturadas com quatro coordenadoras pedagógicas de escolas do município

de Picos (PI), a pesquisa proporcionou uma inclusão no contexto específico da realidade escolar local, permitindo uma análise detalhada das práticas e desafios enfrentadas.

A abordagem metodológica adotada, com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), foi fundamental para classificar, categorizar e interpretar as falas das coordenadoras, identificando temas recorrentes e divergentes relacionados às suas experiências e práticas pedagógicas. A análise foi estruturada em três categorias principais: identificação profissional, aproximação da carreira das coordenadoras; atribuições da função, desvendando a prática pedagógica das coordenadoras e formação docente em serviço, processo de construção e realização de formação continuada na escola.

Na primeira categoria, buscamos compreender o perfil profissional das coordenadoras pedagógicas à luz da legislação educacional e das experiências pessoais e profissionais das entrevistadas. Constatamos que a formação inicial, as trajetórias de carreira e as influências do contexto social e educacional são fundamentais para entender a atuação desses profissionais na gestão pedagógica. As coordenadoras pedagógicas investigadas apresentam um perfil profissional caracterizado por uma trajetória de dedicação e busca contínua por aprimoramento. No entanto, percebemos desafios importantes para o acesso a formações avançadas e para que suas carreiras sejam reconhecidas e valorizadas no sistema educacional do Piauí. Assim a experiência prática, aliada à formação continuada, é essencial para o fortalecimento da gestão pedagógica e da formação em serviço.

A análise das atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a), conforme revelada nas entrevistas realizadas com as coordenadoras, mostra um panorama multifacetado e desafiador sobre o exercício dessa função no contexto educacional atual. Como coordenadoras, além de desempenharem funções centrais na formação e acompanhamento pedagógico dos docentes, acabam se deparando com uma sobrecarga de responsabilidades que as colocam em posições como um “faz-tudo” da escola, assumindo tarefas que transcendem a esfera pedagógica e adentram as áreas de gestão administrativa, resolução de conflitos.

Como apontado por Placco, Almeida e Sousa (2011), o(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa articular diferentes saberes e competências, o que exige não apenas uma formação pedagógica sólida, mas também uma visão estratégica que permita lidar com a diversidade de demandas que surgem no contexto escolar. Essa multiplicidade de funções, quando não qualificada, tende a comprometer a eficiência e o foco da atuação.

Portanto, a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a), ao se sobrecarregar de responsabilidades que vão além do escopo pedagógico, coloca em evidência a necessidade

urgente de revisão das atribuições da função. A reconfiguração de suas responsabilidades deve contemplar não apenas as demandas administrativas e de gestão, mas, principalmente, o fortalecimento do papel pedagógico, com a garantia de que o(a) coordenador(a) tenha condições adequadas de atuação para promover a formação continuada dos professores, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade educacional.

É necessário que as escolas e os gestores da educação reconheçam e valorizem a complexidade dessa função, fornecendo aos coordenadores as condições permitidas para que possam exercer suas atribuições com eficácia e qualidade. Isso inclui tanto o apoio institucional quanto a oferta de condições de trabalho adequadas e uma formação continuada que contemple as diferentes competências. Em síntese, a análise das atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) evidencia um cenário de sobrecarga e complexidade, mas também aponta para a urgência de uma reflexão mais profunda sobre as condições e os contextos em que essa função é exercida.

A formação continuada de professores tem sido reconhecida como um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade educacional. Nesse contexto, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) surge como um ator essencial para a construção e a realização desse processo formativo nas escolas. A análise da terceira categoria de pesquisa, que aborda a formação docente em serviço, revelou a centralidade da atuação da coordenação pedagógica não apenas na organização das atividades de formação, mas também como mediadora entre as demandas da gestão escolar e as necessidades dos professores, promovendo um espaço de reflexão.

A análise dos dados levantados por meio das entrevistas com as coordenadoras revelou dois aspectos centrais na prática da formação continuada nas escolas públicas da rede estadual do município de Picos – PI: a organização das formações e os desafios que se impõem à concretização desse processo. A organização da formação docente, conforme observada, envolve não apenas a definição dos conteúdos e metodologias a serem incluídas, mas também a criação de um ambiente que favorece a troca de experiências e a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas. A atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é, nesse ponto, de extrema relevância, pois ele precisa articular as necessidades dos docentes com as diretrizes curriculares e as condições materiais e institucionais da escola, buscando sempre promover um espaço de aprendizagem colaborativa.

