UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ZENAURA SOUSA SOBRINHO PESSOA

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE CORDEIROS — BAHIA

Vitória da Conquista — BA
2022

ZENAURA SOUSA SOBRINHO PESSOA

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE CORDEIROS — BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientador (a): Prof. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé

Vitória da Conquista — BA

2022

P472p

Pessoa, Zenaura Sousa Sobrinho.

Práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas das escolas públicas do município de Cordeiros - Bahia. / Zenaura Sousa Sobrinho Pessoa, 2022.

189f.

Orientador (a): Drª. Nilma Margarida de Castro Crusoé.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências. 163 – 171.

1. Formação continuada – Coordenação pedagógica. 2. Prática pedagógica. 3. Gestor pedagógico. I. Crusoé, Nilma Margarida de Castro. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 371.1

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

ATA DE BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EMEDUCAÇÃO

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereirode 2022, às 10h, por videoconferência utilizando uma plataforma *online*, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de defesa de Dissertação intitulado **PRÁTICAS DE FORMAÇÃO** CONTINUADA PARA AS OORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS **ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE CORDEIROS - BAHIA,** apresentada pela mestranda **Zenaura Sousa Sobrinho Pessoa**, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Doutora **Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)** e contou com a participação das Professoras Doutoras **Maria de Fátima Gomes da Silva (UPE)** e **Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (UESB)** na qualidade de examinadoras. A sessão teve a duração de2h e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: A dissertação em análise responde às exigências acadêmicas, pois se trata de uma pesquisa de grande qualidade teórico metodológica e, potencialmente, inovadora. Trata-se de uma pesquisa com relevância social e acadêmica, que poderá trazer contribuições para a educação, de modo particular, para a formação continuada de coordenadores pedagógicos. A banca recomenda a publicação em periódicos da área, capítulos de livro e como livro autoral, resultado do convênio firmado entre o PPGEd e a Prefeitura de Cordeiros, Bahia. A banca indica continuidade dos estudos no doutorado.

O texto dedefesa citado recebeu conceito final: Aprovado.

Nilma Margarida de Castro Crusoé

Profa. DraNilma Margarida de Castro Crusoé(UESB)
(Orientadora)

Fátima Gomes

Profa. DraMaria de Fátima Gomes da Silva (UPE)
(ExaminadorExterno)

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Prof. DraSônia Maria Alves de Oliveira Reis (UESB)
(ExaminadorInterno)

Zenaura Sousa Sobrinho Pessoa

Zenaura Sousa Sobrinho Pessoa
(Mestranda)

ZENAURA SOUSA SOBRINHO PESSOA

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE CORDEIROS – BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 24 de fevereiro de 2022

BANCA AVALIADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Nilma Margarida de Castro Crusoé

Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB

(Orientadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/PPGED)

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

(Examinadora interna)

_____

Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Gomes da Silva

Professora Associada/Livre Docente da Universidade de Pernambuco-UPE

(Examinadora externa)

Vitória da Conquista – Bahia
2022

A Deus,

(Meu guia)

Minha vó Antônia,

(Minha protetora)

Aos meus pais Manoel e Vitorina,

(Minha base)

Ao meu filho, Ikaro Raffael Sousa Caires

(Amor eterno)

Ao meu esposo e companheiro, Alex Sandro

(Amor pra vida toda)

Aos meus irmãos Edelson, Zenete, Editéia, Tamilis e Thais Milla,

(Orgulho da minha vida).

AGRADECIMENTOS

“Gratidão é privilégio de quem vê
A vida com o coração
Pra quem sabe ver as coisas
Mais simples, imensidão
Beleza rara no que é comum”
Elinézia Costa Sena, 2017.

Esses versos da música gratidão que Elinézia compôs e Raffa Gomes canta, resumem, em partes, tudo que o meu coração sente nesse momento final de mais uma etapa concluída com êxito em minha vida. O meu coração está cheio de gratidão por muitas pessoas existirem e fazerem parte dos meus sonhos, das minhas realizações por quem tenho um apreço enorme. Afinal, as nossas conquistas perpassam, também, pelas mãos, ideias, conselhos e ações de muita gente.

Manifesto a minha gratidão ao meu DEUS que permitiu a minha existência e tem segurado a minha mão em todos os momentos dela. Além de me conduzir, tem me ajudado a buscar a realização de meus sonhos e me fez conquistar vitórias que nem imaginava que conseguiria. Por isso, hoje posso afirmar que “O Senhor é a minha força e o meu escudo; nele o meu coração confia, e dele recebo ajuda. Meu coração exulta de alegria, e com o meu cântico lhe darei graças”. Salmos 28:7

Expresso minha gratidão à Prof.ª Dr.ª. Nilma Margarida de Castro Crusoé, minha orientadora, por me orientar de maneira firme e com competência profissional, por me relacionar com o mundo do conhecimento de maneira significativa e enriquecedora. Obrigada pela disponibilidade, pela partilha dos saberes e por me direcionar para esse universo fantástico da pesquisa. Você faz parte do meu sucesso nessa etapa!

Minha gratidão à Secretaria Municipal de Educação, na pessoa do Secretário de Educação, durante o ano de 2019, Norislei Avelino do Nascimento por sonhar e buscar a concretização desse sonho, junto à UESB, por meio do convênio firmado entre as instituições.

Exprimo meus agradecimentos aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e aos demais professores de outras universidades (convidados da

professora Nilma) que, de maneira significativa, contribuíram para minha formação durante esse percurso de dois anos.

Estendo meus agradecimentos às professoras que fizeram parte da Banca Examinadora, Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis e a Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Gomes da Silva, pela leitura cuidadosa do meu trabalho e por terem colaborado para a escrita do meu texto com relevantes contribuições.

Transmito minha gratidão aos meus familiares (pai, mãe, avó, irmãs, irmão, sobrinhos, cunhados, cunhadas) que sempre me apoiaram na busca dos meus sonhos, vibraram em todas as minhas conquistas e me incentivaram a nunca desistir de meus ideais. Eu me orgulho por fazer parte desse grupo e por sentir o amor de vocês!

Minha gratidão aos amores da minha vida, Alex Sandro (esposo) e Íkaro (filho) que planejaram e abraçaram comigo esse novo desafio. É claro que no percurso houve reclamações, pois os obstáculos foram muitos, mas o apoio sobressaio, os incentivos vieram e as orações foram imprescindíveis. Íkaro, os abraços e os beijos entre uma aula e outra renovaram minhas forças e percebi que valia a pena manter o foco. Perdão pelas vezes que não dei conta de brincar contigo quando solicitava, quando adiei nossos compromissos por conta de aulas, quando deixei você me esperando para dormir por conta das *lives* do grupo de estudo e pesquisas ou de cursos que participei durante o mestrado. Enfim, minha gratidão por compreenderem que eu precisava desse tempo para dar conta do que me propus a fazer com responsabilidade e dedicação. Amo vocês!

Demonstro minha gratidão aos meus colegas de Cordeiros (Cristiano, Elenita e Marinêz) pelo companheirismo e pela disponibilidade de ajuda mútua em todos os momentos durante o curso.

Externo minha gratidão as minhas colegas mestrandas do grupo “Margaridas 2020” Andreia, Georgia e Janaina Serejo que trilharam comigo essa caminhada bem de perto, por meio do compartilhamento de angústias, desabafos, alegrias, vitórias, estudos e aprendizados.

Meus agradecimentos à Amarílis, Gérbera, Hortência, Margarida, Orquídea e Rosa (nomes fictícios), coordenadoras informantes dessa pesquisa que dedicaram tempo e compartilharam seus saberes e experiências que enriqueceram o conteúdo desse trabalho de pesquisa. Registro a minha admiração pelo trabalho que vocês prestam nas escolas do município de Cordeiros.

Manifesto minha gratidão ao grupo “Quarentena” que durante esse período do mestrado que tivemos que enfrentar a pandemia do Covid-19, deixou-o mais leve e descontraído por meio dos incentivos quando alguém manifestava desânimo, das brincadeiras, das resenhas, enfim, das altas risadas, mesmo na distância. Foi muito bom ter vocês por perto!

Externo minha gratidão aos meus amigos e amigas e aos meus bons colegas que, de forma direta ou indireta, contribuíram na realização desse sonho. Uns incentivaram desde o início, antes mesmo de passar pelo processo seletivo, outros trouxeram suas palavras de estímulo e apoio durante o percurso, sem contar aqueles que leram meus escritos e fizeram correções, que me emprestou material de estudo, que me auxiliou nas pesquisas. Enfim, que me estenderam a mão! Obrigada!

“Hoje gritei aos céus de contentamento. Vencer uma nova etapa é um lindo sentimento. As dificuldades foram ultrapassadas com muita determinação e se agora sinto a alegria da vitória, é porque lutar não foi em vão. É de lutas e conquistas que a vida é feita, e devemos sempre nos preparar para as que vêm a seguir. Mas agora vou saborear o meu triunfo, e agradecer a todos que me ajudaram a vencer”.

Autor desconhecido.

Se não fosse a formação

Se não fosse a formação,
Não teríamos a vontade de reaprender,
Ser coordenador e educador.
Se não fosse a formação,
Sentiríamos mais saudade
Das funções, das rotinas, das práticas,
E das pausas do coordenador.
Ah! As pausas...
Do cafezinho, do barulho intenso do recreio
No nosso ouvido, das conversas, das palavras jogadas
Ao tempo...
Ah! O tempo como diz Drummond.
Quanta saudade da escola!
Se não fosse a formação,
Não entenderíamos o que Nóvoa sinalizou,
Não podemos ficar parados,
Tudo deve fluir, tudo deve seguir,
Numa parceria solidária e numa quarentena,
“Carentena”, carente! Carente!
Se não fosse a formação,
Não leríamos o livro “Imagens do futuro presente”
Que é agora!
Que pulsa e quer ficar...e fica!
Que quer reinventar.
Se não fosse a formação,
Não descortinaríamos as reflexões
De desigualdades, de indiferenças
E de buscas...
Se não fosse a formação,
Não pensaríamos em nossos comportamentos,
Nossos valores, nossas vidas, nossa identidade como coordenador
E professor!
Se não fosse a formação,
As dimensões de Heloisa Luck, não estariam tão definidas,
Com nossas competências e habilidades.
Se não fosse a formação,
Os planos, os projetos, as agendas,
Não mostrariam o caminho, a trilha,
Aflorando o nosso melhor.
E o nosso melhor está aqui e agora!
Um doce presente com sabor de poesia,
Porque o que marca uma formação,

É o que fica para melhorar o nosso lugar,
O nosso entre lugar e o nosso território baiano
Cheio de nuances e aprendizados.
Ah! Se não fosse a formação!
Não haveria troca,
Não haveria teoria,
Não haveria tons e nem palavras.
Se não fosse a formação,
Não seria processo,
Seria estanque,
Fora do real e do ideal.
Não podemos parar,
O tempo não para,
Como diz Cazuza,
Como diz Nóvoa,
Como diz Imbernon,
Como diz Vasconcelos,
Como diz Gatti,
Como diz Givaédina...
Ah! Se não fosse a formação!
Este momento não existiria.
Avante,
Avante formação.

Marcia Rasia Figueiredo, 2020.

PESSOA, Zenaura Sousa Sobrinho. **Práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas das escolas públicas do município de Cordeiros — Bahia.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitoria da Conquista: PPGEd, 2022.

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo as práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas das escolas públicas do Município de Cordeiros — Bahia, cujo questionamento visa a investigar que tipo de prática de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas é desenvolvida pela Secretaria de Educação do Município de Cordeiros. Parte-se da compreensão de que a formação continuada é um processo vital para aperfeiçoar os saberes para a prática do coordenador pedagógico. Desse modo, propõe como objetivo geral analisar a prática de formação continuada para a equipe da coordenação pedagógica nas Escolas da Rede Municipal de Ensino. Como objetivos específicos pretende: conhecer a prática de formação continuada do coordenador pedagógico e contextualizar a prática de formação continuada do coordenador pedagógico. A pesquisa é de natureza qualitativa e a revisão teórica deu-se com base nas contribuições de autores como: Placco e Souza (2006 e 2010), Alarcão (2008), Libâneo (2011), Vasconcelos (2013), Domingues (2014), Placco e Almeida (2018) e outros que estão presentes no corpo do texto e que alicerçaram a discussão sobre a importância da formação do coordenador pedagógico. Partindo das premissas que amparam a pesquisa qualitativa, optamos pela entrevista semiestruturada para coletar os dados. O processo de análise de dados foi organizado em categorias e analisados com o apoio da técnica de análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2011). O *lócus* da pesquisa foi o município de Cordeiros — Bahia e como informantes tivemos 06 (seis) coordenadoras pedagógicas que atuam na função há mais de cinco anos. No que diz respeito às motivações para ser coordenadora e experiências formativas, os resultados apontam que tal motivação dá suporte e estrutura o ser humano tanto ao almejar quanto ao realizar uma ação. Além disso, o acúmulo das experiências formativas significativas são primordiais para exercer a prática no espaço escolar. Acerca dos elementos da prática pedagógica e relações interpessoais na prática de coordenação pedagógica, os informantes evidenciam que esses elementos fazem parte da sua construção pessoal, social e profissional nos contextos família, sociedade e trabalho, o que reforça a importância de dialogar para encontrar caminhos ao longo do processo e do apoio mútuo. No que tange à prática do coordenador pedagógico como gestor pedagógico e à formação continuada, ponto central dessa pesquisa, os resultados apontam que a formação continuada contribui para melhorar a prática cotidiana das coordenadoras pedagógicas ao produzirem saberes que viabilizam e possibilitam a intervenção na prática pedagógica das escolas. Contudo, é perceptível que, na maioria das vezes, essas formações acontecem de maneira solta e pontual. Diante disso, é necessário um projeto sistematizado de formação continuada sustentado na perspectiva de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, pautados na qualidade.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Prática pedagógica; Formação Continuada.

PERSON, Zenaura Sousa Sobrinho. **Continuing education practices for pedagogical coordinators of public schools in the city of Cordeiros - Bahia.** Dissertation (Masters) – State University of Bahia. Department of Education, Campus I. Graduate Program in Education. Victory of Conquest: PPGEd, 2022.

ABSTRACT

The present dissertation has as its object of study the practices of continuing education for pedagogical coordinators of public schools in the city of Cordeiros — Bahia, whose questioning aims to investigate what type of practice of continuing education for pedagogical coordinators is developed by the Department of Education of the city of Cordeiros. It starts from the understanding that continuing education is a vital process to improve knowledge for the pedagogical coordinator's practice. Thus, it proposes as a general objective to analyze the practice of continuing education for the pedagogical coordination team in the Schools of the Municipal Education Network. As specific objectives, it intends to: know the practice of continuing education of the pedagogical coordinator and contextualize the practice of continuing education of the pedagogical coordinator. The research is qualitative in nature and the theoretical review was based on the contributions of authors such as: Placco and Souza (2006 and 2010), Alarcão (2008), Libâneo (2011), Vasconcelos (2013), Domingues (2014), Placco and Almeida (2018) and others who are present in the body of the text and who founded the discussion on the importance of training the pedagogical coordinator to successfully develop their work in school institutions. Starting from the premises that support the qualitative research, we opted for the semi-structured interview to collect the data. The data analysis process was organized into categories and analyzed with the support of the content analysis technique, based on Bardin (2011). The locus of the research was the city of Cordeiros - Bahia and as informants we had 06 (six) pedagogical coordinators who have been working in the role for more than five years. Regarding motivations to be a coordinator and training experiences, the results indicate that motivation supports and structures the human being both when aiming or when performing an action, since this, in turn, drives action and doing, in addition to being linked the most varied circumstances and multiple contexts. In addition, the accumulation of significant formative experiences are essential to exercise the practice in the school space. Regarding the elements of pedagogical practice and interpersonal relationships in the practice of pedagogical coordination, the informants show that these elements are part of their personal, social and professional construction in the family, society and work contexts, which reinforces the importance of dialogue to find ways to throughout the process and mutual support. Regarding the pedagogical coordinator's practice as pedagogical manager and continuing education, the central point of this research, the results indicate that continuing education contributes to improving the daily practice of the pedagogical coordinators by producing knowledge that enables the intervention in the pedagogical practice of schools. However, it is noticeable that, most of the time, these formations happen in a loose and punctual way. With this in mind, a systematic project of continuing education is necessary for the professional that is supported in the perspective of developing the teaching and learning process guided by quality.

Keywords: Pedagogical Coordination; Pedagogical practice; Continuing Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Localização de Cordeiros/ Bahia 43
Figura 2 — Vista da cidade de Cordeiros/ Bahia..... 43
Figura 3 — Configuração das motivações iniciais para se tornarem coordenadoras pedagógicas 101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Perfil das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa 46
Quadro 2 — Situação da pesquisa.....54
Quadro 3 — Estruturação das categorias e subcategorias das entrevistas 59
Quadro 4 — Banco de Teses e Dissertações da CAPES 64
Quadro 5 — Banco de dissertações do BDTD.....67
Quadro 6 — Banco de dados da ANPED.....70
Quadro 7 — Banco de dados do EPEN 72
Quadro 8 — Banco de dissertações do PPGEd.....73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — IDEB Ensino Fundamental Anos iniciais 44
Tabela 2 — IDEB Ensino Fundamental Anos finais 44

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AC/s	Aulas Complementares
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio
CAF- C	Colégio Adventista de Florianópolis – Centro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMLCL	Centro de Educação Municipal Lindolfo Cordeiro Landi
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CPs	Coordenadores Pedagógicos
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DCRC	Documento Curricular Referencial da Cordeiros
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Formação Pela Escola
GEAs	Grupo de Estudos e Aprendizagens
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEd	Programa de Pós-graduação em Educação da UESB
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNDIME/BA	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO 20
1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: O CAMINHO PERCORRIDO PARA O ESTUDO DO OBJETO 38
1.1 Tipo e características da pesquisa 39
1.2 Local da pesquisa 42
1.3 Informantes e o contexto da pesquisa.....45
1.4 Os instrumentos e os procedimentos de coletas de dados 48
1.5 Análise de conteúdo dos dados produzidos.....55
1.6 Aspectos éticos da pesquisa 60
2 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL SOBRE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....61
2.1 A constituição do Estado da Arte 62
2.2 O que dizem as pesquisas sobre a formação continuada para o coordenador pedagógico.....63
2.3 Diálogo com os resultados do Estado da Arte.....77
3 A PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS LEGISLAÇÕES VIGENTES 80
3.1 A prática de formação em tempos de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de BNC-Formação, do Currículo Bahia e dos currículos municipais.....80
4 AS TEIAS QUE CIRCUNDAM O TRABALHO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS 95
4.1.1 Motivação para ser coordenadora.....96
4.1.2 Experiências formativas das coordenadoras pedagógicas.....102
4.2 Elementos da prática pedagógica e relações interpessoais na prática de coordenação pedagógica **.....107**
4.2.1 Aspectos teóricos e metodológicos 107
4.2.2 Aspectos das relações interpessoais 118
5 A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO GESTOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....128

5.1 Práticas vivenciadas pelas coordenadoras pedagógicas no ambiente da escola 128
5.1.1 Desafios no cotidiano escolar.....129
5.1.2 Funções da coordenadora pedagógica 134
5.2 A prática de formação continuada para o coordenador pedagógico 140
5.2.1 A concepção da coordenadora.....141
5.2.2 Formação continuada e a relação com a formação da coordenadora pedagógica.....142
5.2.3 Formação continuada e a relação com a formação docente.....144
5.2.4 Impactos da formação continuada para as coordenadoras na cidade de Cordeiros — Ba.....149
5.2.5 Avaliação da coordenadora sobre a prática de formação continuada.....155
CONSIDERAÇÕES FINAIS 159
REFERÊNCIAS.....163
ANEXOS 172

INTRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a prática de formação continuada para a equipe da coordenação pedagógica (CP), nas Escolas da Rede Municipal de Ensino do município de Cordeiros — Bahia. Para tal, objetiva conhecer a prática de formação continuada para o coordenador pedagógico (CP) e contextualizar a prática de formação continuada do coordenador pedagógico, já que essa prática se constitui como possibilidade de estudo e pesquisa sobre o fazer pedagógico, no ambiente escolar.

O interesse por este objeto surgiu das inquietudes, preocupações e necessidades decorrentes de quando assumi o serviço de coordenação pedagógica em um dos colégios do município. Como coordenadora pedagógica, percebi diante das experiências e vivências, a necessidade da formação continuada e sua importância para lidar com as dificuldades no cotidiano escolar. Em contato permanente com a equipe da escola (professores e direção) detectei as fragilidades de saberes em diversas situações, de modo que a formação continuada poderia me dar suporte para realizar o trabalho de articuladora e mediadora do trabalho pedagógico. Quando ingressei no curso de mestrado, notei que deveria aprofundar os estudos a respeito do que os teóricos já pesquisaram sobre a temática e desenvolver um pouco mais de conhecimentos sobre este campo empírico que é a prática formativa do coordenador pedagógico. Segundo Clementi (2005, p. 63),

> A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável.

Nessa direção, pretendo nesta pesquisa responder ao questionamento a seguir: que tipo de prática de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas é desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Cordeiros, Bahia de modo a atender as necessidades profissionais atinentes a essa função? A resposta para tal pergunta não se encontra apenas na exposição do que vivi e nas minhas impressões a respeito dessa prática, mas é preciso dar vozes aos demais participantes desse processo formativo.

Diante do exposto, apresento a seguir os principais fatos que ocorreram em minha experiência de vida profissional que conceberam tal questionamento e que impulsionaram o presente trabalho. Além disso, demonstro como me ocupei em compreender meu papel enquanto coordenadora para lidar com obstáculos que sempre surgiram ao longo do percurso.

No ano de 2009, surgiu a oportunidade de morar, por um período, em Santa Catarina (Florianópolis). Lá trabalhei como professora no Colégio Adventista de Florianópolis — Centro CAF-C, uma experiência incrível e enriquecedora de aprendizagem. Foi possível o contato direto com o trabalho da coordenadora pedagógica, assim, percebi como desempenhava o trabalho com dedicação, talento e compromisso com o fazer pedagógico da escola.

Além disso, participei das reuniões de formação que ocorriam mensalmente, com muita vontade de aprender o novo. Tanto esses momentos formativos quanto os demais, que vivenciei ao acompanhar o trabalho da profissional citada anteriormente, foram cruciais para que — ao retornar para a minha cidade de origem e ser convidada para assumir o trabalho de coordenação pedagógica do Centro de Educação Municipal Lindolfo Cordeiro Landi (CEMLCL) — aceitasse o desafio que me proporcionou momentos de descobertas, de aprendizagem, mas, também, de muita complexidade, a exemplo do desvio de função que ocorreu em diversas vezes, a falta de tempo para organização das atividades formativas, resistência por parte de alguns docentes, a jornada dupla de trabalho para conciliar o cargo de coordenadora nessa escola e professora em outra escola, por fim, lidar com o baixo salário.

Ao assumir a coordenação do CEMLCL, em 2011, para realizar o projeto de formação continuada para os professores, o primeiro passo foi detectar quais as maiores dificuldades vivenciadas pela equipe, por meio dos encontros semanais com os professores individualmente. O segundo, debrucei-me nos livros para a própria formação dos temas relevantes que a escola exigia, para depois passar para os docentes. Foi assim, imersa pelo compromisso profissional e social, que o desejo de continuar nessa profissão de caráter complexo, dinâmico e desafiador, prevaleceu. Como afirma, Freire (1979, p. 20),

> Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao quais todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.