Contudo, a análise também apontou para os desafios que as coordenadoras enfrentaram na realização dessa formação continuada. A falta de tempo, a sobrecarga de atividades administrativas e a resistência de alguns professores às mudanças pedagógicas são fatores que

dificultam a implementação eficaz de programas de formação. Além disso, a dificuldade em medir os resultados da formação e sua real contribuição para a melhoria das práticas pedagógicas são questões que precisam ser enfrentadas para garantir a equidade do processo.

Nesse sentido, os dados indicaram que uma coordenação pedagógica precisa não apenas organizar e promover a formação continuada, mas também se tornar uma facilitadora de processos que envolvam tanto o aspecto pedagógico quanto a gestão escolar. O(a) coordenador(a) atua como mediador entre a gestão e os professores, tornando-se um elo capaz de atender às diretrizes curriculares e às necessidades do corpo docente. Para que isso aconteça de forma mais eficaz, é necessário que uma coordenação seja dotada de autonomia e apoio institucional, para que possa conduzir as ações de formação de maneira estratégica e alinhada às especificidades de cada contexto escolar.

Além disso, a pesquisa aponta para a importância de um processo de formação continuada que seja inclusivo, envolvendo todos os professores, independentemente de sua experiência ou área de atuação. A formação deve ser vista como uma ferramenta de desenvolvimento profissional constante, e não apenas como um requisito institucional ou uma atividade pontual. A partir disso, um caminho possível para superar os desafios identificados seria a implementação de modelos de formação mais flexíveis, que respeitem os tempos e as realidades dos professores. Em resumo, a categoria "Formação Docente em Serviço" revela a complexidade do papel da coordenação pedagógica na realização da formação continuada e os desafios que surgem nesse processo.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Refletir faz a diferença. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 19, jun. 2011.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2016.
- BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. **Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.
- BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Iria. Materialismo histórico-dialético e a transformação da realidade. **Eccos -Revista Científica**, São Paulo, n. 61, p. 1-20, e20986, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n61.20986>. Acesso em: ago de 2023.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023 [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2023/resumo\\_tecnico\\_do\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf). Acesso em: 23 fev. de 2025.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7929. 6 mar. 1939.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969**. Estabelece os mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Brasília, DF, 1969.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 19 set. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/61**, de 11/08/1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 20 set. 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. **Decreto – Lei nº 4.024/61**, de 20/12/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acessado em 20 set. 2018.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 12, p. 45–52, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1571>. Acesso em: 4 nov. 2024.

CACETE, Nuria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, 2014Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014005000011>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CANDAU, V. M. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Cláudia. (orgs.) **Didática e fazeres-sabres pedagógicos**. Diálogos, insurgências e políticas. Parte I. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2020. p 33 - 46.

CAMPOS, Elizabeth Ferreira Esteves. **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos currículos de debates**. Jundiaí. Paco Editorial 2015.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CÉZAR, Isamary Roberta Ferreira. **Práticas Pedagógicas nos Anos Finais do Ensino Fundamental: sentidos de professoras**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2021.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: Guimarães, A. A. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. v. 1. São Paulo: Loyola, 2012.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 18, n. 2, p.181-189, maio/ago., 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061924006> . Acesso em: 15 jan. 2024.

DO NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho; MORAIS, Joelson de Sousa; CARVALHO FILHA, Francidalma Soares Sousa. Formação e desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas no acompanhamento do aluno com deficiência em Caxias-MA. **Contexto & Educação**, v. 39, p. e13259-23, 2024.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBLANTE, C. A. S; SOUSA, K. C. S. S. Coordenação pedagógica: novos caminhos para a melhoria da qualidade da educação. In: MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MOREIRA, Carlos José de Melo. (orgs.) **Formação continuada de coordenadores pedagógicos: discutindo políticas e contextos**. São Luís: EDUFMA, 2017. cap. 7.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskyana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FILHO, Antônio Porfírio. **Diferentes concepções teóricas sobre formação de professores: Formação inicial e formação continuada.** 2010. Disponível em: [https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id\\_dh=4462](https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=4462). Acesso em: 12 set.2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/>. Acesso em: 17 ago. de 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FURLAN, Cacilda Mendes A. **História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005.** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/autores3.html>. Acesso em: 05 fev. 2017.