Durante o período de atuação como CP, dentre outras formações, destaco a participação em três cursos com uma duração mais extensa e que contribuiu significativamente para meu crescimento profissional, especialmente, no que diz respeito à gestão escolar.

O primeiro curso aconteceu no município durante os anos de 2013 e 2014, o Formação pela Escola (FPE), um programa de formação continuada que ofertou 9 cursos na modalidade a distância e contribuiu para fortalecer a atuação dos agentes e parceiros envolvidos com os programas e ações educacionais financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Durante o curso, foram reforçados os conhecimentos que já existiam a respeito dos temas trabalhados o que deu clareza sobre os que ainda não tinha conhecimento ou segurança.

O segundo curso desenrolou-se no ano de 2016, o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão)[1], um programa de capacitação a distância, com a presença de reuniões a cada 15 (quinze) dias com acompanhamento e instrução de um monitor formador. O programa foi direcionado à equipe de gestão escolar, o qual envolveu diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças, conforme critérios definidos em cada unidade. Sua meta principal foi o desenvolvimento de uma gestão democrática focada no sucesso escolar do aluno. O curso foi uma porta que se abriu para a equipe, serviu como estímulo, deu a oportunidade de buscar e apropriar vários conhecimentos no processo de gestão escolar, bem como da relação que precisa se construir no espaço da escola. Além disso, a discussão do convívio democrático e a participação das pessoas no processo de gestão foram importantes para o envolvimento entre todos os profissionais da escola, o que causou uma mudança nas relações, além de uma maior abertura para o diálogo entre todos.

O terceiro curso decorreu nos anos de 2015 e 2016, específico para professores e coordenadores pedagógicos. Nas oficinas para os coordenadores pedagógicos (CPs), a tutora formadora, representante da SME, trouxe textos teóricos para o estudo e discussão em grupo, aliando-os à prática de cada

[1] Idealizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em 2000. Trata-se de uma proposta de curso a distância destinada à formação continuada e em serviço, dos profissionais que se encontram no exercício de atividades de gestão nas escolas.

participante. Foi um estudo enriquecedor, formativo e que contribuiu de forma significativa durante os trabalhos realizados nas escolas.

De todos os cursos, o que mais contribuiu para a minha prática formativa foi o de especialização em coordenação pedagógica, pois o discurso tornou-se abrangente em diferentes áreas do conhecimento, o qual ocorreu nos anos de 2012 e 2013. As primeiras discussões se deram a respeito do histórico do CP com o objetivo de conhecer como se ocorreu o processo de desenvolvimento da profissão. Em seguida, o estudo dirigido trouxe considerações importantes sobre a formação inicial desse profissional que deve acontecer em um curso de pedagogia, apesar de nem sempre a realidade nas escolas ser a desejável. Segundo Domingues (2014, p. 27),

> [...] os conhecimentos advindos dessa formação dariam suportes teórico e prático para a ação desse profissional, pois subsidiado pelos estudos da teoria da educação, da didática, das metodologias específicas e das disciplinas relacionadas às ciências da educação, atrelados as experiências pessoais e profissionais vividas, comporiam uma rede de saberes e fazeres que daria suporte à prática de formador voltada para uma ação pedagógica crítica.

Além disso, houveram diversas oficinas durante o curso que me proporcionaram uma bagagem de saberes a respeito da função do CP, tais como: o coordenador pedagógico como articulador, mediador e orientador da prática pedagógica, a identidade do professor coordenador, as funções primordiais no desenvolvimento da profissão, o coordenador como articulador do Projeto Político Pedagógico das escolas, a relação escola *versus* família e o gestor pedagógico da escola.

No bojo dessa discussão, percebo que a formação continuada vem sendo ressignificada cada vez mais no contexto escolar. Contudo, por conta das condições de trabalho do CP ou pelo fato de não possuir uma formação específica, esse processo, muitas vezes, fica em segundo plano ou nem acontece. As funções que, por vezes, lhes são atribuídas que nem fazem parte do seu contexto de trabalho, ou seja, não têm relação direta com a área pedagógica da escola, podem deixar esse profissional sem tempo e espaço. Isso acaba por suprimir essa importante prática que produz reflexão e consciência das necessidades educativas, capaz de impulsionar a melhoria do ensino e aprendizagem no espaço escolar e fora dele.

A falta de estrutura física e tecnológica que o coordenador pedagógico precisa enfrentar constantemente na realização do seu trabalho faz parte desses desafios. Em muitas escolas não há um espaço adequado para que possa se reunir individualmente com os professores, alunos ou pais, quando há necessidade de diálogo e de orientação. O acúmulo, desvio de funções e problemas pontuais que surgem no dia a dia acaba por tirar o foco do que realmente é o papel do CP, isso contribui para uma rotina de trabalho sem motivação, preparação e organização do fazer pedagógico. O trabalho é permeado pela falta de autonomia e apoio, por parte de alguns gestores, na implementação de novas práticas educativas. Além disso, o coordenador pedagógico convive com planos de carreira que, em sua maioria, não contemplam esse profissional, como é o caso dos profissionais do município de Cordeiros. Prova disso, é o que Oliveira (2019) expressa em sua pesquisa quando afirma quem são os coordenadores que atuam no contexto escolar.

> A grande maioria são professores efetivos que deixam a sala de aula temporariamente enquanto exercem a função de coordenação pedagógica, no entanto, a carreira e a remuneração é a mesma da docência, em poucos casos há mudança apenas do incentivo de AC de docente para incentivo por estar na coordenação, o que não altera a remuneração. Em outros casos a remuneração é até menor, pois o profissional deixa de receber o incentivo de AC por estar na sala de aula e não há outros para substituir (OLIVEIRA, 2019, p. 124).

Grosso modo, é possível afirmar que os desafios mencionados acima extrapolam o caminhar do CP e que precisam de enfrentamento e de superação. Desse modo, a construção de sua identidade como profissional da educação é permeada pela contraditoriedade e pela falta de clareza, especialmente, nas legislações vigentes, pois não existe uma padronização do que é o papel desse profissional, que nem sempre é bem demarcado. Ao observar as legislações municipais, são notórias as diversas atividades que lhe são atribuídas e que não fazem parte do contexto de sua vida profissional. Cada documento traz em seu bojo o que se julga necessário para o cumprimento da função.

A função do coordenador pedagógico, na década de 1970, era atravessada pelo viés tecnicista, cuja proposta da educação era atrelada aos interesses econômicos e políticos. Nesse período, o Taylorismo e o Fordismo adotaram como princípios fundamentais para o crescimento da economia brasileira a produção e o Sistema de automação, ou seja, os trabalhos, em sua maioria, eram voltados para a técnica, para a prática. Nesse contexto, a escola deveria formar operários e técnicos

para enviarem para as fábricas. Sobre essa questão, Saviani (2012, p. 13) destaca que “na pedagogia tecnicista diz-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também como e quando farão”.

O trabalho pedagógico ganha novo contorno preso a esse contexto social. Os professores e alunos foram transformados em meros executores e receptores de conteúdo. Exigia-se cada vez mais um agente educacional capaz de assegurar um resultado positivo da escola, dos seus colegas professores, realidade que passou também a controlá-los. Segundo Alonso (2002. p. 170-171),

> A expansão supervisora tem sido utilizada na organização industrial como atividade técnica especializada, intermediária entre operário e a administração, com o objetivo de acompanhar e controlar a execução do trabalho, interpretando as decisões tomadas em nível superior e garantindo o cumprimento das metas estabelecidas.

Os anos de 1980 ficaram conhecidos como “década perdida” pelo fato de o país entrar em um colapso, do ponto de vista econômico, do crescimento e do desenvolvimento. Esse período foi marcado por uma sociedade carregada de violência, preconceito e tortura. No campo da educação, nenhum grande projeto se destacou para crescimento intelectual da população. Toda essa situação gerou uma grave crise política que pôs fim aos 20 anos de Ditadura Militar, em 1985, e fortaleceu o movimento pela redemocratização política do país. Nesse contexto, houve o fortalecimento dos sindicatos e do movimento pelas Diretas Já, mas problemas de ordem social e econômico aumentaram consideravelmente.

> Uma sucessão de experiências frustrantes na década de 1980 gerou um diagnóstico politicamente pessimista que, atrelado a interpretações economicistas, vinculou, de forma, simplista o destino da sociedade democrática ao da economia. A economia brasileira nesse período foi marcada por vários desequilíbrios externos e internos, caracterizando-se por uma estagnação prolongada, falta de sucesso no combate à inflação, incertezas quanto às renegociações externas, agravamento do desequilíbrio fiscal e indefinições da política industrial (ROSTOLDO, 2003, p. 09).

Os profissionais, não satisfeitos com a situação do momento, passaram a discutir e refletir sobre uma nova proposta para o sistema educacional brasileiro (escolas, educadores e as práticas pedagógicas). Como a função do supervisor advinha dos moldes do tecnicismo, começou a ser criticada e chegou a se pensar na possibilidade de eliminá-la das escolas. O sentimento de liberdade no final dos anos 80, que movia as pessoas, rejeitou o trabalho do supervisor que tinha como objetivo

controlar, direcionar e segmentar as atividades realizadas no ambiente escolar. Do mesmo modo, a sociedade lutava por um regime político democrático e mais participativo, assim, o campo educacional passou a vivenciar essas novas configurações. Com isso, a supervisão passa a ter a função de acompanhar as atividades pedagógicas, de planejamento, de avaliação, de organização das atividades coletivas e de promoção e reflexão das experiências pedagógicas.

> O Supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de problematizador do desempenho docente, isto é, assume com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino, em geral, e, em especial, as da classe regida pelo professor (MEDINA, 1995, p. 46).

Foi nesse cenário de mudanças na educação que nasce o novo especialista — o coordenador pedagógico. Há alguns registros, mesmo no final da década, a respeito desse profissional, mas só nos anos 1990 com o movimento das reformas educacionais, ou seja, na busca por democratização da educação, por um modelo de gestão que rompesse as estratégias do tradicional, que as funções e os objetivos do coordenador pedagógico foram modificados. Este passou a organizar o trabalho pedagógico e a dar suporte ao docente no desenvolvimento das atividades no espaço escolar.

> A partir da década de 90, observa-se, nos congressos e panfletos de cursos, uma oferta de reflexões em torno da compreensão do papel do coordenador pedagógico, com ênfase nesse especialista como peça estratégica para as mudanças necessárias que a escola deve promover para alcançar maior abrangência e eficácia (HORTA, 2007, p. 70).

Nesse sentido, a função conhecida hoje como coordenação pedagógica se origina por meio da supervisão do contexto político, atrelada ao poder, seguindo o modelo das habilitações do curso de pedagogia. Todo esse papel se desfez há muitos anos, apesar de haver, em alguns espaços escolares, resquícios de toda essa história. No contexto atual, o coordenador pedagógico exerce uma função política e social de caráter educativo. A sua atuação está pautada na articulação, na formação e na transformação da proposta pedagógica no espaço escolar. De acordo com Franco (2008, p. 128), a função do coordenador pedagógico gira em volta de “[...] instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente

sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas".

A prática de formação continuada se acentuou no Brasil a partir da década de 1980, mas somente nos anos 1990, ganhou mais força pelo fato de estabelecer no âmbito das políticas educacionais alterações no que se refere à organização e à administração das instituições escolares. Foi nesse período que o modelo de gestão democrática passou a vigorar, assim, foi disseminada no ambiente das escolas a ideia de participação e de tomada de decisão em conjunto. Nesse momento da história, o processo de formação tornou-se uma estratégia para capacitar os profissionais da educação para dar conta dessas novas mudanças. Apesar disso, pouco se fala sobre a formação continuada do coordenador pedagógico, mas diante das demandas impostas, no que tange à sua função, é essencial um olhar ampliado para o tema. Segundo Placco (2010, p. 47),

> O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... [...] Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, no Artigo 61, parágrafo único determina que "a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos":

> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 42).

A Legislação, desde 1996, dá garantia de direitos para que todos os profissionais da educação recebam capacitação em serviço, mais conhecida hoje, como formação continuada, cujo processo deve ser permanente para desenvolver técnicas e estratégias no espaço de trabalho. No § 1º, do Artigo 62, incluído pela Lei nº 12.056, de 2009, é assegurado que "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a

continuada e a capacitação dos profissionais de magistério". No parágrafo único do Art. 62, incluído pela Lei nº 12.796 de 2013, há menção a respeito da formação continuada dos profissionais de educação no local de trabalho.

> Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, p. 43).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**,** define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Segundo o documento, a formação continuada prepara os profissionais para participarem ativamente do processo educacional na perspectiva de garantir qualidade na educação em todas as suas etapas da educação básica. O Artigo 16 versa que:

> Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

A Resolução do CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, delibera acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, já a Resolução CNE/CP nº 01, de 27, de outubro de 2020, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A Resolução CNE/CP nº 01/2020 alterou a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, antes mesmo de avaliar sua implementação, bem como os seus resultados no curto período de tempo que permaneceu em vigor. Essas diretrizes têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

No estado da Bahia, o processo de regulamentação da profissão foi muito parecido com o que ocorreu em nível nacional. O coordenador pedagógico aparece

na legislação em 1997, na Lei n. 7.023, de 23 de janeiro, regulamentada pelo Decreto n. 6.471, de 1º de junho do corrente ano, que oficializa os serviços prestados por esse profissional. O artigo 7º determina que:

> Os atuais cargos de orientador Educacional e Supervisor Escolar, da estrutura do Magistério de 1º e 2º graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado, de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que estejam lotados (BAHIA, 1997, *on-line*).

Para definir as atribuições da função que os coordenadores deveriam exercer, o Decreto nº 6.212, de 14 de fevereiro de 1997, foi publicado pelo governo do Estado da Bahia. Em seguida, a Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Do artigo 4º ao 6º, discorre sobre os servidores que exercem atividades de docência e de suporte pedagógico direto à docência e menciona o CP como pertencente ao quadro do magistério. No artigo 8º, o documento aponta as atribuições do coordenador pedagógico, já no artigo 10, o profissional supracitado é contemplado em relação a sua formação:

> Art. 10 - A formação de profissionais para a Coordenação Pedagógica no ensino fundamental e médio, será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BAHIA, 2002, *on-line*).

A aprovação da Lei nº 10.963, de 16 de abril de 2008, foi uma importante conquista para a valorização dos profissionais da educação (professores e coordenadores pedagógicos), pois reestrutura o plano de carreira e vencimentos do magistério público do Ensino Fundamental e Médio do estado da Bahia. Tal legislação estabelece duas formas de progressão em seus vencimentos: o avanço vertical, que abrange a titulação, desde a especialização até o doutorado, bem como a promoção horizontal, a qual abrange a avaliação de desempenho.

No contexto municipal, a partir do ano 2000, a cidade de Cordeiros passou por reformas administrativas significativas e a educação do município ganhou novos horizontes. Em meio a estas mudanças e diante do histórico da educação municipal foi possível certificar que, no ano 2001, iniciou-se a atuação do coordenador

pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Finais nas escolas da sede. As demais escolas da cidade e as da zona rural contavam com um técnico lotado na Secretaria de Educação para executar a função de Supervisor Escolar. Eram responsáveis por uma escola ou grupos de escolas do campo, as quais eram visitadas semanalmente ou quinzenalmente.

Sua função principal era acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, apesar disso, o que se nota, por meio dos registros, é que ao fazerem as visitas, estes coordenadores pontuavam alguns dados estatísticos e repassavam para a empresa empregadora. Com o passar dos anos, a Secretaria Municipal de Educação percebeu a necessidade de acompanhar o trabalho pedagógico, bem como dar suporte para os docentes. Em 2010, expandiu-se o cargo de coordenador pedagógico para outras escolas, com isso, foram convidados pedagogos e professores da rede com outra formação para articular o processo de ensino e aprendizagem.

A regulamentação oficial da função se deu mediante concurso público, Edital nº. 01/2013, com o cargo de Professor Pedagogo. Para concorrer às vagas disponíveis, de 40 horas semanais, foi exigido nível superior em Pedagogia ou Especialização em Coordenação Pedagógica. Os editais de nº. 001/2014 e o de nº. 001/2016 convocaram os candidatos classificados para serem admitidos ao cargo.

No Regimento Escolar Unificado das unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino de Cordeiros, homologado pelo Parecer nº. 04/2019, do Conselho Municipal de Educação – CME, em seu artigo 24, declara que o coordenador deve acompanhar a dinâmica pedagógica das escolas e aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem, já no artigo 27, apresenta as suas atribuições.

> Art. 27 – São atribuições do Coordenador(a) Pedagógico(a):
> I – Promover a coordenação, acompanhamento das atividades curriculares da Unidade de Ensino, tendo em vista o Projeto Político Pedagógico da Escola, o Plano de Aula, os Planos Anuais, além de Planos de Trabalho expressos através de projetos específicos, os Planos de Recuperação e de Adaptação;
> II – Prestar assistência pedagógica aos professores, visando atingir a unidade de planejamento e a eficácia de sua execução e avaliação, bem como proceder na sua reformulação, se necessário;
> III – Realizar o levantamento de interesse dos professores para a programação de cursos de aperfeiçoamento e atualização a serem promovidos pela Escola ou por outras entidades;
> IV – Propor técnicas e procedimentos de sistemáticas de avaliação, seleção e fornecimento de materiais didáticos, estabelecimento da

> organização das atividades que melhor conduzam a consecução dos objetivos da Escola;
> V – Acompanhar o processo de avaliação do rendimento escolar, por meio das avaliações internas e externas;
> VI – Realizar atividades de integração escola/família/comunidade;
> VII – Propor, em articulação com a Direção, a implantação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;
> VIII – Acompanhar o funcionamento dos serviços auxiliares de estreita relação com a aprendizagem: Salas de Leitura, Laboratórios de Informática, dentre outros;
> IX – Implementar, avaliar, coordenar e planejar o desenvolvimento de projetos pedagógicos e instrucionais nas modalidades de ensino presencial ou à distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem;
> X – Acompanhar e avaliar os processos educacionais;
> XI – Acompanhar e orientar os Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPC) e Horários de Trabalhos Pedagógicos Individuais (HTPI);
> XII – Viabilizar o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais;
> XIII – Facilitar o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas;
> XIV – Fornecer dados e prestar informações necessárias à melhoria da qualidade dos serviços prestados pela Instituição de Ensino;
> XV – Contribuir para o cumprimento de metas da Unidade de Ensino a que estiver vinculado;
> XVI – Exercer atribuições que lhe forem deferidas em normas, regulamentos, instruções e manuais de serviço;
> XVII – Executar outras tarefas da mesma natureza e grau de complexidade (CORDEIROS, 2019, p. 18-19).

Embora essas atribuições tenham sido avaliadas pela equipe de coordenação do município durante o processo de construção do documento, observamos que ainda existem lacunas, as quais deixam margens para que possam ser atribuídas, aos profissionais da Coordenação pedagógica, outras funções que não lhes cabem no contexto de trabalho. Citamos o inciso X, o qual não explica quais são esses processos educacionais, também o inciso XVI deixa em aberto as suas atribuições. Além disso, a formação continuada não aparece em nenhum momento como função principal do CP. Notamos que o inciso III atribui apenas a responsabilidade de fazer um levantamento de interesse da equipe para participar dos cursos, mas não afirma que esse profissional é o responsável para organizar e proporcionar esses momentos formativos no espaço escolar.

No parágrafo único do Artigo 27 é mencionado ainda que o coordenador pedagógico deve realizar sistematicamente o acompanhamento dos docentes em sala de aula e promover uma discussão após a prática de observação ser

consolidada. Além da equipe de coordenação pedagógica referida, outro ganho importante para a SME é a figura do Coordenador Geral que coordena a equipe de coordenação das escolas do município.

Essa função iniciou a sua trajetória em 2001, ao acompanhar os serviços prestados pelos servidores das escolas do campo, mas os profissionais, que assumiram a Coordenação Geral, não foram preparados para desempenhar o cargo, pois não receberam formação adequada para tal função e a sua prática tinha como finalidade a observação e o controle de toda a ação docente, ou seja, trazia resquícios das ideias que predominavam no passado acerca do coordenador pedagógico que era o de fiscalizador e controlador da ação docente. Após alguns anos, a função foi suprimida, pois ela não dava mais conta das demandas que a educação exigia no momento. Neste sentido, Libâneo (2003, p. 29) explica que:

> O pedagogo escolar deverá ser o agente articulador das ações pedagógico-didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como meros executores de decisões burocráticas.

A figura do Coordenador Geral retorna no ano de 2014, por meio da Portaria de nº 75/2014. Nos moldes da nova gestão, esse profissional tem sua função baseada na mediação entre os integrantes da escola e deixa de ser centralizador e fiscalizador. Com mais experiência em relação aos aspectos metodológicos, teóricos e práticos se associam aos docentes para garantir uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Em 2015, a SME estruturou o Regimento Interno que foi aprovado pelo Decreto nº 034, de 18 de maio de 2015. No Art. 15, encontram-se as atribuições da Coordenação Pedagógica Geral:

> I – programar, organizar, dirigir, orientar, controlar e executar as atividades pedagógicas da Secretaria, de acordo com as diretrizes definidas pelo Governo Municipal;
> II – apresentar propostas de políticas pedagógicas e de programas e projetos, acompanhando, avaliando e controlando a execução dos mesmos;
> III – coordenar e orientar os demais coordenadores pedagógicos da Rede Municipal no trabalho de assessoramento às escolas por meio de ações vinculadas à proposta pedagógica da Secretaria, em consonância com os princípios do Plano Municipal de Educação - PME;

> IV – acompanhar e orientar a execução das ações buscando alternativas para superar as necessidades técnico-pedagógicas dos diversos níveis de ensino sob a responsabilidade da Secretaria;
> V – manter sistema de informações sobre andamento dos trabalhos pedagógicos da Secretaria, estabelecendo padrões e métodos de mensuração do desempenho dos programas, projetos e atividades desenvolvidas pela mesma;
> VI – organizar os dados para o registro da memória histórica do trabalho pedagógico desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer;
> VII – encaminhar ao Secretário pareceres e sugestões que se fizerem necessárias ao bom andamento do trabalho e/ou à superação das necessidades da Secretaria Municipal e/ou das escolas;
> VIII – buscar subsídios junto a outras instituições, no sentido de qualificar o trabalho pedagógico da equipe interna da Secretaria e da Rede Municipal de Ensino como um todo;
> IX – estimular a equipe interna e os profissionais da Rede na participação de cursos, palestras, seminários, divulgando os eventos organizados pela Secretaria e por outras instituições;
> X – acompanhar e controlar a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal;
> XI – executar outras atividades correlatas ou que lhes venham a ser atribuídas (CORDEIROS, 2015, p. 11-12).

As atribuições mencionadas acima, que compõem o Regimento Interno, tratam-se de um avanço, pois facilitam e organizam o trabalho do profissional que atua na coordenação geral o qual preside todo o trabalho pedagógico da SME do município de Cordeiros — Bahia. Ao analisá-las, percebemos que, mais uma vez, a palavra formação continuada não aparece no texto de forma clara, apenas relata que uma das funções é buscar subsídios para qualificação do trabalho pedagógico no que se refere às parcerias com as instituições formadoras, mas não dar detalhes, tampouco menciona a respeito da responsabilidade que esse profissional deve ter com o projeto de formação continuada para as coordenadoras que atuam nas escolas do município.

Diante desse contexto de crescimento e regulamentação da profissão do coordenador pedagógico, é evidente que as práticas educativas nas escolas não se resumem apenas em atividades de sala de aula, inclui-se aí, entre tantos outros aspectos, a prática da formação profissional, pois ela deve promover reflexão sobre as teorias, conceitos e suas próprias experiências profissionais construídas na relação com o outro, em diferentes contextos sociais, visto que é “[...] uma ação social dotada de sentidos, construídos na relação indivíduo/sociedade e, como tal, comporta valores, crenças e atitudes” (CRUSOÉ, 2014, p. 96).

A prática de formação continuada de coordenadores pedagógicos potencializa o desenvolvimento dos profissionais da educação para uma mediação mais ajustada dos processos de ensino e de aprendizagem de crianças nas escolas. Os saberes oferecidos pelas faculdades e universidades são importantes para o coordenador pedagógico, especificamente no curso de Pedagogia[2], mas nem sempre os conhecimentos obtidos nesse período da formação são suficientes para dar conta do trabalho na prática.

É imprescindível, atualizar-se, isso reporta à necessidade de uma formação continuada com ênfase na vivência do profissional, no ambiente escolar. Para Nóvoa (2002, p. 23) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para esse autor, o profissional deve buscar individualmente maneiras para que o aprender aconteça e a dinâmica de formação no coletivo que acontece no espaço escolar, também, proporcione esse aprender para adquirir os saberes inerentes à prática.

A formação continuada de coordenadores, no cenário atual, é um grande desafio, pois enfrenta questões de ordem política e profissional para sua realização, baixos salários, jornada dupla, muitas escolas precarizadas, entre outros. Por isso é essencial reconhecer a sua importância para a integração dos saberes que colaborem na transformação do contexto escolar, assim como para garantia da aprendizagem contínua, própria do educador, e necessária para a escola de Educação Básica.

Precisamos nos atentar que o trabalho do coordenador pedagógico é transdisciplinar, pois ao articular o pedagógico no ambiente escolar, ele está perpassando “entre”, “além” e “através” das diversas áreas do conhecimento, retomando a ideia de Nicolescau (1999). Por meio da interação entre os sujeitos, é possível que o conhecimento transmitido na escola seja integrado e a realidade compreendida por inteiro sem o processo de fragmentação dos saberes. Nesse caso, a formação continuada não pode ser de recortes ou de reprodução do

[2] A formação inicial no curso de pedagogia não dá conta de formar o pedagogo para todas as exigências do seu campo de atuação. Ele finaliza o curso e, ao assumir o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas, logo percebe as lacunas na formação, assim, muitas vezes, sentem-se impotentes no contexto do trabalho. Ao observarmos a matriz curricular do curso de pedagogia da UESB, por exemplo, notamos diversos componentes curriculares que tratam sobre a educação de forma amplificada, mas que não contempla diretamente o coordenador pedagógico.

conhecimento, deve ser pautada na transdisciplinaridade para que o coordenador dê conta das demandas que lhes são impostas pela profissão.

Na formação continuada, ainda pensando em uma perspectiva transdisciplinar, com base na teoria de Nicolescau (1999), os coordenadores devem aprender a integrar o todo dentro do espaço escolar. Deve-se considerar, para isso, as singularidades de cada área do conhecimento e de cada indivíduo, assim como respeitar suas diferenças, de modo que consiga dialogar com as situações complexas que ocorrem no cotidiano. Silva, Santana e Prado (2020, p.118) afirmam que a transdisciplinaridade "promove a vivência da alteridade e acontece em diversos níveis de realidade pela conjugação de esforços, por meio do princípio dialógico que remete à complexidade".

Ao refletir assim, percebemos que essa profissão é carregada de complexidade dada toda a prática pedagógica da escola, a qual tenciona a produção do conhecimento em um contexto de conectividade de forma integrada e sistêmica, mesmo existindo as diferenças. Ainda levando em conta a visão transdisciplinar para a formação continuada, citamos Cherobini e Martinazzo (2005, p. 172-173) ao afirmar que:

> A visão transdisciplinar estrutura-se sobre o diálogo, sobre a discussão que possibilita a compreensão partilhada, o respeito à alteridade e a convivência num mesmo planeta Terra. A transdisciplinaridade em momento algum se preocupa com a acumulação dos conhecimentos; o que ela busca é a constante transformação das idéias, a contínua reorganização dos saberes.

Desse modo, a presente dissertação está estruturada em uma parte introdutória, seguida de mais 06 (seis) capítulos. A introdução, até aqui apresentada, cujo título foi "Introdução: considerações sobre o processo de construção do objeto de estudo" apresentou a questão problematizadora da pesquisa; o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo; como se deu a definição do objeto em estudo, bem como, um resumo da trajetória da constituição do cargo de coordenador pedagógico em nível nacional, estadual e municipal, além dos marcos legais que regulamentam a profissão.

O primeiro capítulo intitulado: "Abordagem metodológica: o caminho percorrido para o estudo do objeto" relata o percurso e as estratégias metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa que incluem: tipo e características da pesquisa; local, cenário e os informantes da pesquisa; os instrumentos e procedimentos de

coletas, além de esclarecer o tipo de análise de dados que será utilizado na pesquisa.

O segundo capítulo traz como título “Mapeamento da produção acadêmica no Brasil sobre práticas de formação continuada para coordenadores pedagógicos”, apontam o que diz as pesquisas sobre a prática de formação para esse profissional da educação. Os bancos de dados pesquisados foram: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) e no Programa de Pós-Graduação da Uesb (PPGED).

O terceiro capítulo, denominado “A prática de formação continuada para o coordenador pedagógico nas legislações vigentes”, apresenta uma análise da prática de formação do coordenador pedagógico em tempos de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus desdobramentos na BNC-formação que deu origem às resoluções que normatizam a formação inicial e continuada no Documento Curricular Referencial da Bahia — Currículo Bahia (DCRB) e no Documento curricular Referencial de Cordeiros (DCRC)

O quarto capítulo, designado “As teias que circundam o trabalho das coordenadoras pedagógicas”, retrata a análise dos dados dos resultados da primeira parte da pesquisa de campo que discorrem sobre as motivações que as informantes tiveram para serem coordenadoras pedagógicas e suas experiências formativas e aborda o que as coordenadoras pensam sobre os elementos que fazem parte da prática pedagógica e das relações interpessoais que são vivenciadas no espaço de trabalho.

O quinto capítulo, nomeado “A prática do coordenador pedagógico como gestor formativo e a formação continuada”, apresenta os resultados da segunda parte da entrevista. Para tanto, evidencia as práticas vivenciadas pelas coordenadoras pedagógicas, seus desafios e funções, a concepção de formação continuada e sua relação com a formação do CP e dos docentes, bem como os impactos da prática de formação continuada que é ofertada para as coordenadoras pedagógicas do Município de Cordeiros — Bahia.

Por fim, as considerações finais, ao retomar os objetivos da pesquisa, aponta a relevância da prática de formação continuada para os coordenadores pedagógicos e

possíveis contribuições. Tais conclusões estão baseadas no estudo dos teóricos que abordam a formação continuada e na contribuição das informantes que participaram da pesquisa.

1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: O CAMINHO PERCORRIDO PARA O ESTUDO DO OBJETO

> *"Pesquisar, assim, é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro, dentro de contexto comunicativo nunca de todo devassável e que sempre pode ir a pique. Pesquisa passa a ser, ao mesmo tempo, método de comunicação, pois é mister construir de modo conveniente a comunicação cabível e adequada, e conteúdo da comunicação, se for produtiva. Quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros".*
>
> *Pedro Demo, 2001.*

Para Demo (2001), a pesquisa nos possibilita dialogar com o outro e com nós mesmos, pois ao descobrir novos saberes, por meio do pensamento, ideias e anseios que são expostos, pelos informantes da pesquisa, comunicamo-nos com o mundo do outro e nos relacionamos com o nosso viver. É nessa perspectiva que queremos caminhar no percurso dessa pesquisa, dialogar e comunicar com o outro para produzirmos conhecimentos acerca do objeto em estudo "práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas das escolas públicas do município de Cordeiros — Bahia". De acordo com Gil (2002, p. 42),

> [...] pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Neste capítulo, relatamos o caminho trilhado, metodologicamente, para a construção deste estudo e pesquisa. Para maior organização e compreensão do caminho percorrido, definimos o tipo e as características de abordagem da pesquisa; o local, o cenário e as informantes; os instrumentos e técnicas para a coleta e análise dos dados.

Salientamos que a pesquisa científica deve navegar por técnicas e procedimentos bem delineados para obtenção de resultados que não se distanciem da realidade pesquisada. Desse modo, procuramos seguir com clareza todas as etapas e instrumentos estabelecidos de forma que o conhecimento produzido acerca do objeto de estudo seja fidedigno ao que encontramos no campo empírico, durante a produção dos dados.

1.1 Tipo e características da pesquisa

A pesquisa qualitativa permite diferentes ações que podemos realizar sobre determinados fenômenos, como: investigar, examinar, comprovar, descrever e, até mesmo, prevê certos resultados dentro de um espaço — tempo, não levando em conta o ato de quantificar. A respeito desse tipo de pesquisa, Minayo (2001, p. 24) define-a ao dizer que:

> não se preocupa em quantificar, mas sim em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada.

A pesquisa qualitativa permite que o sujeito entenda e compreenda a complexidade, as particularidades e as experiências do objeto pesquisado. Ela é considerada exploratória, pelo fato de não ter intenção de obter como resultado os números.

A abordagem qualitativa apresenta aspectos subjetivos do comportamento e dos fenômenos sociais que proporcionam uma abundância de conhecimentos da realidade. Isso implica que o pesquisador possa ir a campo colher os dados e interagir com o caso em estudo. Não mede apenas um tempo ou espaço, mas apresenta uma riqueza de detalhes na análise de dados. Para Minayo (2001, p. 21-22),

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa tem como princípio analisar o espaço e a função social dos membros de um determinado grupo ou determinada sociedade, na perspectiva de perceber a relação existente entre o objetivo (mundo real) e a subjetividade (os sentidos) da ação humana que, para Amado (2017, p. 43)

> a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto 'natural' (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua 'compreensão' através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados).

Nesse caso, oportuniza ao pesquisador a exploração do campo do investigado ou informante, pois permite descrever as características, qualidades e complexidades do objeto estudado. A pesquisa qualitativa enfatiza a interpretação das informações que são coletadas pelo investigador e leva em consideração as experiências, as percepções, as reações e as impressões que os informantes apresentam acerca do objeto em estudo e sua conexão com o mundo. No caso desse estudo, buscamos conhecer as experiências de coordenadores sobre a prática de formação continuada, cujo propósito foi conhecer a prática de formação continuada para o coordenador pedagógico (CP) e contextualizá-la.

Nessa perspectiva, a justificativa de optarmos pela abordagem qualitativa no desenvolvimento dessa pesquisa se dá pelo fato de ela permitir que nos aproximemos das informantes de maneira que a subjetividade, que lhes é particular, seja evidenciada ou pelo menos se torne próxima dos sentidos e significados que são atribuídos ao objeto de estudo, por meio da interação e da interpretação que lhe é dada. Corroborando o exposto, Creswell (2010, p. 43) define a abordagem qualitativa como "um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano". No caso do estudo em tela, o objetivo é analisar a prática de formação continuada do coordenador pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino. Como se trata

de estudar a prática em sua dimensão simbólica, “procura-se *o que*, na realidade, faz sentido *e como* faz sentido para os sujeitos investigados” (AMADO, 2017, p. 43).

Essa investigação, de abordagem qualitativa, em relação à natureza é uma pesquisa básica, pois, segundo Minayo (2002, p. 52), “permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento”, conforme apresentaremos nos itens 2 e 3 que tratam, respectivamente, das produções sobre o tema e os conceitos que circundam o debate sobre a prática de formação do coordenador pedagógico. Quanto aos fins e objetivos é de caráter exploratório, de acordo com Gil (2002, p. 41), tem “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”, nesse ponto, assume, também, o caráter descritivo. Triviños (1987, p. 110) declara que “o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Do mesmo modo, Gil (2002, p. 42) afirma que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”, como é o caso da nossa pesquisa que se preocupa em explicitar e descrever como acontece a prática de formação continuada de coordenadores. Quanto aos procedimentos é uma pesquisa de campo que ainda, conforme Gil (2002, p. 53), “procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis”.

Em relação às principais características da pesquisa qualitativa, tomamos como base os escritos de Bogdan e Biklen (1994) que definem essa abordagem.

> 1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
> 2. A investigação qualitativa é descritiva.
> 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
> 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
> 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51).

Desse modo, ao optarmos pela pesquisa qualitativa, compartilhamos da ideia desses autores, pois nessa abordagem, o pesquisador é peça fundamental para a produção de dados no ambiente onde o fenômeno acontece e com quem vivência essas ações por meio do “contato direto” que são os informantes. Os dados produzidos são descritos para maior compreensão do objeto de estudo, pois o que

se leva em conta são as riquezas de detalhes e informações e não os “símbolos numéricos”.

Os referidos autores ainda acrescentam que, o pesquisador, ao se dedicar por explorar e buscar conhecimento a respeito de determinado objeto, o faz levando em conta todo o percurso trilhado durante o processo de pesquisa e não só o produto final. Para Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados de forma indutiva, permite ao investigador construir ou não uma teoria por etapas, já que nada é previsto. Segundo eles, os apontamentos produzidos e a observação ao longo do caminho vão adquirindo forma à proporção que as partes são examinadas. Por fim, o pesquisador se interessa em apreender o “significado” que os participantes da pesquisa atribuem ao que lhes cercam e que faz parte de suas vivências e experiências.

1.2 Local da pesquisa

No intuito de explicitarmos o problema proposto, a pesquisa de campo foi realizada no município de Cordeiros — Bahia, cidade situada na região Sudoeste do estado. O município se estende por 535,5 km² e conta com 8.614 habitantes, conforme o último censo. A densidade demográfica é de 16,1 habitantes por km² no território do município. Vizinho dos municípios de Condeúba, São João do Paraíso e Piripá, Cordeiros se situa a 32 km, a Norte-Leste de São João do Paraíso, com aproximadamente 718 metros de altitude e tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 15 2' 24'' Sul, Longitude: 41 56' 6'' Oeste.

A cidade era um Distrito de nome Candeal e só em novembro de 1938, pelo Decreto Lei nº 11.089, passou a se chamar de Cordeiros. Em 1961, tornou-se um município autônomo, desmembrado do município de Condeúba. O nome Cordeiros foi em homenagem ao seu fundador capitão Manoel Cordeiro da Silva, homenagem feita pelo então deputado estadual Dr. José Ademário Pinheiro, em 1961, quando desmembrou a Vila. Comemora-se o aniversário da cidade de Cordeiros no dia 07 de abril, data em que foi realizada a primeira seção da Câmara Municipal de Vereadores para instalação oficial do município, no ano de 1963.

Figura 1 — Localização de Cordeiros/ Bahia

Fonte: *site* do IBGE (2021).

Figura 2 — Vista da cidade de Cordeiros/ Bahia

Fonte: Bezerra (2021).

Cordeiros, até 2020, contava com um total de 10 escolas municipais, que são: três Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) (uma na área urbana e duas na zona rural), cinco escolas de Ensino Fundamental anos iniciais (duas na área urbana e três na zona rural) e duas escolas de Ensino Fundamental anos finais (uma na área urbana e uma na zona rural). Os estudantes da pré-escola são atendidos nos CEMEIs. De acordo com os dados do Educa censo (2021), na educação infantil são atendidos 224 estudantes, na pré-escola 171, no Ensino Fundamental anos iniciais 428 e no Ensino Fundamental anos finais 412. O Regimento Unificado das

escolas apresenta a finalidade determinada pelo município para ministrar a educação:

> Art. 7º – A Educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho, e a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade, com a participação da família e da comunidade (CORDEIROS, 2019, p. 9).

Nos últimos anos, a educação apresentou avanços significativos, esse resultado se deu por meio das inúmeras políticas públicas que foram desenvolvidas no município, bem como dos esforços de todos os envolvidos no processo educativo. Tais empenho se iniciou com a equipe de planejamento da SME, perpassou pelas equipes das escolas, até a participação dos familiares. Nota-se a evolução da nota do IDEB que apresentou resultados satisfatórios ao longo dos anos em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Tabela 1 — IDEB Ensino Fundamental Anos iniciais

	Ideb Observado							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
CORDEIROS	2.5	4.1	4.4	4.8	5.5	5.2	6.3	6.2

Fonte: MEC (2020).

Tabela 2 — IDEB Ensino Fundamental Anos finais

	Ideb Observado							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
CORDEIROS	2.7	3.1	3.1	3.4	4.1	4.8	4.8	5.0

Fonte: MEC (2020).

Desse modo, justificamos a escolha pela cidade de Cordeiros como local da pesquisa. Isso se dá, também, em função da pesquisadora trabalhar como coordenadora pedagógica em uma das escolas municipais e acompanhar as ações da SME na tentativa de promover a prática de formação continuada, tanto para os docentes, como para as coordenadoras pedagógicas, após a inserção desses profissionais em todas as escolas municipais a partir de 2014, com isso, cria-se possibilidades de problematizar o objeto de estudo em um movimento de envolvimento e distanciamento para torná-lo estável cientificamente.

Apresentaremos, agora, um breve resumo sobre as escolas que os profissionais participantes da pesquisa trabalham como coordenadoras pedagógicas.

A primeira escola situa-se na zona rural, na Fazenda Araçás, com aproximadamente 100 estudantes, funciona em um único turno (matutino) e oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais, além de contar com um quadro de 11 funcionários. Esta escola faz parte do processo de nucleação das escolas do campo que aconteceu em 2016, por meio da Lei nº 613, de 02 de setembro de 2016.

A segunda escola está localizada na zona urbana, com 110 educandos, exerce a função de educar nos 2 turnos (diurno) no Ensino fundamental anos finais com 03 turmas no matutino e 03 turmas no vespertino. Tem um quadro de 20 funcionários.

A terceira escola localiza-se na zona urbana. Possui um total de 337 discentes, distribuídos em dois turnos (diurno), compõe-se de 08 turmas no matutino e 06 turmas no vespertino e a equipe é composta por 41 funcionários.

A quarta escola está situada no Povoado de Alvorada com um total de aproximadamente 83 educandos na Educação Infantil, funciona em tempo integral (matutino e vespertino) e contém um quadro de 25 funcionários.

A quinta escola está localizada na zona urbana, com um total de 235 estudantes do Ensino Fundamental anos iniciais — primeiro ciclo, nos turnos matutino e vespertino. São 15 turmas ao todo e para atender esse público a escola conta com 28 funcionários.

A sexta escola situa-se na zona rural, é uma escola com estrutura nova, ampla, confortável com um ambiente adequado para a aprendizagem. Funciona no matutino com cerca de 61 educandos no Ensino Fundamental anos iniciais — primeiro e segundo ciclo. O quadro de funcionários conta com 10 integrantes.

1.3 Informantes e o contexto da pesquisa

Os participantes de uma pesquisa científica são dotados de características singulares e particulares, as quais precisam ser evidenciadas para compreendermos a voz de quem fala e o contexto da pesquisa. Nessa seção, caracterizamos as informantes e descrevemos como se deu o contexto de cada pesquisa.

As informantes dessa investigação científica são as coordenadoras pedagógicas que atuam na Rede Municipal de Ensino de Cordeiros[3], pois são elas que estão diretamente envolvidas com o objeto de estudo. A princípio pensamos em convidar apenas as coordenadoras pedagógicas com atuação de pelo menos 5 anos nas escolas do Ensino Fundamental anos iniciais, mas essa estratégia foi replanejada, pelo fato de algumas coordenadoras, nos anos de 2020 e 2021, que atuaram nessa etapa de ensino, terem sido substituídas em razão de cursarem o mestrado na UESB, assim, as substitutas não possuíam ainda esse tempo de atuação no cargo.

Com o período pandêmico da Covid-19, as escolas foram fechadas, as práticas educativas se deram por meio das atividades remotas e as profissionais citadas, que iniciaram sua trajetória, não tiveram como participar da prática formativa de forma presencial, como acontecia nos anos anteriores, assim, foram impossibilitadas de contribuírem com a pesquisa.

Por conta da situação pandêmica vivenciada por todos, o convite se deu em duas etapas. Na primeira, as informantes foram convidadas para participarem da pesquisa por meio de um grupo de WhatsApp, criado, especificamente, para esse fim. Na segunda etapa, foram entregues os convites impressos e o termo de adesão para colher as assinaturas e explicação de todo processo da investigação.

Sendo assim, os convites foram feitos para seis coordenadoras pedagógicas que atuam há cinco ou mais anos nessa profissão, no Ensino Fundamental/ anos iniciais e Ensino Fundamental/ anos finais. As 6 (seis) possuem formação em diversas áreas da educação que será explicitada com mais detalhes adiante. Para preservarmos o anonimato das informantes, demos a elas nomes fictícios de flores: Amarílis, Gérbera, Hortência, Margarida, Orquídea e Rosa que aparecerão nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 — Perfil das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa

Coordenadora	**Imagem**	**Formação inicial**	**Formação continuada**	**Tempo na educação**	**Tempo no cargo**
Amarílis		Pedagogia	Atendimento Educacional Especializado; Gestão Escolar;	13 anos	7 anos

[3] Nesse estudo não trataremos de questões de gênero, pois na coordenação pedagógica a atuação é composta de mulheres.

Coordenadora	Imagem	Formação inicial	Formação continuada	Tempo na educação	Tempo no cargo
			Coordenação Pedagógica		
Gérbera		Pedagogia	Educação Infantil; Coordenação pedagógica	23 anos	6 anos
Hortência		Pedagogia	Coordenação Pedagógica, Supervisão e Orientação	20 anos	10 anos
Margarida		Normal Superior	Gestão Escolar; Mídias na Educação	24 anos	6 anos
Orquídea		Normal Superior Pedagogia	Gestão Escolar; Atendimento Educacional Especializado; Coordenação Pedagógica	24 anos	11 anos
Rosa		Pedagogia	Gestão Escolar; Coordenação Pedagógica	17 anos	10 anos

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em entrevistas com as coordenadoras (2021).

Ao observarmos o quadro 1, percebemos que 05 (cinco) das coordenadoras pedagógicas que se dispuseram a contribuir para essa pesquisa, cursaram pedagogia na formação inicial, que é um dos requisitos exigidos para exercer a profissão na maioria dos editais de concursos. Embora, exista no campo de trabalho, profissionais licenciados em diversas áreas da educação, especialmente, quando esta função é exercida por coordenadores contratados temporários.

Durante a trajetória profissional, todas buscaram se aperfeiçoar por meio da formação continuada ao cursar pelo menos uma especialização e 05 (cinco) delas optaram pela especificidade da coordenação pedagógica como forma de aprimorar os saberes para o exercício da profissão. Outro aspecto relevante é que todas já exerceram a docência antes de coordenar o pedagógico das escolas do município. Nesse caso, já eram conhecedoras da sala de aula e de toda sua complexidade.

1.4 Os instrumentos e os procedimentos de coletas de dados

Para analisarmos a prática de formação continuada para os coordenadores pedagógicos das escolas públicas do município de Cordeiros — Bahia, pelo viés da pesquisa qualitativa, decidimos pela coleta de informações em campo. De acordo com Minayo (1994, p. 53), a pesquisa de campo é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

A autora complementa que:

> Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (MINAYO, 1994, p. 26).