GAIO, Victoria Mottim. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

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

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional.** [S.l.] v. 25, n. 57, p. 24 – 54, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORTA, P. R. T. **Identities em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na construção de seus papéis.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

IMBERNÓN F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007-2010) da licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

KUENZER., A.C; GRABOWSKI, G. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Halos**, [S.l.], a. 32, v. 6, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LACERDA, Maria Carmelita. **Configuração da percepção do supervisor educacional em relação ao papel social e político que ele exerce junto aos professores.** 1983. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- LIMA, Tamara Ribeiro. **A prática pedagógica no 1º ano do ensino fundamental**: sentidos de professoras. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2019.
- LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004.
- LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogo, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIBÂNIO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar. Curitiba: Editora da UFPR. São Paulo: Atlas, 2001.
- LIMA, E. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. *In*: RANGEL, M. (org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2001. p. 116.
- LIMA, P. G. SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista Educare et Educare**, [S.l.], v. 2, p.77 -90, jul./dez. 2007.
- LIMA, E. S; Silva, F.T. **O encontro entre o currículo e avaliação na coordenação na coordenação pedagógica**. São Paulo: Editora Kiron, 2020.
- LORENZONI, L. M. As relações interpessoais e o inspetor educacional: subsídios para seu aditamento ao pleno exercício do processo de inspeção no sistema de ensino do Estado. **Revista Educação**, Porto Alegre, a. XIII, n. 19, p. 89-94, 1990.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985.
- MACHADO, Mauricéia Silva da Trindade. **O desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos**: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar / Mauricéia Silva da Trindade Machado. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.
- MEDEIROS, L.; ROSA, S. **Supervisão educacional**: possibilidades e limites. São Paulo: Cortez, 1985.
- MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.
- NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professore e a organização-escola. *In*: NÓVOA, A. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p. 1-7, mai. 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 01 out. 2024.
- NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p 15 - 34.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. Didática, Currículo e formação de professores: relações históricas e emancipadores, *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES,

Cláudia. (orgs.). **Didática e fazeres-sabres pedagógicos**. Diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Maria Inês Salgado; BAHIA, Maria Giselle Marques. Projeto político pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Orgs.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, E. C. de. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ORSOLON, Luzia A. M. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. **Revista pedagógica**, [S.l.], n.17, p.8-12, 2001).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 95-114.

PIAUI. Secretaria Estadual de Educação. Instruções Normativas 2004. Teresina: SEDUC, 2004. Mimeografado.

PIAUI. Secretaria Estadual de Educação. Secretaria Estadual de Educação. Regimento Secretaria Estadual da Educação e Cultura. Teresina: SEDUC, 2004. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/institucional/regimento/2/>. Acesso em: 3 mai.19.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar Nº 71 de 26/07/2006**. Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí. Capítulo XV Artigo 61. Disponível em: <https://www.leisdopiaui.com/single-post/2017/02/26/lei-complementar-7106-pccv-dos-trabalhadores-na-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 12 mar. 24.

PIAUI. Secretaria Estadual de Educação. **Portaria GSE: ADM 002/ 2007**. Dispõe sobre o processo de seleção, lotação e gratificação dos coordenadores pedagógicos. Teresina: SEDUC, 2007.

PIAUI. Secretaria de Estadual da Educação do Piauí. **Decreto nº 12.765**, de 17 de setembro de 2007. Disciplina a gestão democrática nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino no Piauí e dá outras providências. Teresina: SEDUC, 2007.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Concurso Público Nº 008/2009**. Teresina: SEDUC, 2009. Disponível em [https://nucepe.uespi.br/downloads/Edital\\_Seduc.pdf](https://nucepe.uespi.br/downloads/Edital_Seduc.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

PIAUI. Secretaria Estadual de Educação. **Instruções Normativas nº 004/ 2010**. Institui normas de lotação dos Coordenadores Pedagógicos nas Escolas de Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Teresina: SEDUC, 2010.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação. **Diário Oficial**, n.º 99. Orientações gerais para a função de Coordenado Pedagógico nas escolas da rede estadual do Piauí. 30 de maio de 2016, p. 112.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação. **Decreto 16.902/2016**. DOE 221/16. Dispõe sobre a seleção interna para provimento dos cargos em comissão de direção e coordenação pedagógica das escolas da rede pública estadual de ensino. Teresina: SEDUC, 2016.

PIAUÍ. Secretaria de Estadual da Educação. **Edital nº 012/2018**. Regulamenta seleção interna, na modalidade de cadastro de reserva, para composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de direção e coordenação pedagógica. Teresina, 2018. Disponível em: [www.seduc.pi.gov.br/editais/4/](http://www.seduc.pi.gov.br/editais/4/). Acesso em: 20 set. 2018.

PIAUÍ. Secretaria de Estadual da Educação. **Portaria SEDUC-PI/GSE Nº 810/2023**. Institui Programa Estadual de Incentivo à Formação Continuada de Professores e Gestores da Educação (+ Formação). Teresina: SEDUC, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/normativas/84-normativas-06-09-2023-11-19-51.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PIMENTA, S. G.; Lima, L. R. **Formação de Professores: saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 25-32.

PLACCO, V. M. N. S. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In*: PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 25-36.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RAMOS, A. M. L. O sentido do trabalho no Serviço Público. *In*: VIEIRA, F. O. (org.). **Curso de capacitação em gestão pública: Módulo V**. Niterói: UFF, Neami, 2010.

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

- PLACCO, V. M. N. S.; TREVISAN, V. L. SOUZA; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.42, n.147, p. 1-18, set./dez. 2012.
- PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.
- RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- RANGEL, M. FREIRE, W. **Supervisão Escolar. Avanços de conceitos e processos**. Rio de Janeiro: Editora Wak. 2011.
- RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. *In*: CARAPETO, Naura Syria Ferreira. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- RAUSCH, R. B. SILVA, S. M. SOPELSA, C. S. P. GERALDO, A. R. **Formação continuada da coordenação pedagógica: reflexividade e pesquisa em ação** [recurso eletrônico]. Blumenau: Ed. do autor, 2021.
- SANTOS, V.L.F. DOS. Formação Contínua em Serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. (CPTL/UFMS). **Interface da Educ.**, Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2010.
- SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa**. Salvador: SMECL, 2012.
- SAVIANI, D. **Educação brasileira, estrutura e sistema**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados. 2000.
- 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 à ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-38.
- SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Educação, [S.l.], v. 30, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: [https://educação.v.30,n.2,jul./dez.2005|Educação\(ufsm.br\)](https://educação.v.30,n.2,jul./dez.2005|Educação(ufsm.br)). Acesso em: 19 jun. 2024.
- SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Rio Grande do Sul, 2017.
- SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior 10 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/home/>. Acesso em: 23 fev. 2025.
- SENTOMA, T, R, A, G. **O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, São Paulo, 2020. 4. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23231>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

VENAS, R. F. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. *In*: VI Colóquio Internacional: educação e contemporaneidade. 20-22 set. 2012., São Cristóvão, 2019. **Anais [...]**: São Cristóvão, 2012. Disponível em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_17/PDF/47.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf). Acesso em: 19 jun. 2019.

VYGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis**: marcas de uma experiência democrática. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

WITTMANN, Lauro Carlos; KLIPLEL, Sandra Regina. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar**. Curitiba: IBPEX, 2010. (Série Processos Educacionais).

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto de pesquisa:** Coordenação Pedagógica: Contribuições à Formação Docente em escolas da rede estadual no município de Picos-Pi.

**Pesquisador Responsável:** André Ferreira Bezerra, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – Mestrado Profissional, matrícula 2022110076. Campus de Imperatriz – MA.