Corroborando o exposto, Lakatos e Marconi (2010, p. 186), defendem ainda que:

> Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Na pesquisa qualitativa, o trabalho de campo permite que o pesquisador reflita e tenha um olhar diferenciado a respeito do objeto, à medida que as questões são colocadas ou vão aparecendo durante o percurso da investigação. É uma prática instigante e desafiadora, pois o investigador, principal instrumento, coloca-se no campo do outro para buscar informações, colher depoimentos, descrever o que o informante pensa ou pratica, perceber sinais ou indícios e, após tudo isso, ainda demanda a capacidade de confrontar e articular todos esses dados coletados com teorias já fundamentadas no campo da pesquisa.

> No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado (GIL, 2002, p. 53).

Ao decidirmos pela pesquisa qualitativa, selecionamos a entrevista como a técnica para coleta dos dados, pois ela tem sido usada com muita frequência nas pesquisas de cunho social nos mais diversos campos do conhecimento. Segundo Martins e Bicudo (1994, p. 54), a entrevista:

> é a única possibilidade que se tem de obter dados relevantes sobre o mundo-vida do respondente. Ao entrevistar-se uma pessoa, o objetivo é conseguir-se descrições tão detalhadas quanto possível das preocupações do entrevistado. Não é, tal objetivo, produzir estímulos pré-categorizados para respostas comportamentais. As descrições ingênuas situadas, sobre o mundo-vida do respondente, obtidas através da entrevista, são, então, consideradas de importância primária para a compreensão do mundo-vida do sujeito.

A entrevista contribui significativamente para que o investigador consiga as ideias básicas para a pesquisa. É um processo dirigido que apresenta uma finalidade específica, uma sequência organizada e aponta questões contextualizadas para o cumprimento dos objetivos. Minayo (2010, p. 261) revela que:

> A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e por meio de perguntas formuladas busca a obtenção dos dados que lhe interessa. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Amado, Ferreira (2017, p. 209) diz que “A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. O referido autor continua descrevendo a entrevista como:

> – um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois, um método, por excelência, de recolha de informação;
> – uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Nestes pressupostos contam-se: emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais;
> – uma conversa intencional orientada por objetivos precisos [...] (AMADO; FERREIRA, 2017, p. 209).

Nesse processo de desenvolvimento da entrevista, Lakatos e Marconi (2010) nos orientam a respeito das etapas que devemos seguir ao selecionarmos esse tipo de prática na coleta de dados para a pesquisa de determinado objeto. As autoras explicam que exige tempo e certas medidas, como:

> a) Planejamento da entrevista: deve ter em vista o objetivo a ser alcançado.
> b) Conhecimento prévio do entrevistado: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto.
> c) Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido.
> d) Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua· identidade.
> e) Contato com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações.
> f) Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo.
> g) Preparação específica: organizar roteiro ou formulário com as questões importantes (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 199).

Adotamos como técnica de investigação a entrevista semiestruturada, que é dotada de tópicos definidos *a priori* que são abordados pelo investigador, muito embora os informantes recebam estímulos para que nas suas respostas expliquem os motivos e razões que estão por trás de determinadas atitudes. Sobre esse tipo de técnica, Cézar (2021, p. 42-43) escreve que:

> 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 a relações estabelecidas no dia a dia) sentido por quem vivencia o fenômeno em pesquisa.

Ao consideramos tais características, segue o roteiro adiante que utilizamos para a realização das entrevistas com o intuito de evidenciar as especificidades e as questões relevantes das informantes, compreender o contexto que elas estão inseridas, os significados e os sentidos que atribuem à prática de formação continuada de maneira direcionada, livre e espontânea no decorrer do diálogo. Para Amado e Ferreira (2017, p. 210), as questões definidas de forma preliminar para a entrevista semiestruturada “derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado”.

ROTEIRO DE ENTREVISTA[4] (Entrevista gravada)

Entrevistado _____

Escolaridade:_____Sexo:_____

Formação acadêmica:_____

Data ____/____/___(_____) Local _____

Recursos _____

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	Procurar as coordenadoras, conversar com elas para saber da possibilidade de colaborar no desenvolvimento da pesquisa; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema de pesquisa, o objetivo e as contribuições do estudo; colocar as entrevistadas na condição de colaboradoras; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.		
BLOCO 2 História dos sujeitos, motivações para ser coordenadora e experiências formativas.	Obter dados sobre motivações para ser coordenadora e experiências formativas no ensino médio, na universidade e na escola, com o objetivo de identificar elementos que possibilitem conhecer suas características em termos de experiência de vida e formativa, além de as relacionar com o objeto de estudo.	Fale sobre suas motivações para ser coordenadora, suas experiências formativas na universidade e no trabalho.	❖ O que a levou a ser coordenadora? ❖ Como foram as suas experiências formativas no ensino médio, superior e no contexto de trabalho? ❖ Possui quanto tempo de exercício no magistério? Em quais níveis de ensino atuou? ❖ Atua há quanto tempo na Coordenação Pedagógica? ❖ Já trabalhou em outras escolas ou,

[4]Roteiro de entrevista reelaborado com base em Crusoé (2010) em termos de formatação, cujos pressupostos e modelo foram sugeridos por Amado, durante Estágio de Doutoramento na Universidade de Coimbra, Portugal, com o objetivo de oferecer maior organicidade ao instrumento de produção de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, para tanto foi conservado o conteúdo inicial das entrevistas. Por isso, podemos denominá-lo de roteiro inicial (AMADO, 2017; CRUSOÉ, 2014). Informação coletada no Seminário Doutoral II, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte — UFRN, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, realizado em 9 de junho de 2009). Optamos por apresentá-lo no corpo do texto por entender que a entrevista é parte integrante e fundamental no processo de produção dos dados e não somente um instrumento de coleta de dados. A entrevista concentra os dados qualitativos por meio da palavra recolhida e gravada (SILVA, 2009).

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
			desde o início, atua na mesma escola como CP?
BLOCO 3 Os desafios e as funções principais na trajetória profissional do coordenador pedagógico.	Obter dados sobre os desafios e as funções do coordenador pedagógico e relacionar com o objeto de estudo.	Conte quais são os principais desafios e as principais funções na sua trajetória profissional.	❖ Quais os principais desafios que enfrentou ao assumir a função? Como as enfrentou? ❖ Quais são as principais funções que você desenvolve na escola que atua como CP? ❖ Para você, quais as funções que o coordenador pedagógico deve desenvolver na escola? ❖ Você promove a formação continuada com sua equipe? ❖ Quais os problemas e angústias que você, como o coordenador, enfrenta no ambiente de trabalho?
BLOCO 4 Conceituar elementos da prática, pedagógica, das relações interpessoais e da formação continuada	Obter dados sobre como as coordenadoras conceituam elementos da prática pedagógica, das relações interpessoais e da formação continuada proporcionada aos coordenadores, pela SME.	**Primeira parte -** Como você conceitua os elementos da prática pedagógica? Escola Ensino Aprendizagem Metodologia Avaliação **Segunda parte -** Como você conceitua os elementos que fazem parte das relações interpessoais? Relação professor-aluno Relação coordenação-professores Relação coordenação-estudantes Relação coordenação-família Relação coordenação –direção **Terceira parte** – Como você conceitua	❖ Para você, o que é formação continuada? ❖ Como você tem buscado sua formação para a realização de sua função de articulador do trabalho pedagógico nas escolas? ❖ Você participa de outros espaços formativos que não seja propriamente seu local de trabalho? Onde? Como? Por quê? ❖ Qual a importância da sua prática como formador para a prática pedagógica do professor?

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
		o termo formação continuada?	
BLOCO 5 Formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação de Cordeiros	Obter dados sobre a formação continuada oferecida pela secretaria de Educação de Cordeiros.	Fale sobre a formação continuada provida pela SME.	❖ Você recebe alguma Formação Continuada da Secretaria de Educação de Cordeiros? ❖ Como as formações acontecem? (Frequentemente, raramente) ❖ Quem são os formadores? ❖ Quais cursos têm sido ofertados pela Secretaria nos últimos 5 anos? ❖ Qual tem sido o real impacto das formações que você recebe e que são realizadas pela Secretaria de Educação do município de Cordeiros para o desenvolvimento e construção do seu campo de atuação, a escola? ❖ Qual é a sua avaliação em relação à formação continuada viabilizada pela Secretaria de Educação?

Ao utilizarmos o modelo do roteiro para entrevistas semiestruturadas de Crusoé (2014), dividimos a entrevista em 5 (cinco) blocos: 1) Legitimação da entrevista — esse bloco nos proporcionou o primeiro contato com as informantes, momento de convite e explicação de como aconteceria o processo de pesquisa; 2) história de vida — esse espaço possibilitou que conhecêssemos as motivações para ser coordenadora e experiências formativas das participantes; 3) os desafios e as funções principais na trajetória profissional do coordenador pedagógico — um campo que obtivemos dados sobre o que as participantes entendem por desafios da profissão e as funções na trajetória do coordenador pedagógico; 4) conceituar elementos da prática, pedagógica, das relações interpessoais e da formação continuada — nesse espaço conseguimos dados sobre como as coordenadoras

conceituam elementos da prática pedagógica e da formação continuada; 5) formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação de Cordeiros — objetivamos a busca pelos dados a respeito do que pensam as coordenadoras sobre a formação continuada que lhes é ofertada.

Os momentos das entrevistas foram ricos e significativos, marcados pela reflexão acerca do objeto (tanto para pesquisadora quanto para as informantes), visto que tal assunto faz parte do nosso universo profissional. As participantes demonstraram interesse e disposição em colaborar, especialmente no cumprimento do dia e horário combinado, bem como na clareza e organização das suas falas e pela disponibilidade, caso fossem solicitadas novamente.

Quadro 2 — Situação da pesquisa

Identificação do coordenador	**Imagem**	**Situação da pesquisa**
Amarílis		A pesquisa ocorreu no dia 08 de fevereiro de 2021, às 15h30min, na casa da mestranda, local tranquilo, sem a presença de outras pessoas, não houve nenhuma incidência e tudo aconteceu conforme o planejado. A entrevista durou aproximadamente 30 minutos. A participante estava tranquila e com disposição para responder às questões.
Gérbera		A pesquisa foi realizada no dia 09 de fevereiro de 2021, às 9h15min, no Grupo Escolar Joaquim Gonçalves, local tranquilo, por conta do Covid 19, não estava em aula presencial, portanto, sem a presença de alunos na escola, mas somente de alguns funcionários que não interromperam a entrevista em nenhum momento. Não houve nenhuma intercorrência e tudo aconteceu conforme o planejado. A entrevista durou aproximadamente 40 minutos. A informante estava calma, tranquila e animada para participar da entrevista.
Hortência		A pesquisa transcorreu no dia 11 de fevereiro de 2021, às 10h15min, no Centro de Educação Municipal Lindolfo Cordeiro Landi, na sala da coordenação pedagógica, por conta do Covid 19, não estava em aula presencial, portanto, sem a presença de alunos na escola, mas somente de alguns funcionários que não interromperam a entrevista em nenhum momento. Não houve nenhuma intercorrência e tudo aconteceu conforme o planejado. A entrevista durou aproximadamente 35 minutos. A informante demonstrou segurança na fala e estava disposta.
Margarida		A pesquisa aconteceu no dia 09 de fevereiro de 2021, às 15h30min, na casa da mestranda, local tranquilo. A informante estava ansiosa e ao mesmo tempo nervosa pelo fato de ter que participar de uma entrevista. Não houve nenhum incidente e tudo aconteceu conforme o planejado. A entrevista durou aproximadamente 40 minutos.

Identificação do coordenador	Imagem	Situação da pesquisa
Orquídea		A entrevista ocorreu no dia 28 de junho de 2021, às 14h30min, na casa da informante, local tranquilo, havia duas pessoas a mais na casa, as quais não interromperam a entrevista em nenhum momento. Não houve nenhuma ocorrência e tudo aconteceu conforme o planejado, seguindo os protocolos da Vigilância Sanitária: distanciamento social, álcool em gel e uso de máscaras. A entrevista durou aproximadamente 40 minutos. Antes, houve uma conversa prévia de como aconteceria esse momento. A informante estava segura das respostas e bem tranquila.
Rosa		A entrevista ocorreu no dia 08 de julho de 2021, às 14h, na casa da pesquisadora, local tranquilo. Não havia mais ninguém no ambiente e não houve nenhuma interrupção. Tudo aconteceu conforme o planejado, seguindo os protocolos da Vigilância Sanitária: distanciamento social, álcool em gel e uso de máscaras. A entrevista durou aproximadamente 40 minutos. Antes, houve uma conversa prévia de como aconteceria esse momento. A informante demonstrou ansiedade no início da entrevista, mas aos poucos foi se acalmando e conseguiu demonstrar propriedade em sua fala.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em entrevistas com as coordenadoras (2021).

No quadro apresentado anteriormente, relatamos as informações relacionadas à pesquisa: o dia, o local, o tempo, as incidências que ocorreram e as reações das participantes. Em todas as entrevistas utilizamos o gravador de voz para registrar as suas falas, de modo que foram informadas *a priori* sobre a gravação, no momento do convite e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados ocorreu no período pandêmico do Covid-19 e para que as pesquisas acontecessem, foi necessário que seguíssemos os protocolos da Vigilância Sanitária: distanciamento social, o uso de máscaras e álcool em gel. Além disso, antes de cada entrevista, houve uma conversa prévia de como aconteceria esse momento. Todas elas foram realizadas de forma presencial.

1.5 Análise de conteúdo dos dados produzidos

Para análise minuciosa dos dados coletados, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo que oportunizou na pesquisa a análise dos sentidos que são atribuídos à ideia que o informante tem a respeito da prática de formação para o coordenador pedagógico. Segundo Bardin (2011),

> O termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a 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, 2011, p. 47).

A análise de Conteúdo configura-se como uma metodologia que segue uma organização específica a qual permite ao pesquisador um passo-a-passo (caminho) a seguir. A respeito disso, Crusoé (2014, p. 66) salienta que:

> A análise de conteúdo é um processo que visa desvendar o sentido do discurso, despedaçando/fragmentando o seu conteúdo em temas, proposições ou acontecimentos, de modo a nos permitir a descoberta de outros sentidos.

Por meio dessa técnica, encontramos respostas para as questões e as afirmações formuladas antes do trabalho de investigação, bem como para as que surgirem durante o processo investigativo. Além disso, um trabalho científico requer muito mais do que a simples técnica de colher dados, a análise e a interpretação são fundamentais para conclusão da pesquisa. Para Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 306-397),

> Podemos, pois, dizer que o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção.

Nesse prisma, vale ressaltar que para adotar a Técnica de Análise de Conteúdo se faz necessário aplicar o rigor, ou seja, para alcançar a interpretação dos dados coletados com alto grau de eficiência, o pesquisador deve seguir as etapas que constituem a técnica de maneira rigorosa, pois se trata de um modelo de análise complexo que requer fidelidade, envolvimento e compreensão por parte de quem analisa os dados.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011), é composta por três fases imprescindíveis para a pesquisa, a saber: pré análise, exploração do material e

tratamentos dos dados (nessa fase, o pesquisador interpretará o material coletado e fará as inferências).

A pré-análise é a fase de planejamento, de organização do material e de estruturação das primeiras ideias do *corpus* da pesquisa. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 96). Essa fase é composta por 4 etapas: 1) leitura flutuante (no nosso caso, leitura das entrevistas), é o primeiro contato com os documentos que foram coletados; 2) seleção dos materiais que serão analisados, nesse momento acontece a escolha dos documentos que responderão aos objetivos propostos; 3) elaboração das hipóteses e dos objetivos que servem para nortear os pesquisadores; 4) referenciação dos índices e elaboração de indicadores. Essa etapa permite que o investigador encontre os assuntos que mais se repetem para elaborar os indicadores.

A segunda fase se constitui pela exploração do material que, para Bardin (2011, p. 101), “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas”, porém, é uma etapa extensa e exaustiva pelo fato de aprofundar a leitura para a codificação do material. Na codificação, identificamos as unidades de análise ou unidades de registro (são as mensagens contidas no material que atendem aos objetivos da pesquisa, ou seja, são os recortes que serão analisados) que podem ser uma palavra, uma frase, um recorte ou números, além das unidades de contexto (são frases, geralmente, mais amplas do que as unidades de registro) e que, segundo a autora, devem levar em conta dois critérios:

> O custo e a pertinência. É evidente que uma unidade de contexto alargado, exige uma releitura do meio, mais vasta. Por outro lado, existe uma dimensão óptima, ao nível do sentido: se a unidade de contexto for demasiado pequena ou demasiado grande, já não se encontra adaptada; também aqui são determinantes, quer o tipo de material, quer o quadro teórico (BARDIN, 2011, p. 108).

O tratamento dos resultados, inferência e interpretação faz parte da terceira fase. Nesta etapa, ocorre o processo de categorização como ponto primordial para a análise dos dados e que deve observar, segundo Bardin (2011, p. 120-121), os critérios de: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e a fidelidade. Em relação à categorização, Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 315) afirma que:

> O primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise.

A descrição dos dados é outro passo dessa fase, ela compreende o exercício de detalhar os recortes que foram selecionados no material de pesquisa. É nesse contexto, também, que são inseridas as inferências que, segundo Bardin (2011, p. 133), deverão se apoiar “nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Por fim, ocorre a discussão e a interpretação dos resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada.

Nesse contexto de estudo e muitas leituras sobre a técnica de Análise de conteúdo, procuramos trilhar os passos indicados pela estudiosa para conseguirmos dar conta da interpretação coerente dos dados. Assim, a análise iniciou-se pela escuta minuciosa das entrevistas para captar todas as falas, ações, expressões e atitudes das coordenadoras pedagógicas e transcrevê-las, na íntegra. Esse é um passo importante que nos permitiu recordar o momento das entrevistas, colocar no papel exatamente o que as informantes pensam sobre o objeto em estudo.

Em seguida, organizamos o texto por meio da leitura vertical de cada entrevista que consistiu no encontro dos temas e na transformação desse texto em parágrafos, técnica conhecida como fragmentação das entrevistas, um processo complexo, demorado e trabalhoso, mas que nos propiciou o recorte desse tema, a localização das unidades de contexto e de registro, além dos indicadores.

O passo seguinte foi distinguir uma entrevista da outra por meio de um código, ou seja, cada texto fragmentado recebeu uma cor para que os recursos no editor de texto, no computador, pudessem agrupar as partes que apresentava uma certa aproximação de conteúdos e de ideias. Acerca disso Crusoé (2014, p. 68-69) afirma que

> Estavam criadas as condições para a *leitura horizontal* de todo o *corpus* documental, que consistia em podermos ler a informação prestada pelos entrevistados em função de cada tema, de forma contínua e de modo a estabelecer úteis e estimulantes confrontos e comparações.

A posteriori, enumeramos esses temas e constituímos a matriz inicial que, depois de muitas leituras e releituras das falas das informantes, foram modificando

essa primeira matriz que deu lugar a outras. Por fim, chegamos à matriz final, na qual delimitamos as categorias, as subcategorias e a nota explicativa de cada uma delas.

Quadro 3 — Estruturação das categorias e subcategorias das entrevistas

Áreas	Categorias	Subcategorias	Nota explicativa
As teias que circundam o trabalho das coordenadoras pedagógicas	1 Motivação para ser coordenadora e experiências formativas.	1.1 Motivação para ser coordenadora 1.2 Experiencias formativas das coordenadoras pedagógicas	Essa categoria nos propiciou o conhecimento das motivações que levaram as informantes a se tornarem CP, bem como as experiências formativas que alicerçaram tal escolha.
	2 Elementos da prática pedagógica e das relações interpessoais na prática de coordenação pedagógica	2.1 Aspectos teóricos e metodológicos 2.2 Aspectos das relações interpessoais.	Essa categoria nos possibilitou a identificação de como as coordenadoras pedagógicas conceituam os elementos da prática pedagógica e os elementos das relações interpessoais no âmbito escolar.
A prática do coordenador pedagógico como gestor pedagógico e a formação continuada	3 Práticas vivenciadas pela coordenadora pedagógica no ambiente da escola.	3.1 Desafios no cotidiano escolar. 3.2 Funções da coordenadora pedagógica.	Nessa categoria, compreendemos os desafios e funções da prática experienciada pelas coordenadoras pedagógicas no seu campo de trabalho.
	4. A prática de formação continuada.	4.1 A concepção da coordenadora; 4.2 Relação com a formação da coordenadora pedagógica; 4.3 Relação com a formação docente; 4.4 Impactos da formação continuada para as coordenadoras na cidade de Cordeiros — Ba; 4.5 Avaliação da coordenadora sobre a prática de formação continuada.	Nessa categoria descrevemos o modo como as CP veem a formação continuada, delineando sua relação com a formação do CP e dos docentes, bem como os efeitos e as consequências da prática de formação continuada que é ofertada para os coordenadores do município de Cordeiros — Bahia.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em entrevistas com as coordenadoras (2021).

Após essa etapa, partimos para apresentação e interpretação dos dados que estão expostos nos capítulos 4 e 5. Empregamos a frase como unidade de análise

para registrar as falas das coordenadoras pedagógicas (CRUSOÉ, 2014). Nessa fase, revelamos a subjetividade das informantes, por meio da compreensão que elas têm sobre o objeto de estudo e procedemos à análise com base no quadro teórico apresentado no item 3, desta dissertação. Tal análise se sustentou em outros autores que se fizeram necessários já que optamos pela análise de conteúdo *a posteriori,* que consiste na apresentação de categorias advindas do campo empírico.

1.6 Aspectos éticos da pesquisa

A prática de pesquisa exige que a ética esteja presente em todas as suas etapas. Desse modo, esse processo investigativo foi marcado pela veracidade, exatidão e respeito para com as coordenadoras pedagógicas que aceitaram a cooperar com o desenvolvimento desse trabalho de investigação.

A pesquisa sobre práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas das escolas públicas do Município de Cordeiros — Bahia tomou como princípio ético o que está posto na Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016, que determina as normas e os procedimentos cabíveis para que as pesquisas em ciências humanas e sociais sejam realizadas.

Não houve a necessidade de submissão do projeto dessa pesquisa para apreciação e aprovação do Comitê de Ética pelo fato de estar atrelado ao projeto guarda-chuva da profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé que tem como título: *A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos: articulação e continuidade da trajetória escolar* que possui o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), número 02516412.0.0000.0055, amparado pelo parecer consubstanciado do CEP de número 110.225, aprovado em plenária na reunião do dia 25 de setembro de 2012 e deliberado pelo Comitê de ética da UESB.

2 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL SOBRE PRÁTICAS[5] DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS

A relevância desse estudo toma como ponto de partida o *Estado da Arte* ou *Estado do Conhecimento* para conhecer e mapear a produção acadêmica já construída e produzida e que serve para problematizar o objeto de estudo e demonstrar a sua relevância acadêmica.

O *Estado da Arte* ou *Estado do Conhecimento* permite que o investigador faça o mapeamento e obtenha conhecimento da produção acadêmica já finalizada e publicada sobre determinada temática. Segundo Ferreira (2002, p. 258), esse tipo de pesquisa deve levar em conta

> O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Ao fazer o levantamento no Estado da Arte, torna-se necessário considerar determinadas características da pesquisa, como o tempo e o espaço para entender em que contexto social, econômico, cultural e político os fatos aconteceram, Silva e Carvalho (2014, p. 349) salientam que:

> Algumas características do estado da arte devem ser observadas ao se desenvolver uma pesquisa com esse método, uma delas é o tempo e o espaço em que os estudos analisados foram desenvolvidos. O recorte temporal e espacial nesse método é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. Outra característica é o recorte temático, pois serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos/às pesquisadores/as ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas.

---

[5] Texto anteriormente publicado, em formato de artigo, pela POLIGES (Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional). Conferir em: PESSOA, Z. S.; CRUSOÉ, N. M. de C. Mapeamento da produção acadêmica no Brasil sobre práticas de formação continuada para Coordenadores Pedagógicos. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 252-276, 2021. DOI: 10.22481/poliges.v2i2.9143. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/9143. Acesso em: 17 jan. 2022.

Desse modo, o *Estado da Arte* aponta os temas que são priorizados nas pesquisas, identifica os tipos de metodologias mais utilizadas para estudo dos objetos, mostra informações contidas nos trabalhos que podem gerar novas investigações. Para Romanowski e Erns (2006, p. 39), este tipo de estudo possibilita a

> organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise de campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

O *Estado da Arte* contribui, ainda, para uma visão ampliada do que existe acerca do que o pesquisador quer estudar e permite a obtenção de informações de diferentes naturezas sobre a temática em questão. Para Müller (2015, p.167, grifos do autor), “as pesquisas do tipo “estados da arte” ou “estado do conhecimento” possibilitam a efetivação de um balanço da produção acadêmica de uma determinada área”.

2.1 A constituição do Estado da Arte

O levantamento dos dados foi realizado entre os meses de julho e agosto, do ano 2020, nos seguintes bancos de dados: a) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação que tem como objetivo principal expandir e consolidar a Pós-graduação em todo o país; b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que reúne teses e dissertações defendidas pelos alunos nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa com o intuito de visibilizar essas produções para a sociedade; c) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entidade sem fins lucrativos, organizada em 23 grupos de trabalhos (GTs); d) Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), espaço que apresenta os resultados das pesquisas que são desenvolvidas nos estados do Nordeste do Brasil. A segunda etapa da pesquisa foi realizada no mês de junho do ano de 2021 no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/ UESB).

Inicialmente, utilizamos os descritores “prática do coordenador pedagógico” e a “formação do coordenador pedagógico” que resultou em uma quantidade enorme de produções, cerca de 3.287 que mencionavam o CP em seu corpo. Então, o segundo passo foi optarmos pelo uso das aspas (“ ”) e da adoção de um recorte temporal com o objetivo de reduzir essa abundância de trabalhos acadêmicos para uma análise mais precisa. Logo após, fizemos a leitura dos resumos das dissertações que ainda passaram por uma seleção mais refinada de acordo a temática que mais aproximava com o objeto em estudo. Utilizamos esses termos “prática do coordenador pedagógico” e “formação do coordenador pedagógico” para pesquisarmos nos bancos de dados por julgarmos mais pertinentes e por terem uma maior aproximação com o objeto de estudo.

À guisa de uma justificativa, adotamos um recorte temporal de cinco anos, de 2015 até os dias atuais, por conta da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Segundo o documento, a formação continuada prepara os profissionais para participarem ativamente do processo educacional na perspectiva de garantir qualidade na educação em todas as suas etapas da Educação Básica.

2.2 O que dizem as pesquisas sobre a formação continuada para o coordenador pedagógico

Nos bancos de dados da ANPED e do EPEN analisamos 05 grupos: GT 04 - Didática, GT 08 - Formação de professor, GT 09 - Trabalho e Educação, GT 12 - Currículo e o GT 13 - Educação Fundamental. Na primeira etapa da pesquisa, foram encontrados 04 (quatro) trabalhos na CAPES, 04 (quatro) no BDTD, 04 (quatro) na ANPED e 02 (dois) no EPEN. Na segunda etapa do *Estado da Arte* encontramos no banco de produções do Programa de Pós-Graduação da UESB 217 dissertações que contemplam diversas temáticas, desse número de trabalhos já disponibilizados nessa plataforma, somente 5 faziam menção ao coordenador pedagógico. Os Quadros 6, 7, 8, 9 e 10 mostram os resultados da pesquisa.

Quadro 4 — Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	Título	Autor	Fac./Uni.	Tipo de trabalho
2016	O coordenador pedagógico e seu processo formativo: Perspectivas e limites de trabalho**.**	Simone Moura Gonçalves de Lima	Universidade de Brasília	Dissertação
2016	A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação profissional de são Bernardo do Campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014.	Elisabete Pereira de Freitas	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,	Dissertação
2017	Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar**.**	Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros	Fundação Universidade Federal do Piauí,	Dissertação
2018	Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de ponta grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites.	Victoria Mottim Gaio	Universidade Estadual de Ponta Grossa,	Dissertação

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O texto de Lima (2016), intitulado *O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho*, analisou a avaliação que os coordenadores pedagógicos, de duas escolas dos anos finais do ensino fundamental, fizeram a respeito das políticas de formação continuada, ofertadas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. A base teórica foi fundamentada em autores como Marx (2001, 2008, 2010); Engels (2008); Tonet (2005, 2012, 2013, 2015); Saviani (2012); Veiga (1996, 2009, 2009b, 2010); Quixadá Viana (2004); Placco (2001, 2003, 2008, 2013); Freitas (2012); Vasconcellos (2008); Garcia (1999), entre outros. A pesquisa é qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo. Foi usado como instrumento de coleta de dados, o questionário semiaberto para os coordenadores das escolas, entrevistas semiestruturadas com os outros sujeitos participantes, análise documental e observações das coordenações pedagógicas realizadas nas escolas. Os informantes da pesquisa são 04 (quatro) coordenadores das escolas, 01 (uma) coordenadora intermediária dos anos finais da rede de ensino que acompanha o trabalho pedagógico das escolas, 01 (uma) professora formadora da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da Secretaria de Educação do DF (EAPE) e 01 (uma) professora que atuou na coordenação central de anos finais da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), perfazendo o total de 07 (sete). Os resultados evidenciaram que a identidade formativa do Coordenador

Pedagógico ainda está se construindo e que a sobrecarga de trabalho atrapalha o desenvolvimento individual e coletivo. As políticas de formação continuada precisam se fortalecer quanto à dimensão coletiva para alcançarem as problemáticas da comunidade escolar e sua realidade social. Além disso, a dissertação indica a importância em consolidar a função do coordenador pedagógico para que haja condições de articular os projetos planejados pela comunidade escolar.

O texto de Freitas (2016), *A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014*, tem o objetivo geral de investigar, nos referenciais construídos pela Rede de Ensino de São Bernardo do Campo e a sua possibilidade de contribuir com o currículo das propostas formativas dos coordenadores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, com pesquisa bibliográfica e análise documental. O estudo dialogou, principalmente, com os autores Cunha (2005), Fausto (1995), Freire (1996), Giroux (1987), Hall (2005), Garcia C. (1999), Libâneo (1994 e 2006), Michael Apple (2006), Saviani (2011), Schon (2000) e as legislações que abordam o assunto em questão. Os resultados apontam que, apesar do movimento crescente de superação dos paradigmas tradicionais, ainda existe um enorme desafio para a construção de um currículo que pense a formação integral do coordenador da EJA no formato emancipador. Para tanto, houve a proposta de construção de projeto de formação que discuta os assuntos ligados à escola, mas que também se ocupe dos campos histórico-econômico-social-cultural. Freitas (2016) demarca, ainda, que a documentação legal, que trata da formação integral, apresenta falta de clareza quanto à proposta formativa de cunho integrador.

Barros (2017) defendeu a dissertação intitulada *Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar*. O objetivo principal foi analisar as contribuições da formação continuada para a prática do coordenador pedagógico no contexto escolar. Utilizou os autores: Placco, Almeida e Souza (2011), Ibernón (2010), García (1999), Nóvoa (1997; 1995), Vasconcellos (2009) Garrido (2000). Seu direcionamento metodológico incluiu-se na abordagem qualitativa narrativa, tendo como referencial teórico Godoy (1995), Creswell (2014), Minayo (2001) e outros. Os dados foram construídos por meio de dois instrumentos: diários de aula, na perspectiva de Zabalza (2004), e rodas de conversas, considerando as orientações de Warschauer (2004) e Brito e Santana

(2014) e organizados em categorias com o apoio da técnica de análise de conteúdo, com base em Bardin (2016). Como campo da pesquisa tiveram as escolas do Sistema Municipal de Educação do município de Castelo — Piauí. Os informantes foram 06 (seis) coordenadores pedagógicos que atuam na função há mais de 05 (cinco) anos. Os resultados desvelam que a formação continuada proporciona, aos coordenadores, momentos reflexivos na tomada de consciência das ações práticas e teóricas no seu campo de atuação, melhorando o ensino-aprendizagem. Além disso, para o enfrentamento dos desafios diários, a formação continuada precisa ter base sólida e ser permanente. Para exemplificar isso, cita o curso de especialização, local em que as formações em serviços e as formações gerais contribuem de maneira significativa para o melhoramento da prática pedagógica dos coordenadores. A formação também deve contemplar momentos que envolvam a pesquisa, pois os processos investigativos colaboram para a superação de problemas internos/externos que interferem no trabalho do docente em sua prática diária.

Gaio (2018) traz como título do seu objeto de estudo *Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites*. Nele, tem como objetivo desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa — Paraná. Como objetivos decorrentes, pretendeu identificar o movimento realizado para a formação continuada do coordenador pedagógico e analisar as possibilidades e os limites da formação continuada para a realização do trabalho pedagógico. A pesquisa é de natureza qualitativa e a coleta de dados contou com a utilização de documentos e entrevista semiestruturada. Os informantes da pesquisa foram 10 (dez) coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas e 08 (oito) profissionais da educação, sendo eles formadores e sujeitos que fizeram parte da Secretaria Municipal de Educação. Para suporte teórico, utiliza os apontamentos dos autores como Pinto (2011), Kuenzer (2007), Placco (2012), Orsolon (2002), Camilo Cunha (2015), Marcelo (1999), Mizukami *et al.* (2002), Nóvoa (1995), Demailly (1995), Formosinho (2009), Imbernón (2011) e Martins (2006). A autora conclui, por meio dos resultados, que há diversas possibilidades para a relevância de se pensar a formação para os coordenadores pedagógicos, tais como: a) formação para os iniciantes na função, para orientá-los como formadores dos docentes; b) formação que esteja ligada às diferentes áreas do conhecimento; c) formação que traga a definição do papel do

coordenador pedagógico, como realizar um bom planejamento e o atendimento das demais necessidades da escola.

Quadro 5 — Banco de dissertações do BDTD

Ano	Título	Autor	Fac./Uni.	Tipo de trabalho
2015	O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações da formação e suas implicações	Elisa Moreira Bonafé	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação
2016	Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007-2010) da licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR	Priscila Gabriele da Luz Kailer	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Dissertação
2017	Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico	Marlina Oliveira Schiessl	Universidade Federal da Fronteira Sul — Campus Erechim	Dissertação
2018	A formação continuada do coordenador pedagógico e o trabalho de formação junto aos professores especialistas	Leonardo Felipe Paes Monteiro	Universidade Federal de São Carlos — Campus Sorocaba	Dissertação

Fonte: Dados da pesquisa

Bonafé (2015), em *O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola*, objetivou identificar as estratégias utilizadas na formação de professores em contexto escolar que mobilizam os docentes a melhorarem suas práticas pedagógicas. Os informantes da pesquisa foram 04 (quatro) coordenadores pedagógicos de escolas de São Paulo. A fundamentação se constituiu com base na abordagem teórica de Ibernóm (2009 ; 2010), Placo, Almeida e Souza (2011 ; 2012). É uma pesquisa qualitativa e os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada. Após análise, a autora encontrou os seguintes resultados: a) diversidade de desafios para o planejamento e para a execução da formação continuada para os docentes; b) a falta de clareza dos coordenadores na condução das ações formativas no ambiente escolar. Diante disso, sugeriu um curso de formação para os coordenadores pedagógicos na modalidade semipresencial. Além da sugestão, a autora elaborou um projeto de curso com os seguintes elementos: estrutura da formação, objetivo geral e objetivos específicos, conteúdos programáticos, carga horária, avaliação, bibliografia de apoio para o processo formativo.

Kailer (2016), em seu texto *Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007-2010) da licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual de*

Ponta Grossa - PR, fez uma análise da formação inicial desse profissional e ressaltou que as principais funções do CP estão atreladas à formação continuada dos professores e à mediação para construir e implementar o Projeto Político Pedagógico (PPP). Os objetivos para a proposta de pesquisa foram: analisar os saberes da licenciatura em pedagogia da Universidade de Ponta Grossa (2007-2010) que estão presentes na prática do coordenador pedagógico, bem como investigar as contribuições da licenciatura em pedagogia da Universidade de Ponta Grossa na construção dos saberes necessários para a prática do coordenador pedagógico. Para obtenção dos dados, analisou o texto de reformulação do PPP da universidade, *lócus* dessa pesquisa, e contou com a participação de 06 (seis) coordenadores pedagógicos egressos no curso de pedagogia da mesma instituição. Como aporte teórico sustentou suas análises em estudiosos como: Kuenzer (1996; 1998; 2002; 2004; 2006), Ferreira (1998; 2003; 2005; 2011), Saviani (1999; 2002; 2007; 2008), Domingues (2014), Gauthier (1998), Tardif (2002), Pinto (2011), Sacristán (1999), Vazquez (1968), Santos (1999) e Masson e Mainardes (1986). A pesquisa é de cunho qualitativo, ancorada nas abordagens de Richardsol *et al.* (1999). Como instrumentos de investigação foram utilizados: análise documental, baseada em Ludke e André (1986), assim como as entrevistas semiestruturadas. Utilizou, finalmente, a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977), para analisar os dados. Os resultados denotam que há contradições entre o percurso formativo e o trabalho do CP em atuação. Em relação ao objeto em estudo, percebe que o CP seculariza sua prática em detrimento das diversas atividades que assume nas escolas, desse modo, os saberes adquiridos no processo de formação reportam-se como irrisórios. Nessa perspectiva, a formação inicial não contempla de forma específica as funções do CP. Em relação ao PPP da instituição em questão, ficou evidente que ela apresenta um grande currículo, mas algumas temáticas não têm aprofundamento teórico o que reforça ainda mais a falta de clareza sobre a formação do coordenador e a fragmentação da profissão.

Schiessl (2017), em sua dissertação intitulada *Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico*, teve como objetivo geral compreender o papel da formação continuada para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico inserido na Educação Infantil. A ausência de uma política de formação continuada para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de

Brusque foi a causa principal que levou a pesquisadora a realizar o estudo. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como instrumento de produção de dados a técnica de grupo focal por meio da contribuição de Gatti (2012), Kind (2004) e Carlini-Cotrim (1996). Os participantes foram coordenadoras pedagógicas da Rede de Ensino de Brusque, em Santa Catarina. Como aporte teórico, a pesquisadora utilizou-se de obras dos autores: Lima (2016), Geovani (2013), Gouveia (2012), Garcia (2008), Christov (2004), Almeida (2004), Placco (2004), Placco e Almeida (2003), Christov (2004) e Placco e Silva (2004), Vieira (2009), Ibernóm (2009) e Libâneo; Oliveira (2012); Toschi (2008). Os resultados indicam que a formação continuada é um caminho para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento pessoal e profissional, mas falta ainda uma política de formação continuada para a coordenação pedagógica. Em razão disso, a autora apresenta diretrizes para a formação continuada de coordenadores pedagógicos.

Monteiro (2018), em *A formação continuada do coordenador pedagógico e o trabalho de formação junto aos professores especialistas*, teve o objetivo geral de compreender as possibilidades de formação multidisciplinar de Coordenadores Pedagógicos que trabalham com professores especialistas, a atuação dos formadores desses coordenadores, assim como esse processo de formação contribui no trabalho junto ao professor especialista. Como objetivos específicos, pretendeu descrever e analisar a visão institucional de um programa específico de formação multidisciplinar de coordenadores pedagógicos, identificar as dificuldades e possibilidades de atuação do formador de coordenadores pedagógicos e compreender as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre sua formação e suas práticas formativas junto aos professores especialistas. Seu embasamento teórico contou com Canário (2001), Placco (2011), André e Vieira (2002), Fullan e Hargreaves (2000), Nóvoa (1988; 1999), Gatti e Barretos (2008; 2009), Libâneo (2004; 2007; 2012; 2015). Para tratar sobre saberes docentes e postura investigativa, utilizou os seguintes autores: Tardif e Lessard (2002; 2004; 2005), Cochran-Smith e Liytle (1999). Os informantes da pesquisa foram 07 (sete) coordenadores pedagógicos escolares, 04 (quatro) gestores das escolas onde atuam os coordenadores pedagógicos e 02 (dois) coordenadores técnicos. Trata-se, ainda, de uma pesquisa qualitativa interpretativa e foram utilizados documentos do programa de formação, entrevistas semiestruturadas e questionários mistos com coordenadores e formadores dos coordenadores. Como instrumentos para coleta de

dados foi utilizada a técnica de triangulação dos dados, conforme apontamentos de Denzin e Lincoln (2006). Os resultados evidenciam que o programa de formação para os coordenadores foi importante para o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico que, por sua vez, forma o docente. Entretanto, os formadores dos coordenadores pedagógicos demonstraram que o programa poderia ter mais momentos de formação para que eles tivessem mais oportunidades de trabalhar com os coordenadores no espaço escolar. Foi possível observar que a presença de um profissional formador específico para a formação dos coordenadores pedagógicos tornou-se o grande diferencial no programa de formação, visto que essa pessoa conhece a realidade do dia-a-dia do profissional em questão.

Quadro 6 — Banco de dados da ANPED

Ano	GT	Título	Autor	Fac./Univ.
2015	08	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza	Ozélia Horácio Gonçalves Assunção Rafaela de Oliveira Falcão	UFC UNIFOR
2015	08	O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico	Andrea Jamil Paiva Mollica Laurinda Ramalho de Almeida	PUC/SP
2017	08	Coordenação pedagógica: ação permeada pela resistência docente	Simone do Nascimento Nogueira	UNISANTOS
2017	013	O coordenador pedagógico do ensino fundamental e a formação continuada docente: dados de uma pesquisa	Cristina Spolidoro Freund Luisa Figueiredo do Amaral e Silva Maria Inês Marcondes	PUC/Rio

Fonte: Dados das pesquisas (2020).

Assunção e Falcão (2015), no artigo intitulado *O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza*, utilizaram a abordagem qualitativa, como método de investigação, a pesquisa-ação. O estudo foi realizado com 60 (sessenta) coordenadores de 40 (quarenta) escolas, no período de 2014 a 2015. O processo investigativo aconteceu por meio de encontros sistemáticos mensais, quatro oficinas, um seminário final e com observações e acompanhamento pedagógico nas unidades escolares. Os resultados da pesquisa apontaram que, na atual conjuntura educacional, o coordenador pedagógico tem uma importância fundamental na formação do professor.

O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico, texto apresentado por Mollica e Almeida (2015), é resultado de uma pesquisa de doutorado e trouxe como objetivo, analisar quais ações o coordenador pedagógico pode realizar para apoiar o docente especialista iniciante em sua inserção e atuação no contexto de trabalho. A pesquisa se deu pelo caráter qualitativo e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 03 (três) docentes iniciantes e dois CP de escolas da rede pública da cidade de São Paulo. O trabalho ressaltou que a maioria dos professores especialistas encontram dificuldades no início de sua carreira pela raridade de políticas voltadas para a coordenação durante a formação docente inicial. Há a necessidade de um profissional que articule o encontro do professor com a escola, com a documentação, com seus futuros pares. As autoras destacam, além disso, a importância que o coordenador pedagógico tem para tornar viável esse momento de integração do docente com o seu novo espaço de trabalho, mas, para que aconteça de maneira adequada, esse profissional deve receber apoio de todo o coletivo da escola, da formação inicial e da formação continuada.

O texto de Nogueira (2017), *Coordenação pedagógica: ação permeada pela resistência docente*, objetivou compreender como os coordenadores pedagógicos de uma rede pública municipal de ensino do litoral paulista constroem sua identidade profissional. Os participantes da pesquisa foram 22 (vinte e dois) coordenadores pedagógicos efetivos nos diferentes níveis da educação. A obtenção dos dados se deu por meio de questionário exploratório, entrevistas semiestruturada, depoimentos e análise documental. A interpretação foi realizada com aporte em Bardin (1977), validada por meio da triangulação na perspectiva de Minayo (1999). A fundamentação teórica se consolidou sustentada nas obras de Abdalla (2006), Charlot (2008), Franco (2008), Freire (2002 e 2012), Pimenta (2012), Placco (2011), Sacristan (2012) e Saviani (2008). Por meio da análise dos dados, Nogueira (2017) constatou que a resistência é um dos obstáculos que dificultam o trabalho do coordenador pedagógico no seu cotidiano e se instala à medida que aparece nova proposta de mudança. Tal resistência não será vencida apenas pelos atos desse profissional, mas quando toda a equipe gestora evidenciar a ação formadora como ponto central para o processo reflexivo e coletivo no desenvolvimento dos pares.

O texto de Freund, Silva e Marcondes (2017), *O coordenador pedagógico do ensino fundamental e a formação continuada docente: dados de uma pesquisa*, tem

o objetivo: a) analisar como a função formativa é compreendida e efetivada; b) as tensões reveladas na função formativa; c) identificar como os coordenadores pedagógicos colocam as políticas educacionais em ação nos espaços formativos, revelando alguns ajustes e resistências. A pesquisa é de cunho qualitativo e para análise de dados foi utilizada a análise de conteúdo, conforme apontamentos de Bardin (1998), além disso, teve suporte teórico das obras de Tardif e Lessard (2005) e Ball, Maguire e Braun (2016). De acordo com as pesquisadoras, há sobrecarga de atividades para os coordenadores pedagógicos no município do Rio de Janeiro, em razão do quadro reduzido desses profissionais em cada instituição, independentemente da quantidade de alunos e professores. Em relação às formações, são de caráter assistemático e contínuo, assim o coordenador pedagógico, juntamente com a equipe de professores, promovem ações para ajustarem os projetos pedagógicos às políticas educacionais e às orientações curriculares priorizadas em avaliações externas.

Quadro 7 — Banco de dados do EPEN

Ano	GT	Título	Autor	Fac./Univ.
2018	04	O trabalho do coordenador pedagógico na escola e sua dimensão ética: limites e possibilidades no contexto escolar	Charmenia Freitas de Sátiro Fátima Maria Nobre Lopes Adauto Lopes da Silva Filho	UFC – Universidade Federal do Ceará
2018	08	A formação continuada no desenvolvimento profissional do professor-coordenador pedagógico: uma investigação em escolas públicas do município de Sobral - CE	Liduína Maria Gomes	UECE-Universidade Estadual do Ceará

Fonte: Dados das pesquisas (2020).

O trabalho do coordenador pedagógico na escola e sua dimensão ética: limites e possibilidades no contexto escolar, texto de Sátiro, Lopes e Filho (2018), objetivou refletir sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico com suas diversas tarefas, para tanto, buscou compreender se o trabalho desse agente proporciona conhecimentos e ações para a transformação da prática docente no âmbito da escola ou se é mais um instrumento de alienação e/ou de reprodução do atual estado de coisas. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa e, como instrumento para coleta de dados, utilizaram questionários semiestruturados com 05

(cinco) coordenadores pedagógicos de escola pública municipal. Fundamentaram-se nos estudos de Lukács (2013) e Marcuse (1973). Os resultados parciais apontam que o trabalho do coordenador pedagógico está mais vinculado à alienação que ao papel crítico e/ou transformador. Apesar disso, os autores consideram que há, também, um movimento dialético que traça um caminho para que o profissional supere essa problemática: entender o saber político e ideológico da sua função na escola e na sociedade.