**Data de nascimento:** 19/07/1986

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado: Coordenação Pedagógica: Contribuições à Formação Docente em escolas da rede estadual no município de Picos-Pi de responsabilidade do (a) pesquisador (a) André Ferreira Bezerra.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por finalidade discutir e refletir acerca das contribuições da coordenação pedagógica na formação docente contínua na escola sendo justificada pela descaracterização das atribuições deste profissional tendo como objetivo analisar como os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) se identificam e se constituem como formadores(as) dos professores na escola.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em responder a algumas perguntas sobre a prática pedagógica do coordenador por meio de entrevistas semiestruturadas. O público-alvo são coordenadores(as) pedagógicos(as) que estão atuando em escolas que ofertam ensino fundamental II e ensino médio regular ou em tempo integral da rede pública estadual no município de Picos – PI com jornada de 40 horas semanais. Será necessário um mínimo de dois encontros e máximo de quatro para podermos realizar as entrevistas com duração de trinta minutos, estas acontecerão na escola em horários definidos com antecedência.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos, aos participantes da pesquisa existem alguns riscos em relação à participação deles, como exposição de situações conflituosas entre gestão e coordenação, constatação de irregularidades na sua atuação profissional dentre outros.
4. Os benefícios com a participação nesta pesquisa estão direcionados a esclarecer para toda a comunidade escolar quais são as verdadeiras atribuições do coordenador pedagógico segundo autores, pesquisadores da educação e a legislação vigente no Estado, mostrando a importância deste profissional na escola por meio de sua prática pedagógica.
5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.
6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores.
7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.
8. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.
9. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com André Ferreira Bezerra, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: 89 99930-9500, e-mail: [andre.bf@discente.ufma.br](mailto:andre.bf@discente.ufma.br), ou com o **Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Ferral do Maranhão (CCIM/UFMA)**. Campus Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N, Bairro Dom Afonso Felipe Gregory, CEP 65915-240, Imperatriz, Maranhão. telefone: (99) 3529-6051, e-mail: [cepufma@ufma.br](mailto:cepufma@ufma.br) atualmente, de segunda a sexta-feira, de forma híbrida (teletrabalho e presencial), das 13h às 17h presencial, mediante agendamento prévio, e teletrabalho na operacionalização das demandas das plataformas.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima  
descrito.

Picos, \_\_\_\_\_ de janeiro de 2024.

---

Assinatura do participante

*André Ferreira Bezerra*

---

André Ferreira Bezerra

## APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas

### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1- Nome
- 2- Idade
- 3- Formação Inicial, graduação?
- 4- Quando concluiu a sua graduação?
- 5- Possui Pós-Graduação? Lato sensu? Em qual área ou especialidade?
- 6- Possui Pós-Graduação Stricto sensu? Mestrado profissional ou acadêmico? Doutorado profissional ou acadêmico?
- 7- Há quanto tempo atua na docência e em quais etapas atua/atuou?
- 8- Qual o seu vínculo profissional com a rede estadual de educação do estado do Piauí?
- 9- Como ingressou na função de CP?
- 10- Há quanto tempo atua como coordenador(a) pedagógico(a)?
- 11- Em qual etapa da educação básica atua como coordenador(a) pedagógico(a)?
- 12 – Diante do atual contexto educacional, como você caracteriza sua prática pedagógica enquanto coordenador(a) pedagógico(a)?
- 13 – Diante da sua realidade escolar qual a postura adequada para a coordenação pedagógica enquanto membro da equipe gestora?
- 14 – Tem conhecimento da legislação atual que regulamenta a função?
- 15 – Em relação às competências do(a) coordenador(a) pedagógico(a). O que é necessário aprender antes de atuar na coordenação pedagógica?
- 16 – Quais são as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a)?
- 17 – Relate as atividades que realiza na escola, no exercício da função de coordenador (a) pedagógico (a).
- 18 – De que maneira você organiza o trabalho pedagógico na escola em que atua?
- 19 – Como acontece as formações continuadas na sua escola?
- 20 – Quais as implicações da sua atuação profissional em relação à formação continuada na escola?
- 21 – Quais os principais desafios presentes na sua atuação profissional?
- 22 – Quais os possíveis caminhos que podem ser trilhados para a superação desses desafios?