O texto de Gomes (2018), intitulado *A formação continuada no desenvolvimento profissional do professor-coordenador pedagógico: uma investigação em escolas públicas do município de Sobral – CE*, objetiva analisar o papel da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos professores coordenadores pedagógicos de uma escola da rede municipal de Sobral. Também investiga como os professores coordenadores têm compreendido sua própria formação e desenvolvimento profissional, uma vez que atuam como formadores de professores. A pesquisa apresenta caráter qualitativo, de estudo de caso com entrevistas semiestruturadas com 04 (quatro) coordenadoras pedagógicas e análise bibliográfica e documental. Gomes (2018) conclui, na pesquisa, que a formação continuada é importante no processo formativo e no desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, já que a formação inicial não apresenta subsídios necessários para as demandas do cargo. Além disso, a experiência em sala de aula se mostra como item fundamental para o desempenho do cargo de coordenador pedagógico.

Quadro 8 — Banco de dissertações do PPGEd

Ano	**Título**	**Autor**	**Fac./Uni.**	**Tipo de trabalho**
2016	Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos	Isabel Cristina Rodrigues Brito da Silva	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação
2019	As condições de trabalho do coordenador pedagógico no território sertão produtivo da Bahia	Eliane Guimarães de Oliveira	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação
2020	Prática pedagógica de coordenadores de escolas municipais de Vitória da Conquista - Bahia	Giomária Pereira Damacena	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação

Ano	Título	Autor	Fac./Uni.	Tipo de trabalho
2020	A contribuição do PIBID para a formação dos bolsistas ID e a formação continuada dos supervisores: uma leitura dos coordenadores de área	Maiane Fonseca Santos	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação
2020	Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico: limites e contradições	Soane Santos Silva	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação

Fonte: Dados das pesquisas (2020).

Silva (2016), em sua dissertação intitulada *Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos*, analisou como os princípios e mecanismos de gestão democrática perpassam o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas municipais dos anos iniciais da sede do Município de Barra do Choça, na Bahia. Os objetivos específicos foram: a) discutir princípios e mecanismos da gestão educacional democrática; b) analisar a função do coordenador pedagógico a partir de seu papel de articulador, formador e transformador; c) analisar a efetivação da gestão democrática na escola por meio do trabalho realizado pelo coordenador pedagógico. A fundamentação se constituiu com base na abordagem teórica do filósofo de nacionalidade francesa, Paul-Michel Foucault. Os dados foram coletados por meio da análise de documentos, bibliografias e entrevistas. Para a análise dos dados, optou pelas ferramentas analíticas, orientadas por teorizações e postulados foucaultianos, por meio dos conceitos do autor na obra *Arqueologia do Saber*: as unidades do discurso, as formações discursivas, as formações dos objetos, a formação das modalidades enunciativas e as formações dos conceitos. Selecionou 06 professores-coordenadores, concursados, como informantes. Após análise, a autora comprovou: a maioria dos coordenadores pedagógicos não materializam, na sua atuação, os princípios de gestão democrática referentes ao trabalho coletivo de acompanhamento de órgãos colegiados, atendimento aos pais e à comunidade; não conseguem estabelecer, como foco da atuação, a ação articuladora, formativa e transformadora e vivenciam o esvaziamento da função em virtude da não efetivação da democracia e da participação no trabalho coletivo.

A dissertação *As condições de trabalho do coordenador pedagógico no território sertão produtivo da Bahia*, de autoria de Oliveira (2019), analisou as condições de trabalho do coordenador pedagógico que atua no Território Sertão Produtivo da Bahia. Para obtenção dos dados, contou com a participação de 12 (doze) municípios que responderam aos questionários e 14 (catorze) coordenadores pedagógicos das redes municipais de ensino do Território Sertão Produtivo da Bahia. É um estudo qualitativo, ancorado nas abordagens de Bogdan e Biklen (1994). Como instrumentos de investigação foram utilizados: análise documental, com leitura dos planos de carreira dos municípios pertencentes ao território investigado; questionário com coleta de dados junto às Secretarias Municipais de Educação e entrevista semiestruturada com coordenadores pedagógicos que atuam no Território Sertão Produtivo da Bahia. Para a análise dos dados, optou pela Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Os resultados denotam que, em âmbito nacional, faltam políticas públicas que deem suporte para o trabalho do coordenador pedagógico, o que causa certa precarização na função em relação às atribuições. No âmbito local, há destaque em alguns pontos: a existência de planos que não contemplam os coordenadores; a falta de clareza sobre a identidade dos coordenadores nas legislações analisadas e nas falas dos sujeitos que vivenciam a coordenação; a falta de estrutura para o trabalho dos coordenadores; a insatisfação dos profissionais com a carreira, a remuneração, a jornada, o acúmulo e o desvio de funções no ambiente de trabalho.

Damacena (2020) realizou o estudo intitulado *Prática pedagógica de coordenadores de escolas municipais de Vitória da Conquista - Bahia*. A estudiosa analisou a prática pedagógica de coordenadores de escolas com base nos seguintes objetivos específicos: a) conhecer a prática pedagógica desenvolvida pela coordenação; b) comparar diferentes práticas em suas aproximações e diferenças; c) contextualizar a prática pedagógica. A pesquisa qualitativa utilizou, como instrumento de produção de dados, a entrevista semiestruturada com 07 (sete) coordenadores. A discussão teórica se fundamentou nas obras dos autores como: Libâneo (2018), Veiga (1998), Placco e Souza (2015), Freire (2000), Torres (2001) e as legislações em nível federal, estadual e municipal. A Análise de Conteúdo, técnica para análise de dados, foi organizada em três categorias: 1) motivação para a docência e experiência formativa; 2) pensamento das coordenadoras; 3) prática pedagógica. Ao final do seu estudo, concluiu que a função de coordenador

pedagógico vem se construindo mediante possibilidades e desafios encontrados no dia-a-dia. O principal desafio a ser vencido são as atividades que não são atribuições da sua função, pois elas comprometem o trabalho e as atividades que são verdadeiramente atribuições do coordenador pedagógico. À vista disso, a autora entende que a base do trabalho do coordenador é a docência e reafirma isso na análise dos dados, quando percebe, na fala dos informantes, a persistência por uma educação significativa, transformadora e de qualidade.

Santos (2020), em sua pesquisa *A contribuição do PIBID para a formação dos bolsistas ID e a formação continuada dos supervisores: uma leitura dos coordenadores de área*, analisa a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial dos bolsistas e a formação continuada dos professores supervisores. A investigação é de natureza qualitativa e utiliza as narrativas autobiográficas de 14 (catorze) coordenadores de área dos subprojetos do PIBID-UESB, *campus* de Vitória da Conquista — BA. A pesquisadora buscou resposta para as seguintes indagações: como o professor coordenador de área analisa a contribuição do PIBID para a formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência e para a formação continuada dos professores supervisores? Qual o perfil dos coordenadores de área dos subprojetos do PIBID —UESB? Como os coordenadores avaliam a formação de professores no contexto atual? Qual a importância do PIBID para a formação docente? Quais os desafios enfrentados pelos professores coordenadores durante a permanência no PIBID? Qual a percepção desse coordenador sobre os impactos do PIBID na formação inicial e continuada dos bolsistas do programa? Os resultados evidenciaram que o PIBID contribui significativamente para a melhoria da formação dos bolsistas do programa e dos professores supervisores e proporcionou aos coordenadores de área uma reflexão maior sobre a prática. Além disso, o PIBID permite, ao bolsista, uma aproximação maior entre a teoria e a prática, já que foram inseridos no contexto de trabalho docente mais tempo do que os demais estudantes não bolsistas.

Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico: limites e contradições, dissertação escrita por Silva (2020), teve como objetivo geral analisar quais as possíveis implicações do modelo de gestão democrática no trabalho do coordenador pedagógico da escola pública municipal de Itapetinga — BA. Como embasamento teórico apresenta as obras de Barroso (1991; 2005; 2008), Libâneo (2001; 2004; 2007; 2013), Lück (1997; 2006a; 2006b; 2012), Paro (1998;

2003; 2010a; 2010b; 2012), Dourado (2001), Oliveira (2007). Apresentou como método de análise, a dialética na perspectiva do materialismo histórico, cujas referências teóricas são: Konder (2008), Hungaro (2014), Barros (2011), Cunha, Souza e Silva (2014), Marx e Engels (2007), Marx (2003), Mészáros (2002), Moraes (2014), Mascarenhas (2014), Masson (2012; 2014), Masson e Flach (2018), Torriglia e Ortigara (2014). Os informantes da pesquisa foram 07 (sete) coordenadores pedagógicos escolares, 04 (quatro) gestores das escolas onde atuam os coordenadores pedagógicos e 02 (dois) coordenadores técnicos. A pesquisa bibliográfica foi utilizada para o aprofundamento teórico do objeto de estudo e, como instrumentos para coleta de dados, utilizou a análise documental e a entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciam que o conceito de *gestão democrática* ainda se encontra indefinido e confuso, enquanto o modelo de *gestão compartilhada* é o ideal, de acordo com o relato dos informantes. As legislações apresentam atribuições bem definidas em relação ao trabalho dos coordenadores pedagógicos, mas aponta uma desvalorização desse profissional no plano de careira, remuneração, efetivação da carreira (já que poucos são concursados), organização da rotina de trabalho (diversas atividades tomam o lugar das reais atribuições que ficam em segundo plano). A autora finaliza a pesquisa demarcando a importância de superar os desafios que o coordenador pedagógico enfrenta para que o desenvolvimento do trabalho coletivo, para isso, ele precisa estar respaldado no princípio da participação e em uma proposta de gestão democrática.

2.3 Diálogo com os resultados do Estado da Arte

Pelo exposto, a intenção de realizarmos o Estado da Arte foi de mapear e analisar, mesmo que de maneira sucinta, as pesquisas que dialogam, trazem relevância e contribuições para o campo teórico da área educativa, especialmente para a formação do coordenador pedagógico. Conforme demonstrado, esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador, além do mapeamento, discutir sobre os trabalhos postos nos bancos de dados e as partes que os compõem, como é o caso do aporte teórico adotado por cada produção acadêmica, o tipo de pesquisa e a metodologia usada, sua justificativa, ou mesmo pela possibilidade de relacionar tais investigações com o estudo em pauta.

Ao observarmos os bancos de dados, encontramos uma quantidade grande de pesquisas que fazem referência ao coordenador pedagógico, as quais trazem como temática a função, a rotina, a prática, a identidade, o coordenador como formador, o seu papel como gestor pedagógico e o seu cotidiano no ambiente escolar. Contudo, no que diz respeito à prática de formar esse profissional, são poucos os trabalhos, isso traz relevância significativa ao tema em tela a ser estudado e pesquisado.

Neste panorama, no banco de dados da CAPES, os quatro trabalhos encontrados dialogam significativamente com o objeto em estudo, pois nas reflexões e inferências faz menção a respeito da importância da prática de formação continuada para o CP. No banco de dados da BDTD, as pesquisas conversam com o objeto de estudo desse trabalho, pois evidenciam a formação como foco das investigações que foram realizadas.

No banco de dados da ANPED, somente o segundo trabalho de Mollica e Almeida conversa com o tema proposto, os demais tratam do CP como formador de professores, da resistência que acontece no interior das escolas quando surgem uma nova proposta de mudanças e da sobrecarga de atividades. No banco de dados do EPEN, apenas a pesquisa de Gomes dialoga com a proposta de estudo, pois trata da formação continuada como um suporte para o profissional em questão. Nesse caso, detectamos que a formação continuada para os coordenadores pedagógicos é uma temática pouco discutida, isso traz visibilidade para o estudo sobre essa prática.

Após discorrermos sobre os trabalhos apresentados na plataforma de dissertações do PPGEd, percebemos que todos trazem uma discussão sobre o coordenador pedagógico, cada um a seu modo, mas nenhum deles abordam a formação continuada para o profissional, mencionado acima, como foco central. Entendemos que o objeto de estudo dessa pesquisa é um tema atual e necessário, pois a figura do coordenador pedagógico se faz cada vez mais relevante no âmbito escolar para dar suporte ao professor no processo de ensino e aprendizagem, também, para oportunizar a reflexão e a transformação na prática do docente, pois a base da prática do CP é o trabalho da docência. Segundo Libâneo (2001, p.104), “sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores e suas respectivas disciplinas, no trabalho interativo com o aluno”. O autor ainda complementa que:

> O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível) auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (LIBÂNEO, 2001, p. 183).

O tema apresenta uma relevância acadêmica significativa para o Programa de Pós-Graduação da universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, especialmente, por ser a primeira pesquisa que traz em seu bojo a formação continuada para o coordenador pedagógico que, por meio da coleta e sistematização dos dados, promoverá o debate científico e o conhecimento para toda a comunidade escolar, especialmente, o grupo interessado, os coordenadores pedagógicos.

Consideramos que este estudo cumpriu o seu objetivo de realizar o levantamento das pesquisas nos bancos de dados, apontando reflexões sobre a prática de formação para o coordenador pedagógico. Nesse contexto, a contribuição mais significativa é a possibilidade de que outros pesquisadores planejem suas futuras pesquisas por meio dos subsídios contidos nesse trabalho e projetem investigações por campos que talvez ninguém tenha buscado conhecimento, mas que tenham relação com a temática em questão.

Por fim, pretendemos contribuir com o debate do campo de estudos sobre os coordenadores pedagógicos, pois mediante o aprofundamento sobre a importância da prática de formação continuada para o coordenador pedagógico, tornará essa prática real no seu cotidiano de trabalho. Assim, será possível compreender melhor acerca das atribuições que de fato fazem parte de sua jornada de trabalho, ou mesmo sobre como se preparar por meio dessa formação para ter condições de auxiliar o pedagógico no ambiente escolar. Além disso, discussões que tratem dessa temática são capazes de promover o desenvolvimento da sua identidade de maneira sólida e eficaz.

3 A PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS LEGISLAÇÕES VIGENTES

O foco central deste capítulo é apresentar a prática de formação continuada para o coordenador pedagógico, inserida nos documentos vigentes que norteiam o processo educativo no Brasil. Inicialmente, trataremos sobre como se deu a formulação da BNCC com o objetivo de disponibilizar um tratamento mais geral. Em seguida, discutiremos como está posta a formação dos profissionais mencionados acima, com base na BNC-Formação (versão preliminar) que originou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, as quais determinam as normativas para a formação inicial e a formação continuada e seus desdobramentos no Currículo Bahia e na formulação dos currículos municipais com o objetivo de tencionar a realidade local.

3.1 A prática de formação em tempos de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de BNC-Formação, do Currículo Bahia e dos currículos municipais

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) produziu repercussões, reflexões e embates, diante disso, podemos afirmar que produzirá impactos significativos no sistema educacional de todo o país, em todos os aspectos. Tais impactos envolvem a gestão das escolas, a formação dos profissionais da educação, o currículo escolar, a prática de avaliação. O foco desse estudo está centrado na prática de formação.

Para explanarmos a respeito da prática de formação nesses documentos, como elementos integrantes das políticas públicas educacionais no país, faz-se necessário analisarmos e refletirmos o contexto atual desses documentos, de onde surgiram e quais as bases que dão legalidade para sua concretização.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC tem como marcos legais a Constituição Federal de 1988, que no Artigo 210, determina a criação de um documento que contenha conteúdos mínimos “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998, p. 124). Também, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 9.394/1996,

que no Artigo 9, inciso IV, apresenta a necessidade de nortear os currículos para as modalidades de ensino:

> IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 12).

Em 2009, é importante salientar que por meio do programa “Currículo em Movimento”, a discussão pela criação de um currículo estendido a todos, emerge, mas, somente em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho do mesmo ano, impactou o anseio pela criação da Base, especialmente pelo fato de 04 (quatro) das vinte metas estabelecerem relação com o tema.

Em 2010, foram definidas pelos órgãos competentes as Diretrizes Curriculares Nacionais, de caráter estrutural, que traziam em sua essência as normas que embasam, orientam e organizam o currículo para garantir uma formação comum em todas as escolas do país. Esse documento já direcionava para a criação de uma base. A Resolução n.º 04, de 13 de julho de 2010, no Artigo 14, cita que:

> A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, p. 06).

Em 2014, por meio da portaria n.º 592, instituiu a comissão composta de 116 assessores e especialistas para a elaboração da primeira proposta da Base Nacional Comum Curricular que, em setembro de 2015, publica, então, sua primeira versão que é aberta à consulta pública *on-line*, que segundo o portal do MEC, ao final, totalizou cerca de 12.226.510 contribuições, que foram analisadas por especialistas da Universidade de Brasília e pela PUC.

No ano de 2016, publica-se a segunda versão da BNCC, as contribuições para ampliação do texto foram formuladas nos seminários estaduais e chegaram ao Ministério da Educação (MEC) por meio do relatório organizado pelo Conselho Nacional de Secretarias de Educação (Consed).

Em abril de 2017, divulga-se a terceira versão em que foram efetuadas audiências públicas, chamadas de Seminários regionais para debater sobre o documento e colherem as últimas contribuições. A sua versão final foi homologada por meio da resolução do CNE/CP n.º 02, em 22 de dezembro de 2017, restrita à Educação Infantil e Ensino Fundamental. A base para o Ensino Médio foi entregue ao Conselho Nacional de Educação, no dia 02 de abril de 2018, para discussão e organização e foi aprovada no dia 14 de dezembro do mesmo ano. No dia 05 de abril de 2018, por meio da portaria nº 331, o Ministério da Educação institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular — ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.

A BNCC é um documento normativo para todas as etapas e modalidades do ensino das escolas públicas e privadas no Brasil. Ela padroniza as competências, habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos no sistema de ensino do país, na tentativa de unificar o processo educativo.

> Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 04).

Existem muitas divergências a respeito da aceitação da BNCC. Por um lado, os que fizeram parte de sua construção (grupo de especialistas que abarcam em seus discursos a oportunidade de tornar a educação pública, um espaço de negócio) e os que apoiam o documento (grupos empresariais) que potencializam e colaboram para a sua implementação em todo o Brasil. Esse grupo acredita que a construção de um currículo comum garantirá direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica e diminuirá as desigualdades existentes no país.

Por outro lado, a crítica de grupos de docentes e de pesquisadores da área de formação de professores surge pelo fato de que as características específicas de cada região brasileira são diversas, portanto, não é pertinente uma proposta comum, visto que o sujeito é construído em suas particularidades. Esse segundo grupo entende que a BNCC passa a ser uma política que centraliza o currículo em todos os sistemas de ensino.

Além disso, ao observarmos o processo de construção do documento, que se deu de forma aligeirada e sem a ampla participação e reflexão dos professores, fica

perceptível que a estrutura e as concepções desse documento foram predefinidas por um grupo de especialistas e teve apoio de vários organismos nacionais e internacionais. Os discursos sobre a estruturação do documento podem até apresentar uma simulação de um diálogo amplo com a sociedade, mas o que percebemos ao analisarmos o contexto de sua composição é que os interessados na educação não tiveram oportunidade de deixarem suas impressões registradas nesse documento.

A participação foi apenas de forma consultiva, pois ao acessar o sistema para dar as contribuições, não encontramos ali a opção de divergir das proposições postas. Notamos claramente que faltou uma interlocução mais clara, precisa e dinâmica com as entidades profissionais, entidades de pesquisa e profissionais da educação que fazem educação no país, por meio da execução de seus currículos na prática do cotidiano. Macedo (2019, p. 42) afirma:

> Arrisco generalizar que toda tradição curricular se dá conta de que o currículo – para ser currículo – precisa acontecer nas escolas (ou nos lugares e tempos em que acontecem). Em muitas dessas tradições, no entanto, a produção e a implementação curricular são tomadas como momentos distintos, sendo este apenas a aplicação – ou a transposição – do que aquele instituiu. Esse é, sem dúvida, o modelo subjacente à proposta mesma da BNCC, modelo este tensionado durante o processo.

Concordamos com o segundo grupo, pois a BNCC não reconhece a diversidade que existe em nosso país, tampouco apresenta uma visão reducionista de saberes, posto que elimina a autonomia das escolas, impõe um currículo centralizador, uniforme e não leva em conta os currículos que foram produzidos anteriormente e que estão em curso nas escolas e nas universidades públicas, porque os sistemas de ensino não estão parados, mas produzindo suas ações diariamente. Esse documento acaba por aniquilar o que havíamos consolidado de forma mais democrática a respeito da educação no Brasil, por meio das especificidades de cada região, de cada lugar e de cada espaço escolar, pois

> não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro (LOPES, 2018, p. 25).

Em relação à prática de formação, foco da nossa pesquisa, a resolução do CNE/CP n.º 02, em 22 de dezembro de 2017, faz menção à organização da política de formação de professores no Artigo 5º § 1º, ao estabelecer que:

> A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017, p. 05).

Os municípios, estados e Distrito Federal estão no processo de elaboração e organização de seus currículos e têm como documento norteador a BNCC, que é referência nacional obrigatória. Além disso, outras políticas públicas se alinharão à base, como é o caso da formação inicial e continuada, a prática de avaliação dos/nos sistemas educacionais e a infraestrutura básica nas redes de ensino do país.

> Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

A Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) foi divulgada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2018 (versão preliminar), no final do governo do Presidente Temer. A BNC-Formação dita um conjunto de competências e habilidades que se estrutura em uma matriz de referência que será assimilada pelos docentes na organização de suas aulas, consequentemente, pelos estudantes no espaço escolar. O que percebemos, é que ela não leva em conta a formação humana na sua totalidade, mas a “eficiência” e os “resultados”, para que a hegemonia do capital reine em nossa sociedade.

A BNC-Formação ignora o processo de formação inicial e continuada, expressa na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). O mesmo ocorre para a formação continuada, que foi instituída por meio de debates autênticos e produtivos com docentes e pesquisadores formadores de professores de forma democrática. Isso possibilitou a criação de uma proposta de formação com o objetivo de emancipar a educação e possibilitar a construção de um compromisso social como centralidade da educação. Esse documento é considerado um marco para estruturação e organização da prática de formação que ainda estava em fase de implementação nas instituições universitárias, nas instituições da Educação Básica (formação continuada). Essas transformações provocaram mudanças significativas no que diz respeito à qualidade da aprendizagem.

De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), por meio de nota pública,

> Em tempo recorde, o CNE desprezando o posicionamento das entidades e seus argumentos, aprova em sessão pública, totalmente esvaziada, pois não divulgada, a 'nova' Resolução sem discussão com o campo educacional. Essa 'nova' Resolução é mais um retrocesso educacional pois descaracteriza a formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, defendida historicamente pela ANFOPE. Essa aprovação acelerada, sem discussão, visa desmontar um processo em curso nas IES de todo o país, que nos últimos anos se dedicaram a reformular seus cursos de licenciatura conforme determinava a Resolução 02/2015, dentro do prazo previsto pelo CNE, que prorrogou sua implementação até dezembro de 2019. [...]. Tal medida compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015 (ANFOPE, 2019, *on-line*).

Apesar da grande contribuição para a ciência e para as discussões acerca da educação, as universidades, formadoras de professores, sofrem ataques nesse momento da história da educação e são desrespeitadas pela imposição de uma base formadora que não leva em conta as características individuais de cada instituição, assim como o que elas têm proporcionado ao longo dos anos aos profissionais da educação, especialmente, no que diz respeito à formação. Além disso, foram deixadas de lado as ações que estavam em curso, especialmente aqueles referentes ao processo de reformulação de seus documentos oficiais, baseados nas diretrizes de 2015, para a formação inicial e continuada.

Ao observarmos os documentos do novo projeto de formação docente, fica evidente um retorno do plano de formação que foi estruturado por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, centrado na formação por competências, em um modelo instrumental para adquirir os saberes para exercer a docência.

O Artigo 3º dessa resolução expressava que a formação de professores deveria considerar "competência como concepção nuclear na orientação do curso" (BRASIL, 2002, art. 3º, inciso I, p. 2). No Artigo 4º mencionava que os cursos de formação deveriam: "considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional" e "adotar essas competências como norteadoras" para organização da proposta pedagógica da instituição e da gestão (BRASIL, 2002, art. 4º, incisos I e II, p. 2). Já no Artigo 6º, fazia menção ainda a seis "competências" que deveriam considerar a formulação do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes (BRASIL, 2002, p. 3).

A BNC-Formação, por se tratar de um documento que surgiu com base na BNCC apresenta caráter operacional, instrumental e reducionista que se pauta no neotecnicismo (as discussões se voltam para o interesse do empresariado). Além disso, ela não atende ao propósito para a formação inicial e continuada que é mais extenso, mais abrangente, especialmente quando excede a formação pautada no conteúdo e na técnica e se volta para uma construção e transformação social, capaz de formar o homem de maneira integral. Para Silva (2008, p. 110):

> [...], a reforma educacional inscreve o referencial de competências como modelo para a formação humana, bem como atrela essa formação a lógica posta pela economia, o que situaria a escola como instância privilegiada para atender as demandas de formação postas pelo mercado de trabalho.

No ano de 2019, são aprovadas as novas DCN's por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Também, no ano de 2020, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

O objetivo de criar a BNC-Formação (versão preliminar), sobre a qual já tratamos dos resultados, culminou na aprovação das resoluções de 2019 e a de 2020, que contêm as Diretrizes para a formação inicial e a continuada para os professores, isto é, adequar a prática formativa dos docentes à BNCC. Assim, com a existência de um documento que norteia a educação básica em todo o país e que propõe o alinhamento do processo formativo, faz-se necessário que a equipe responsável pela sua implementação e execução seja formada.

> A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa [...]. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 21).

Existem agora duas Leis que separam as diretrizes para a formação inicial e formação continuada de professores da Educação Básica. Ambas desvalorizam e precarizam a prática de formação dos profissionais do magistério. A crítica se estabelece, especialmente, porque foi feito um processo inverso em relação à diretriz de 2015, pois os maiores interessados não participaram de sua elaboração, não houve diálogo com as entidades representativas dos docentes e demais profissionais da educação.

O Artigo 7º da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, especifica as características da formação continuada:

> Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020, p. 5).

Ao analisarmos essas resoluções vigentes e a de 2015, que foi substituída, os questionamentos que vêm à tona são: porque duas resoluções para normatizar a prática de formação nas instituições brasileiras? A normativa, anteriormente em

curso, não era suficiente para formar os profissionais da educação em relação ao novo documento curricular, a BNCC?

Diante do exposto, podemos afirmar que, até hoje, todas as normativas que surgiram e que tiveram o objetivo de organizar o sistema educacional do país, nasceram de um plano elaborado e articulado com a intenção de formar uma determinada sociedade. Desta forma, por trás desse documento (BNCC), existe um propósito de uma nova reformulação da sociedade brasileira, pautada nas experiências de países do exterior e com foco na produtividade e na hegemonia do capital nacional.

Como exemplo disso, percebemos claramente os vários grupos empresariais que apoiam e patrocinam toda essa movimentação de criação do documento para organização curricular no sistema educativo. Isso empobrece a educação, a qual passa a ofertar o mínimo porque as escolas estarão presas ao “saber fazer” com a finalidade de desenvolver habilidades e competências para que os estudantes sejam treinados. Consequentemente, os objetivos traçados passam a ter êxito na estrutura montada economicamente para o país. Conforme Frigotto (1999, p. 26),

> Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Diante dessas duas resoluções, percebemos que a BNC-Formação intenciona formar o docente para executar em sua prática, no dia-a-dia, as teorias que foram estruturadas por uma outra equipe sem dar a oportunidade de elaborar e reelaborar os conteúdos curriculares no exercício da profissão. Essa atitude se corporifica mais ainda na precarização do trabalho docente, retrocesso dos benefícios adquiridos ao longo de muito tempo e de muitas lutas, especialmente, no que se refere à gestão democrática e autonomia do professor de articular suas aulas e fazer currículo. Isso resulta na expropriação do ofício desse profissional que tem um significado histórico para o nosso país. Para a Anfope (2016, *on-line*), a BNCC reforça a

> desvalorização dos profissionais da educação e fragilizando, sobretudo, a formação, a carreira e os salários, assim como deslegitimando a escola como espaço de produção do saber, do ensino, da aprendizagem e da profissionalização docente.

Notamos que a BNCC transporta em suas linhas uma ideia que reduz o currículo no sistema educacional brasileiro, pois ela estimula as escolas a se tornarem depositórias de conteúdos já definidos *a priori*. Dessa maneira, compromete a formação inicial e continuada que sofrerá redução na tentativa de atingir os objetivos que foram traçados pelo documento normativo.

> Contudo, ao alinhar a formação para novos currículos como percurso de implementação justamente se retoma uma lógica de preditividade da ação docente; a formação reveste-se de um caráter adaptativo, com base numa racionalidade técnica que busca, numa lógica linear e cumulativa, suprir uma falta, essa sim, assumida a priori de que não cabe ao professor a possibilidade de pensar em como desenvolver seu trabalho em diálogo com novas/outras propostas, ou seja, há que se complementar uma falta de qualidade na/da formação inicial, que não provê o docente de condições de reflexão que relacione sua prática com disposições legais/normativas que se apresentam como “novas” (FRANGELLA, 2020, p. 385, grifos do autor).

Tomando como referência a cidade de Cordeiros, *lócus* dessa pesquisa, e as coordenadoras pedagógicas, como profissionais que foram inseridas nessa empreitada, antes mesmo do documento (BNCC) ficar totalmente pronto, percebemos que elas não foram preparadas e muito menos formadas para dar conta do que lhes fora imposto.

No ano de 2015, especificamente no mês de dezembro, as escolas, lideradas pedagogicamente por essas profissionais, foram convocadas para análise do documento preliminar, em seguida, houve algumas reuniões para que fosse realizada a consulta pública e enviadas as contribuições. Foi feito esse processo, mas como afirmamos anteriormente, as coordenadoras, juntamente com a equipe de professores, não tinham a opção de discordar com as propostas estruturadas no documento.

Depois que a BNCC foi homologada, o município referenciado aderiu ao Pacto pela Base, com o objetivo de substanciar o regime de colaboração e de outras representações no comprometimento com a participação e envolvimento no processo. A Secretaria Municipal de Educação, por meio da portaria n.º 003, de 30 de abril de 2018, nomeou a Comissão de Governança para articular, discutir e sistematizar o processo de implementação do documento. Estruturou-se um plano de trabalho e, na etapa I, as coordenadoras pedagógicas participaram dos grupos de trabalho (GTs) da BNCC no município e se responsabilizaram por: analisar o texto

da BNCC e o documento curricular atual da escola e da rede, para identificar convergências e diferenças; realizar reuniões sobre a BNCC com os gestores escolares, propor estudos para professores, comunicação com a comunidade e definir agenda de reuniões para apresentar a BNCC para os pais ou responsáveis pelos alunos.

Diante do contexto, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, dentro de suas limitações, reuniu-se com as coordenadoras pedagógicas e gestores escolares para instrução dos procedimentos que deveriam adotar para o estudo do documento nas escolas. Esses gestores, por sua vez, proporcionaram aos professores a oportunidade de estudar o documento na sua versão final, bem como a orientação para a prática da nova política instaurada no campo educacional.

Os profissionais da educação participaram de uma série de atividades sobre a BNCC, como: Jornadas pedagógicas e momentos de reflexão; discussão e compartilhamentos de ideias entre coordenadores pedagógicos, gestores e os docentes da rede (nesses momentos houve muita convergência nas ideias); palestras com todos os gestores, coordenadoras e professores com especialistas da área curricular, vinculados a UNDIME; curso sobre a BNCC nos momentos de atividades coletivas (ACs); comparação, seleção e construção de instrumentos de avaliação (cadernetas e documentos curriculares da SME); estudo sobre a BNCC e os referenciais de cada segmento de ensino com os grupos de docentes das unidades escolares nas atividades coletivas (ACs) e encontros quinzenais com a equipe de coordenadoras da Rede Municipal de Ensino.

Nesse ínterim, surge a proposta da criação do Currículo Bahia e, novamente, algumas reuniões foram realizadas pela equipe pedagógica da SME com o objetivo de instruir os gestores e a coordenação pedagógica a respeito do trabalho de enviar contribuições para a organização do documento. Em seguida, foram realizadas, nas escolas, algumas reuniões para que os docentes explicitassem suas ideias e opiniões que foram solicitadas.

No dia 20 de dezembro de 2019, por meio da Portaria n.º 904/2019, foi homologado o parecer do Conselho Estadual de Educação CEE/CP n.º 196/2019, de 13 de agosto de 2019, que implementa o Documento Curricular Referencial da Bahia (DRCB) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e suas modalidades, nas escolas públicas e privadas do estado. Apesar de as Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia serem norteadas pela BNCC, percebemos, nesse documento,

um espaço, mesmo que pequeno, de resistência pelo fato de trazer uma discussão sobre a parte diversificada do currículo. Notamos que foi acrescido dos temas integradores: Educação em Direitos Humanos; Educação para a Diversidade – Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade e Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação para o Trânsito; Saúde na Escola; Educação Ambiental; Educação Financeira e para o Consumo; Cultura Digital e Educação Fiscal.

O Parecer CEE-BA nº 196/2019, aprovado pela portaria n° 904/2019, convoca cada território, município e unidades escolares para organizarem a parte diversificada do currículo.

> Em conformidade com a BNCC, vale ressaltar que cada território, município e unidades escolares devem organizar a parte diversificada do currículo, que, uma vez integrada de modo indissociável à Base e a este Documento, contemplará estudos sobre características geográficas, históricas, culturais, sociais, religiosas, políticas e econômicas da região (BAHIA, 2019, p. 7).

No ano de 2020, no Estado da Bahia, o Movimento Curriculante toma corpo e surge a mobilização para a produção dos Documentos Referenciais Curriculares Municipais (DRCs). A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME-BA e os municípios acordam, entre si, o Termo de Compromisso para participação no Programa de (Re) Elaboração dos Referenciais Curriculares dos Municípios Baianos. No caso do município de Cordeiros, foi nomeada a Comissão de Governança para o processo de (Re) elaboração do Documento Curricular Referencial de Cordeiros (DCRC), por meio da portaria n.º 016, de 21 de maio de 2020.

Além disso, foram criados os Grupos de Estudos e Aprendizagens — GEAs, com o objetivo de envolver todos os profissionais da educação no processo de estudo, reflexão e autoria do currículo local, que asseguraria o que está previsto na BNCC, cujo propósito foi nortear a elaboração ou revisão dos PPPs e orientar o professor no planejamento para desenvolver as atividades em sala de aula. As coordenadoras pedagógicas e os gestores escolares foram inseridos nesses GEAs, como articuladores e orientadores.

Por conta da pandemia do Covid-19, as etapas II e III foram realizadas na maioria das vezes, por meio de *lives*. A UNDIME-BA disponibilizou o material e treinamento pelos meios tecnológicos e foram realizadas diversas *lives* com as seguintes temáticas: Educação de pessoas jovens, adultos e idosos; Fundamentos e

princípios da Educação Especial; Educação do Campo; Educação Indígena e Educação Quilombola; Projeto de vida: aprendendo a ser e a conviver na escola e na comunidade; Orientações sobre a sistematização e escrita do Documento Referencial Curricular: exemplaridades com base no DCRB e no Referencial Curricular Franciscano (RCF); Bases Legais, Princípios e Dispositivos Formacionais do DCRB: Educação Infantil e Ensino Fundamental; Modelos curriculares contemporâneos, seus fundamentos e a formação: análise crítica enfatizada em currículo por campos de experiências e competências; Orientações para sistematização final do documento e realização de consulta pública; Organizadores Curriculares; Orientações para realização da consulta pública. Nesse período, os GEAs se reuniam para a escrita referencial e produção de textos para o referencial local e para organização e sistematização do texto preliminar.

Para assegurar a participação, colaboração e sugestões de todos os envolvidos no processo educativo e da sociedade civil, o texto preliminar foi submetido à consulta pública (virtual), *link* disponível nas redes sociais oficiais da Prefeitura Municipal e da Secretaria Municipal de Educação e contou com mais de 1.113 contribuições sobre as singularidades e pluralidades do município. Depois disso, houve a sistematização dessas contribuições, revisão e formatação do documento e o envio do texto com o título de: Documento Curricular Referencial da Educação de Cordeiros (DCRC) — para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental que são atendidas nos espaços educativos do Sistema Municipal de Ensino de Cordeiros — BA. A equipe responsável o enviou para a SME que, *a posteriori*, o encaminhou para o Conselho Municipal de Educação, o qual o aprovou por meio do parecer CME/CEB n.º 01, de 22 de dezembro de 2020, e foi homologado pela Portaria n.º 037, de 30 de dezembro de 2020.

Em nível municipal, identificamos uma interação mais ampla com a comunidade escolar que partiu de um diálogo e uma participação maior entre os pares na organização do documento que trouxe um espaço maior de resistência mediante intensos debates sobre a cultura local e suas especificidades. Além disso, esses espaços de interação trouxeram em seu bojo, os temas intercurriculares que são formados pelos temas integradores, mais alguns outros temas formulados pelos participantes da produção do documento que tem relação com o local.

Embora tenhamos percebido esse movimento e identificado que é um texto novo o qual difere da BNCC, no que diz respeito à parte diversificada do currículo, é

necessário considerar que esse processo segue os mesmos princípios do documento normativo que rege a formulação dos currículos em todo o sistema de educação do país. O próprio DCRC confirma essa prerrogativa ao afirmar que:

> O DCRC tem como base as orientações normativas da BNCC, complementada à luz das diversidades e das singularidades do território baiano e cordeirense, de modo a colaborar com a (re)escrita dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares (CORDEIROS, 2020, p. 23).

Em relação à formação continuada do coordenador pedagógico, ela também se baseará nas normas vigentes dos docentes, pois esse profissional não conta com um documento específico para sua categoria. Este será treinado e norteado pelas equipes pedagógicas e/ou técnicas das secretarias municipais ou especialistas contratados que trabalham na implementação da base nas escolas. Tais ações resultarão na revisão ou elaboração dos PPPs das escolas (documento importante que projeta e encaminha as ações que são desenvolvidas na escola durante o ano letivo), que seguirá o documento norteador da educação brasileira, a partir de agora.

A BNCC não se assume como um documento curricular, pois declara que é uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8). Os coordenadores pedagógicos, sabedores do processo de construção, em um movimento de resistência, devem estimular os docentes à reflexão e à deliberação sobre as questões pedagógicas, na tentativa de dar margem para a construção coletiva e efetiva de experiências no ambiente da escola.

Diante do que foi relatado, fizemos um esforço para analisarmos o que está posto nas diretrizes que norteiam a prática de formação dos profissionais da educação e afirmamos, mais uma vez, que a prática de formação, no viés da BNCC, e que orienta a BNC-Formação, o DCRB e o DCRC do município, reduz a formação dos profissionais da educação a uma formação de competência para a prática. Essa formação passa a ser controlada em relação ao que se deve ou não fazer, isso impede o docente de ser curriculante no próprio espaço de atuação, a escola.

Nesse cenário, os profissionais da educação se veem na obrigação de reproduzirem as competências que surgem diante da BNCC no percurso estudantil dos alunos para que estes atendam as demandas de uma sociedade que busca o

desenvolvimento do setor empresarial. As abordagens da BNC-formação não se materializam em uma educação que busca a construção de uma identidade própria, no diálogo para desenvolver as suas práticas e resolver problemas decorrentes no ambiente escolar, na formação crítica e reflexiva, na autonomia e no aperfeiçoamento da prática dos profissionais, por meio da formação continuada.

A prática de formação continuada ou em serviço não pode ser atrelada apenas aos cursos pontuais, porque eles não são suficientes para o aperfeiçoamento do saber docente. Ressaltamos que além desses cursos, os profissionais da educação devem ser agregados em grupos de estudos e de pesquisas para enriquecerem seus conhecimentos, de modo que melhorem a sua prática diária, por conseguinte, a aprendizagem dos estudantes.

4 AS TEIAS QUE CIRCUNDAM O TRABALHO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo teceremos os resultados da primeira parte da pesquisa de campo que trata das motivações que as informantes tiveram para serem coordenadoras pedagógicas e suas experiências formativas e do que as motivou a assumirem a responsabilidade de coordenar o trabalho pedagógico nas escolas do Município de Cordeiros — Bahia. Além disso, apresentaremos o pensamento das informantes a cerca dos elementos da prática pedagógica e da relação interpessoal no ambiente escolar

Assim, na primeira categoria do capítulo, refletiremos sobre causas, razões e os significados que permitiram tal escolha profissional em suas vidas, já que a motivação é uma das molas propulsoras para que determinada ação seja realizada com êxito. Oliveira (2008, p. 37) esclarece que “[...] a motivação é o que coloca um sujeito em movimento em direção a esse fim proposto”.

Para esclarecer mais ainda sobre o assunto, Oliveira (2008, p. 37) continua a afirmar que:

> A motivação tem sido vista como um fator psicológico, um conjunto de fatores, ou um processo que varia de pessoa para pessoa. Toda pessoa dispõe de certas características em graus diversos dos demais. Estas são: tempo, interesse, cultura, competências, habilidades, aptidões, temperamentos os quais serão empregados numa certa atividade conforme o nível de motivação.

Além disso, apresentaremos as experiências formativas de cada coordenadora entrevistada que, ao relatarem essa bagagem de aprendizado, recorrem às contribuições e aos sentidos que o processo formativo, ao longo da vida, lhes proporcionou na construção do exercício profissional e social e que, hoje, permite uma prática mais significativa.

Na segunda categoria do capítulo, apresentaremos e discutiremos a maneira que as coordenadoras pedagógicas conceituam elementos da prática pedagógica e pontuam aspectos atinentes à relação interpessoal no ambiente escolar. Desses elementos, a escola, o ensino, a aprendizagem, a metodologia e a avaliação estão inseridas na subcategoria “Aspectos teóricos e metodológicos”. Já na subcategoria “Aspectos das relações interpessoais” evidenciamos o que pensam as coordenadoras sobre a relação professor-aluno, a relação coordenador-professor, a

relação coordenador-famílias e a relação coordenador-diretor. O pensamento das informantes sobre esses elementos fazem parte da sua construção pessoal, social e profissional no contexto famíliar, social e laboral.

4.1 Motivação para ser coordenadora e experiências formativas

O papel da motivação inicial para ser coordenadora pedagógica não se limita apenas ao aspecto interno, nem às experiências cognitivas que o sujeito vivencia na universidade durante os anos de formação acadêmica, mas se estende a outros anseios e situações que perpassam pela vida cotidiana do ser humano. Partindo dessas constatações, a motivação é um fator primordial que desperta uma ação nova, uma nova experiência, um novo desafio. Otero (1999, p. 95) define motivação como:

> O conjunto de meus motivos, isto é, de tudo aquilo que, desde meu interior, me move a fazer (e a pensar e a decidir). Pode expressar também a ajuda que me dá outra pessoa para reconhecer meus motivos dominantes, a ter outros motivos mais elevados, a retificar motivos torcidos (não retos ou corretos), a ordená-los ou hierarquizá-los.

Diante disso, torna-se evidente que a motivação dá suporte e estrutura o ser humano tanto ao almejar quanto ao realizar uma ação, já que esta, por sua vez, impulsiona o agir e o fazer e pode estar atrelada as mais variadas circunstâncias e múltiplos contextos.

Em relação às experiências formativas, constatamos que elas advêm do percurso de cada sujeito no que se refere às questões pessoais e sociais que foram vividas e experimentadas ao longo da vida. Podemos considerar que essas experiências compõem a base para a formação do indivíduo que desenvolve e solidifica uma aprendizagem significativa.

4.1.1 Motivação para ser coordenadora

Em relação às motivações para ser coordenadora, Amarílis expressa que surgiu *após aceitar a proposta da Secretaria de Educação para o cargo*[6] *(AMARÍLIS,*

[6] Optamos por colocar as falas das informantes em itálico para diferenciar das partes em que são referenciados os autores que compõem o referencial teórico desta investigação.

2021). Com base no dito, a professora foi motivada pelo convite do secretário de educação para assumir a coordenação de uma das escolas do município como cargo de confiança, pois, até o momento, esse era o regime de contrato para os profissionais que atuavam nesse setor da educação. Desse modo, a motivação inicial para atuar em determinado cargo pode advir, até mesmo, de um convite para mudança da docência para a coordenação pedagógica. Já no cargo, *[...] busquei fazer cursos de capacitação na área e atuar além do conhecimento teórico [...] Assim, me identifiquei na área e mantenho-me até hoje sempre atualizada[...] (AMARÍLIS, 2021).* Na prática de coordenação, busca-se a formação continuada e identifica-se com a função o que revela a dimensão do tornar-se coordenadora pedagógica na trajetória profissional. Barros (2017, p.46) aponta que:

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

Para Margarida, a sua motivação principal se iniciou quando ela participou da formação de coordenadores do Pacto, assim afirma que: *[...] ao ser convidada para participar das formações de Coordenadores Pedagógicos do Programa Estadual Pacto pela Educação (MARGARIDA, 2021).* Ela descreve os idealizadores desse curso *[...] o curso foi promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em regime de colaboração com a Secretaria Municipal de Educação, me senti motivada a desempenhar essa função, a aprender e estudar bastante (MARGARIDA, 2021).* Por intermédio dessa formação, ela sentiu o desejo de ampliar os conhecimentos. Isso fica claro ao declarar: [...] *procurei ampliar meus conhecimentos e ministrar formações para os demais Coordenadores da rede municipal (MARGARIDA, 2021).* Ela percebeu a oportunidade de colaborar com o fazer pedagógico da escola quando diz: [...] *fiz acompanhamento das práticas dos professores, propus intervenções, reestruturando alguns instrumentos como: plano de trabalho, roteiro de acompanhamento pedagógico, avaliações diagnósticas, projetos de intervenção, entre outros (MARGARIDA,2021).*

Ao analisarmos as falas de Margarida, notamos que o desejo de ser coordenadora pedagógica está inerente à participação em uma formação como representante da Secretaria de Educação. Ao participar desse momento para

transmitir os saberes às demais profissionais, ela percebeu que queria exercer a profissão. Fica evidente que o processo formativo pode despertar os docentes para atuar em outras áreas da educação. Desse modo, é possível notar a relevância que tem o estudo e a ampliação dos conhecimentos para atuar como coordenadora, pois a profissão requer o gerenciamento do pedagógico no espaço escolar, o que demanda diversas atribuições para as quais só os saberes básicos não são suficientes, ou seja, precisa ir além, pois o trabalho é complexo. Sobre a formação continuada, Barros (2017, p, 46) ressalta que “o processo contínuo possibilitará ao educador desenvolver sua autonomia profissional com base na articulação da teoria com a sua prática, a partir das necessidades formativas que dela advém”.