**APÊNDICE C – Quadro síntese da pesquisa**

**QUADRO SINTÉSE**

<b>TÍTULO</b>			
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PICOS-PI			
<b>Questão Central</b>		<b>Objetivo Geral</b>	
Quais são as atribuições dos coordenadores pedagógicos diante da responsabilidade de conduzir as formações continuadas na escola?		Analisar as contribuições dos coordenadores pedagógicos, tendo como direcionamento a responsabilidade pela formação continuada dos docentes da rede estadual de educação no município de Picos – PI	
Questões secundárias	Objetivos específicos	Eixos	Questões da entrevista
Como foi se constituindo o processo de profissionalização da coordenação pedagógica no contexto educacional brasileiro?	Compreender o processo de profissionalização da coordenação pedagógica no contexto educacional brasileiro.	Eixo I Identificação profissional	1- Nome 2- Idade 3- Formação Inicial, graduação? 4- Quando concluiu a sua graduação? 5- Possui Pós-Graduação? Lato sensu? Em qual área ou especialidade? 6- Possui Pós-Graduação Stricto sensu? Mestrado profissional ou acadêmico? Doutorado profissional ou acadêmico? 7- Há quanto tempo atua na docência e em quais etapas atua/atuou? 8- Qual o seu vínculo profissional com a rede estadual de educação do estado do Piauí? 9- Como ingressou na função de CP? 10- Há quanto tempo atua como coordenador(a) pedagógico(a)? 11- Em qual etapa da educação básica atua como coordenador(a) pedagógico(a)?

<p>Como são realizadas as formações continuadas nas escolas pelo coordenador(a) pedagógico(a) em relação a sua construção?</p>	<p>Verificar fatores que contribuem, ou não, para atuação da coordenação pedagógica na formação continuada de professores no município de Picos – PI.</p>	<p>Eixo II Atribuições da função de coordenador pedagógico</p>	<p>12- Diante do atual contexto educacional, como você caracteriza sua prática pedagógica enquanto coordenador(a) pedagógico(a)?</p> <p>13- Diante da sua realidade escolar qual a postura adequada para a coordenação pedagógica enquanto membro da equipe gestora?</p> <p>14- Tem conhecimento da legislação atual que regulamenta a função?</p> <p>15- Em relação às competências do(a) coordenador(a) pedagógico(a). O que é necessário aprender antes de atuar na coordenação pedagógica?</p> <p>16- Quais são as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a)?</p> <p>17- Relate as atividades que realiza na escola, no exercício da função de coordenador (a) pedagógico (a).</p>
--	---	--	---

<p>Que posturas tem os coordenadores pedagógicos diante da responsabilização de ser formador de professores?</p>	<p>Verificar as articulações da prática pedagógica de coordenadores em relação a formação continuada de professores na escola (formação em serviço).</p>	<p>Eixo III Formação docente na escola</p>	<p>18- De que maneira você organiza o trabalho pedagógico na escola em que atua? 19- Como acontece as formações continuadas na sua escola? 20 – Quais as implicações da sua atuação profissional em relação à formação continuada na escola? 21- Quais os principais desafios presentes na sua atuação profissional? 22- Quais os possíveis caminhos que podem ser trilhados para a superação desses desafios?</p>
<p>Quais orientações são utilizadas pela coordenação pedagógica no processo de formação continuada na escola?</p>	<p>Produzir cartilha ilustrada com orientações sobre como o coordenador pedagógico pode estruturar a formação docente na escola.</p>		

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROTAGONISMO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ALGUMAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE PICOS - PI

**Pesquisador:** ANDRE FERREIRA BEZERRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 77828524.0.0000.5087

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências de Imperatriz

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.842.248

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa qualitativa visando analisar as práticas pedagógicas da coordenação pedagógica em relação a formação docente continuada na escola sob a liderança do(a) coordenador(a) pedagógico(a). O estudo tem como contexto escolas do município de Picos/PI. Como justificativa, menciona-se que compreender a atuação da coordenação pedagógica nesta atribuição tão relevante para o desenvolvimento de práticas educativas assertivas.

Pretende-se entrevistar 4 coordenadores pedagógicos das escolas pertencentes à rede estadual de educação em Picos/PI, com lotação de 40h semanais atuado no ensino fundamental e médio.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Hipótese:** A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES É INFLUENCIADA PELA REALIZAÇÃO OU NÃO DE FORMAÇÕES CONTÍNUAS NA ESCOLA

**Objetivo Primário:** Analisar como os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) se identificam e se constituem como formadores(as) do professores na escola.

**Objetivo Secundário:** Conhecer o percurso histórico da coordenação pedagógica a luz das

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado  
**Bairro:** Bacanga **CEP:** 65.080-805  
**UF:** MA **Município:** SAO LUIS  
**Telefone:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.842.248

atribuições da função. Analisar os vários documentos oficiais como portarias, editais, decretos, regimentos de escola dentre outros que tratam da atribuição de formação continuada pela (a) coordenador(a) pedagógico(a). Verificar como acontece as formações contínuas em algumas escolas públicas no município de Picos  $\zeta$  PI. Estruturar curso de orientação e formação de práticas educativas para coordenadores pedagógicos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No formulário de informações básicas do protocolo de pesquisa, encontra-se a seguinte declaração de riscos e benefícios:

Riscos: "Aos participantes da pesquisa existem alguns riscos em relação à participação deles, como exposição de situações conflituosas entre gestão e coordenação, constatação de irregularidades na sua atuação profissional dentre outros."

Benefícios: "Os benefícios estão direcionados a esclarecer para toda a comunidade escolar quais são as verdadeiras atribuições do coordenador pedagógico segundo autores, pesquisadores da educação e a legislação vigente no Estado, mostrando a importância deste profissional na escola por meio de sua prática pedagógica."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa tem motivação científica e social importante, com potencial para produzir conhecimentos importantes para a área.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

\*\* Folha de rosto: Encontra-se devidamente preenchida e assinada pelo pesquisador proponente e pela Coordenadora do PPGFOPRED, Centro de Ciências de Imperatriz, UFMA.

\*\* Projeto: Texto integral apresentado, com os itens necessários.

\*\* TCLE: Apresenta-se documento redigido na forma de convite com informações necessárias, tais como identificação da pesquisa/pesquisadores, objetivos, procedimento de coleta de dados, riscos e benefícios, liberdade de participação, garantias de confidencialidade e anonimato.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1968 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado  
Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805  
UF: MA Município: SAO LUIS  
Telefone: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA**



Continuação do Parecer: 6.842.248

**\*\* Declarações:** Apresenta-se "DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA", assinada pela Coordenadora de Ensino da 9a. Gerência Regional de Educação (GRE/SEDUC-PI), dando ciência e concordância com a execução do projeto de pesquisa nas escolas CETI VIDAL DE FREITAS, CETI MIGUEL LIDIANO, CEEP PETRONIO PORTELA e U.E. TERESINHA NUNES.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O protocolo de pesquisa apresentado atende requisitos da Resolução CNS 466/12 e da Norma Operacional CNS 001/2013. Não são identificadas pendências ou inadequações. Recomenda-se aprovação do protocolo de pesquisa em pauta.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2261759.pdf	23/02/2024 09:51:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_TCLE_20201215_atual.pdf	23/02/2024 09:51:05	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinadaufmaAtual.pdf	23/02/2024 09:46:13	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2261759.pdf	15/02/2024 16:06:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_TCLE_20201215.pdf	15/02/2024 16:05:03	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_TCLE_20201215.pdf	15/02/2024 16:05:03	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Recusado
Declaração de concordância	anuencia_para_pesquisa.pdf	15/02/2024 12:03:25	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Aceito
Declaração de concordância	anuencia_para_pesquisa.pdf	15/02/2024 12:03:25	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Recusado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2261759.pdf	16/01/2024 16:52:52		Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado  
Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805  
UF: MA Município: SAO LUIS  
Telefone: (08)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.842.248

Folha de Rosto	folhaDeRostoassinadaufma.pdf	16/01/2024 16:51:50	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinadaufma.pdf	16/01/2024 16:51:50	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_TCLE_2024.pdf	16/01/2024 12:58:23	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_TCLE_2024.pdf	16/01/2024 12:58:23	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_MESTRADO_UFMA.docx	16/01/2024 12:47:11	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_MESTRADO_UFMA.docx	16/01/2024 12:47:11	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Recusado
Orçamento	ORCAMENTO.docx	09/12/2023 15:44:20	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	09/12/2023 15:44:20	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Recusado
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	09/12/2023 15:30:34	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	09/12/2023 15:30:34	ANDRE FERREIRA BEZERRA	Recusado

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO LUIS, 23 de Maio de 2024

Assinado por:  
Emanuel Péricles Salvador  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1968 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado  
Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805  
UF: MA Município: SAO LUIS  
Telefone: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br