Por meio das falas de Amarílis e Margarida, observamos que elas têm em comum o desejo de buscar conhecimentos. Ambas, mencionam que buscaram participar de curso de formação para obtenção de novos saberes. Desse modo, a busca pelo aperfeiçoamento é condição necessária para os profissionais se manterem no exercício da profissão de maneira que atendam às exigências que a própria sociedade moderna os impõe a todo momento. O estudo permite que os profissionais se inovem, se tornem mais seguros, superem dilemas, adquiram novas técnicas para garantir uma prestação de serviço com mais qualidade.

Notamos que, para Orquídea, a motivação inicial parte do desejo que ela tinha de colaborar com os colegas: *[...] eu recebi um convite há 13 anos atrás para ser coordenadora pedagógica no município (ORQUÍDEA, 2021).* E acrescenta: *Naquela época não tinha nenhuma coordenadora, eu fui a primeira. [...] procurei fazer pelos professores tudo aquilo que eu tinha vontade que um coordenador fizesse por mim (ORQUÍDEA, 2021).* Quando aceitou o convite para atuar como coordenadora, ela iniciou a atividade por meio da seguinte pergunta: *O que eu gostaria que fizesse por mim que não tinha sido feito? (ORQUÍDEA, 2021).*

Depois de vários anos no exercício da profissão (com base no tempo de serviço mencionado acima), a sua experiência profissional e o tempo de sala de aula foram imprescindíveis para gerir o pedagógico da escola e ela demonstra gosto pela profissão ao declarar que: *Hoje posso dizer que sou coordenadora porque gosto de atuar, gosto de vê o desenvolvimento dos alunos e quero vê não só de uma sala mais de todos. É muito gratificante quando você faz o que gosta (ORQUÍDEA, 2021)*. Diante desses pressupostos, identificamos que a maneira que Orquídea

desenvolveu o gosto pela função é bem parecida com a de Amarílis, pois as duas foram se identificando com a profissão durante a trajetória profissional.

Assim, a motivação está intrínseca a uma vontade interna como fator principal para ser coordenadora. À vista disso, é perceptível que o desejo que nutrimos para a nossa profissão pode nos despertar para atuação em outros cargos no campo educacional com o propósito de fazer a diferença na relação profissional com outros sujeitos. Nas palavras de Barros (2017, p. 60), “na formação em serviço, o coordenador age como um parceiro do professor, contribuindo para a transformação da prática docente”. Além disso, ao revelar que gosta do que faz, entendemos que quando o sujeito se descobre e se encanta pelo que realiza todos os dias consegue compartilhar e propagar os saberes com mais propriedade e de forma mais autêntica.

Para Gérbera, a motivação parte da sua paixão pela educação, pela docência *[...] a educação sempre foi minha paixão, eu não me vejo trabalhando em outra área que não seja na educação. Trabalhei muitos anos na sala de aula, foram 16 anos (GÉRBERA, 2021).* Não é uma regra geral, mas assumir a função de coordenador pedagógico após exercer a docência é importante porque o profissional já tem experiência do funcionamento da parte pedagógica e conhece as necessidades da sala de aula. Vasconcelos (2013, p.87) afirma que “É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador [...]”. A partir desses conhecimentos, torna-se mais fácil organizar sua prática diária e estruturar ideias para fomentar os projetos no ambiente escolar. Além disso, a entrevistada exprime o desejo de vivenciar algo diferente na vida profissional do que ela já tinha experimentado *[...] eu queria viver uma experiência diferente, uma nova experiência profissional (GÉRBERA, 2021).*

A paixão pelo que faz pode ser uma motivação para despertar o desejo de querer experienciar novos caminhos. Nesse caso, a docência pode levar o indivíduo a querer experimentar outros campos que não seja, propriamente, a sala de aula, mas algo que abarca todo o fazer pedagógico da escola, no caso da coordenadora pedagógica. Ao vivenciar novas experiências, saímos da zona de conforto que pode resultar no aprimoramento dos conhecimentos, viver novas possibilidades e poderá vir junto a realização profissional, mas isso requer compromisso, dedicação, responsabilidade, enfrentamento dos desafios e superação dos obstáculos.

A motivação inicial para Hortência surgiu no curso de pedagogia, quando relata que *desde o início do curso de pedagogia, o meu interesse pela coordenação pedagógica surgiu (HORTÊNCIA, 2021).* Entendemos que esse curso faz parte da formação inicial que prepara o sujeito para assumir a sala de aula, mas em algum momento, durante o estudo das temáticas que faz parte da grade curricular, pode despertar no estudante de pedagogia o interesse de trabalhar em outras áreas da educação que não sejam propriamente a docência em sala de aula. Entende-se, aqui, que a dimensão docente atravessa todas as funções assumidas pelo professor. Logo após, foi convidada para atuar como coordenadora pedagógica de uma das escolas do município de Cordeiros*. Depois, veio o convite por parte da Secretaria de Educação para trabalhar na área e aceitei na hora (HORTÊNCIA, 2021).* Ela tem 11 anos de atuação na área e comenta que: *[...] a experiência só veio me mostrar que era nisso mesmo que queria atuar (HORTÊNCIA, 2021).*

A fala da informante evidencia a forte influência que a formação inicial exerce sobre as escolhas que fazemos ao longo da vida. Barros (2017, p. 45) evidencia que:

> a formação acadêmica de um profissional consiste em um conjunto de atividades que visam à aquisição teórica e/ou prática de conhecimentos, atitudes e valores exigidos para o exercício das funções próprias de uma profissão, que acompanham a vida profissional sem dissociar da pessoal.

No caso de Hortência, ela já exercia a docência, mas foi como estudante que despertou o interesse para atuar em outra área que não fosse a sala de aula. Além disso, ela relata que após assumir a coordenação ficou claro que a tomada de decisão tinha sido a melhor escolha, isso realça, para nós, que a experiência ao longo dos anos nos firma na escolha assumida ou nos direciona para novas metas, novos rumos e novas decisões.

Para Rosa, a motivação para ser coordenadora está ligada à paixão que ela tinha pela professora, também, para realização pessoal e profissional, em suas palavras ela diz: *[...] eu sempre ansiava em ser educadora (realização pessoal), pois sempre me inspirava em uma das minhas professoras de alfabetização (ROSA, 2021).* Ela relata: *Eu queria ser igual a ela (ROSA, 2021).* Identificamos que Rosa apresenta um ponto em comum com a fala de Gérbera. Embora apresente enfoques diferentes, ambas relatam a paixão que sempre tiveram e mantêm pela educação.

Rosa ainda menciona que em relação à realização profissional, ao tomar-se coordenadora: *[...] dá uma sensação de uma realização maior, de buscar uma área que contribui com os demais colegas (ROSA, 2021).*

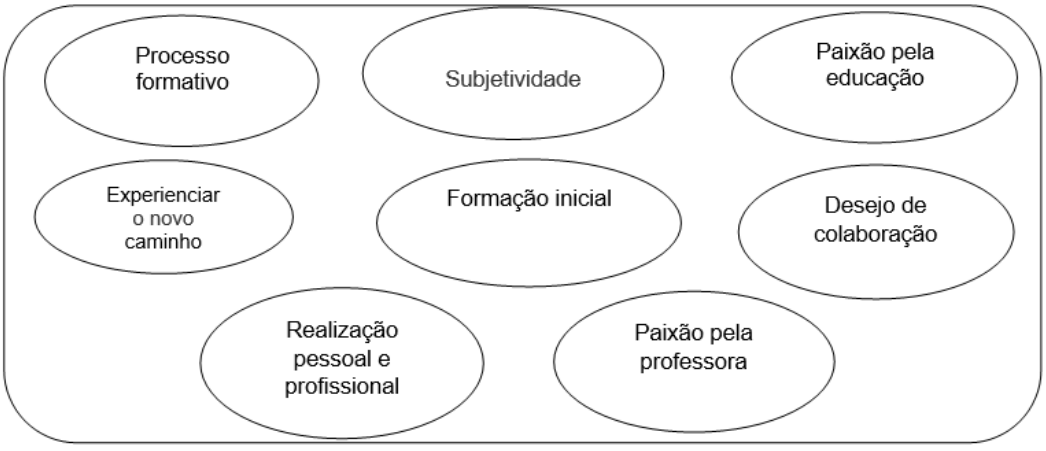
A fala de Rosa nos aponta que existem alguns indivíduos que, desde muito cedo, já projetam para suas vidas determinadas profissões que, muitas vezes, têm ligação com o convívio e a admiração por alguém que se torna importante para nós. É um fato recorrente que acontece com estudantes que veem na figura do professor o futuro para sua vida profissional. Crusoé (2014, p. 67) afirma que

> É o sentido [...] sendo construído no limiar da emoção, do desejo, do vir a ser. É a afetividade presente na origem da sua escolha profissional funcionando como elemento do olhar sobre as relações, na medida em que o eu se confirma pelo outro. O ambiente escolar é um espaço vivo onde razões e paixões se imbricam, formando uma teia de relações que provocam e evocam o existir humano.

Além disso, é nítido que alguns profissionais buscam certos espaços para trabalharem, visando a sua realização profissional que, muitas vezes, está imbricada no ato de contribuir com o crescimento de toda a equipe que o cerca e na satisfação de perceber o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Apresentaremos, a seguir, a Figura 3 para sintetizar as motivações iniciais para se tornarem coordenadoras pedagógicas que as direcionaram na busca do empenho e do comprometimento para construção da própria identidade.

Figura 3 — Configuração das motivações iniciais para se tornarem coordenadoras pedagógicas



Fonte: Elaboração com base no formato apresentado por Crusoé (2010).

Diante dos discursos revelados pelas informantes, percebemos que cada uma delas tiveram motivações iniciais diferentes ao escolherem sua profissão, isso

acontece pelo fato de o ser humano sofrer influência ao longo da vida no que diz respeito à política, à cultura, aos valores, às crenças, às aptidões individuais e às complexidades da vida. Ramos (2010, p.16) diz que:

> 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 as 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.

Assim, entendemos que a motivação inicial para o sujeito desenvolver determinada ação pode ser interna ou externa, já que está atinente a vários contextos e ao desejo intrínseco de cada um, ou seja, por trás de cada atitude ou tomada de decisão existe uma razão que motiva os seres humanos, que os impulsionam a vivenciar novas experiências.

4.1.2 Experiências formativas das coordenadoras pedagógicas

Gérbera deixa transparecer em sua fala que essas experiências ensinam a relacionar teoria e prática, além de qualificar a ação docente, assim revela: *quando eu fiz pedagogia, eu já era professora da educação infantil e foi uma experiência muito boa porque, eu consegui, [...] dialogar com a teoria e a prática [...] eu pude realizar um trabalho de qualidade com os meus alunos (GÉRBERA, 2021).* Ela cita ainda que essas experiências permitem a construção da identidade ao dizer que, *no magistério, [...] vivi experiências de fundamental relevância para a construção da minha identidade profissional (GÉRBERA, 2021).* Menciona, ainda, as disciplinas que estão na base da construção dessa identidade *[...] com o estudo da didática que na época era uma disciplina que a gente estudava e com a prática do estágio supervisionado (GÉRBERA, 2021)*.

Ao observarmos as falas de Gérbera, percebemos que as experiências formativas nos cursos de formação inicial (magistério e pedagogia) são marcantes nesse processo de preparação para tornar-se educador(a) e permitem que o profissional associe a teoria e a prática, no caso do Estágio Supervisionado e da Didática. Libâneo (1994, p. 28) reconhece que

> O processo didático efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino. Em função disso, a Didática descreve e explica os nexos, relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem; investiga os fatores codeterminantes desses processos, indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem.

Notamos, ainda, que as aprendizagens adquiridas nessas experiências colaboram para a construção de identidade do docente ou do coordenador pedagógico, pois amplifica com mais afinco as funções que são desenvolvidas no espaço escolar. Desse modo, reportamos que o CP sente a necessidade de solidificar sua identidade enquanto profissional da educação. Mas o que é isso? Como fazer? Para responder esses questionamentos, afirmamos que essa identidade se refere às características e às funções próprias que a profissão requer, mas não são estáticas, eles passam por mudanças na medida em que a sociedade avança em suas conquistas ou retrocessos. Reforçamos essa ideia com as palavras de Placco e Souza (2012, p. 14) quando afirma:

> É importante apontar que as formas identitárias assumidas pelo profissional não são permanentes ou estanques, mas se transformam, em um movimento dialético constante, em um jogo de forças em que as características da pessoa, sua história, suas habilidades e competências profissionais, seus desejos e motivos entram em confronto permanente com o que se espera que ela seja e faça, pense e atue, sinta e proponha.

A dinâmica desse processo se dá por meio da própria construção e reconstrução social da profissão. Contudo, enfatizamos que a especialização e a busca do saber pelos estudos permite que o sujeito se situe em seu espaço de trabalho, dando-lhe autonomia para realizar as ações que cabe ao cargo que ocupa. Placco e Souza (2012, p. 17) reforçam que:

> Ainda como aspecto fundante da constituição da identidade desse profissional, assumem relevância questões singulares do sujeito que exerce essa função, tais como sua história pessoal, trajetória de formação, seus desejos e necessidades e, principalmente, o modo de ingresso na função.

Rosa se surpreendeu com as aprendizagens adquiridas no Ensino Superior e diz: *[...] não se restringe apenas ao ensino e a formação, mas, também envolve propostas de participação do estudante em todo o processo (ROSA, 2021).* Ainda reitera que as experiências formativas serviram para despertar para a profissão *[...] tive a oportunidade de fazer um estágio e despertou o interesse pela profissão de*

educadora (ROSA, 2021). Ela enfatiza que *[...] foi um período trabalhoso, difícil, mas marcante, enriquecedor, onde tive a oportunidade de colocar em prática o que aprendi, e assim, conhecer melhor na prática o papel de educador (ROSA, 2021).*

O Ensino Superior é um dos meios que proporciona aos estudantes os saberes que lhes preparam para atuar como profissional em determinada área por meio dos subsídios científicos e metodológicos que lhes são passados ao longo dos anos na academia. No caso da educação, o processo de profissionalização acontece, também, quando esse estudante é inserido no contexto prático do ambiente escolar mediante Estágio Supervisionado que se configura como um importante elemento que pode despertar o interesse de atuação, em razão de poder proporcionar a vivência entre a teoria e a prática cotidiana. Segundo Almeida e Pimenta (2014, p. 73),

> Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

Ao falar sobre as experiências formativas, Hortência lembra da diferença que há entre a teoria e a prática ao expressar que *[...] as experiências formativas no ensino médio, ensino superior e contexto de trabalho se diferem muito entre teoria e prática (HORTÊNCIA, 2021)* Ela afirma assim: *[...] uma vez que quando atuamos como coordenadora pedagógica nos deparamos com situações complexas que mesmo com a bagagem que a teoria nos traz, ainda temos muito a aprender (HORTÊNCIA, 2021).*

O discurso citado por Hortência nos leva a refletir sobre a diferença da teoria que nos é ensinada durante o período que somos estudantes e a prática quando nos tornamos profissionais. Isso demostra que a formação inicial, de forma adequada, é imprescindível para fornecer subsídios ao desenvolvimento do futuro profissional da educação, mas não é suficiente ao ponto de formar o sujeito por completo. Desse modo, é necessário que o processo de formação seja constante para dotá-lo dos mais diversos saberes e estratégias que lhe darão suporte nas situações complexas, no aperfeiçoamento e na inovação de sua prática.

Nesse caso, inferimos que as mudanças provocadas pela sociedade, ao longo dos anos, também trouxeram para o campo educacional a necessidade da profissionalização docente que advém de muitas lutas sociais e que essa profissionalização tem relação com a formação inicial e continuada do professor. 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”.

Dessa forma, o professor em seu campo de trabalho, precisa de uma bagagem de saberes que lhes serão úteis para instrumentalizar sua prática. Esses saberes são adquiridos por meio da formação inicial que lhes dão subsídios para atuar na sala de aula, dado que o mundo não para, da mesa forma que a educação está em constante movimento o que exige dos profissionais que se especializem, por meio da formação continuada. Assim, esse conjunto de saberes ou de conhecimentos, que são adquiridos ao longo da vida, permitem que essa profissionalização docente aconteça e que ocorra a articulação entre teoria e prática.

Para confirmar o exposto, Moreira e Candau (2005, p. 23), enfatizam:

> É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Corroborando com a importância da formação docente, Filho (2010, p. 6), complementa que 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”.

Na perspectiva da formação continuada, o coordenador pedagógico, que é o articulador dessa ação no ambiente escolar, pode proporcionar a melhoria da profissionalização docente por meio da formação que ofertará a seu grupo, permitindo que a prática seja uma ressignificação no cotidiano escolar. Apesar disso, precisamos entender que a profissionalização do docente vai além do que já discutimos, perpassa, também, pelas políticas públicas que são estabelecidas em nível nacional, estadual e municipal e que em muitas situações tem contribuído para desprofissionalizar tão importante profissão.

Ao lembrar de suas experiências, Orquídea destaca a importância da construção da identidade profissional. Ela diz que: *Todos os estágios da minha formação serviram para construir o que sou hoje profissionalmente (ORQUÍDEA, 2021).* Ainda cita como exemplo: *[...] tivemos a oportunidade de fazer uma especialização em coordenação pedagógica pela UFBA que esclareceu muito sobre a identidade do coordenador e valorizou um pouquinho mais (ORQUÍDEA, 2021).*

As experiências formativas ao longo do processo de profissionalização constitui-se a bagagem de saberes e aprendizagens que formam o ser humano como pessoa e como profissional. Esse conjunto de experiências é que o potencializa e o ressignifica para alcançar os objetivos a que se propôs. Essa compreensão nos leva a ponderar que o processo formativo esclarece, valoriza e aponta os percalços da profissão. Desse modo, podemos reiterar que a identidade do profissional da educação inicia com as suas experiências de vida, perpassa pela formação inicial, quando o estudante passa a conhecer as funções e as áreas de atuação, percorre pelos cursos de especialização e formação continuada e permanece na sua prática cotidiana na relação com os pares. Placco e Souza (2012, p.17) ressaltam que

> Ainda como aspecto fundante da constituição da identidade desse profissional, assumem relevância questões singulares do sujeito que exerce essa função, tais como sua história pessoal, trajetória de formação, seus desejos e necessidades e, principalmente, o modo de ingresso na função.

Nesse viés, para Placco e Souza (2012), a construção da identidade não permanece inalterada, mas passa por transformações, levando em conta vários fatores.

> É importante apontar que as formas identitárias assumidas pelo profissional não são permanentes ou estanques, mas se transformam, em um movimento dialético constante, em um jogo de forças em que as características da pessoa, sua história, suas habilidades e competências profissionais, seus desejos e motivos entram em confronto permanente com o que se espera que ela seja e faça, pense e atue, sinta e proponha (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 14).

Diante das exposições das entrevistadas, constatamos que todas elas foram movidas por uma ação que despertou o desejo de tornarem-se coordenadoras pedagógicas. As motivações que levam o indivíduo a escolher a profissão, influencia

no desenvolvimento do fazer e do agir no dia a dia que pode resultar em crescimento e amadurecimento profissional. Além disso, o acúmulo das experiências formativas significativas são primordiais para exercer a sua prática no espaço escolar.

4.2 Elementos da prática pedagógica e relações interpessoais na prática de coordenação pedagógica

A prática pedagógica é marcada por aspectos teóricos-metodológicos que marcam o processo educativo escolar e o modo como se efetiva a prática de ensinar e de aprender. Esses aspectos estão inseridos no contexto de trabalho do coordenador pedagógico. Desse modo, esse profissional da educação precisa se atentar para a importância de cada um deles para o desenvolvimento do indivíduo como ser social.

Além disso, a prática pedagógica perpassa pelas relações entre os pares que convivem no mesmo ambiente e a escola, como instituição social, é integrada por diferentes sujeitos, cada um dotado de personalidade própria, acompanhados das experiências positivas e negativas que foram adquiridas e produzidas ao longo da vida. Desse modo, as relações interpessoais são construídas por meio do convívio entre as pessoas que participam ativamente de determinado ambiente, no caso em questão, o escolar. Na concepção de Antunes (2007, p. 09),

> Relações interpessoais é o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece lacos sólidos nas relações humanas. É uma linha de ação que visa, sobre bases emocionais e psicopedagógicos, criar um clima favorável à empresa(escola) e garantir, através de uma visão sistêmica a integração de todo pessoal envolvido, por meio de uma colaboração confiante e pertinente.

A prática do ensinar e do aprender é marcada por essas relações que precisam ser construídas com diálogo, respeito e aceitação, pois o outro, como ser social, apresenta identidade própria e é munido dos mesmos direitos e deveres que os nossos.

4.2.1 Aspectos teóricos e metodológicos

Sobre o conceito de escola, Amarílis traz como ponto chave a formação e o desenvolvimento de cada indivíduo que acontece nesse espaço ao mencionar que: *[...] é uma entidade que [...] tem o propósito de formar os sujeitos que passa por ela e desenvolvê-los nos aspectos cultural, social e cognitivo (AMARÍLIS, 2021).* Gérbera apresenta a escola como*: [...] o espaço [...] que permite aprendizagem para formar e desenvolver o ser humano, [...] em todos os seus aspectos [...] (GÉRBERA, 2021).* Hortência declara que*: [...] é uma das instituições mais importantes que passamos por ela.* Ainda reitera que a escola é uma instituição que *se dedica ao processo de ensinar e formar intelectualmente, culturalmente e socialmente as pessoas (HORTÊNCIA, 2021).*

Ao considerar a escola como um espaço privilegiado para formar e desenvolver o sujeito em todos os seus aspectos, Amarílis, Gérbera e Hortência apresentam a importância que a escola possui para o nosso crescimento no aspecto cognitivo, cultural e social. Desse modo, podemos afirmar que a escola permite o conhecimento sistematizado se tornar democrático e acessível para a formação consciente das pessoas. Entretanto, não podemos apontar como o único meio porque existem outros espaços que são essenciais e que potencializam e colaboram com o campo educacional nessa formação humana em sua totalidade. Para Libâneo (2011, p. 9),

> Não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, depende de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses.

Rosa entende que a escola é vista como um espaço em que os envolvidos têm a oportunidade de aprender ao exprimir que: *[...] é um lugar que fornece [...] aprendizagem para os discentes [...] (ROSA, 2021)*. Pensando assim, Damaceno (2020, p. 48) apresenta a escola “[...] como um espaço de interação social onde também se tem muita aprendizagem. Aprende-se a ser gente, ser humano e compreensivo.” Além disso, faz referência à escola como o local de aquisição do saber. Para tanto, afirma:

> Considera-se que a escola tem o papel principal de socializar o conhecimento, tendo o dever de atuar na formação do educando. Sendo o lugar onde se encontra os meios necessários para a preparação e capacitação, para que este possa realizar seus projetos de vida. Mas, para isso, a qualidade do ensino é a condição necessária para essa formação, uma vez que, sem uma formação de qualidade esses projetos podem ser frustrados no futuro. (DAMACENO, 2020, p. 49-50).

Margarida vê a escola como um ambiente que permite a aprendizagem e interação ao dizer que *[...] é um espaço que permite diversas possibilidades para o desenvolvimento da criança e adolescentes por meio da interação que existe ali (MARGARIDA, 2021).* Ao pensar a instituição chamada de escola, faz-se necessário refletirmos sobre as relações que se estabelece em seu seio, possibilitando a aprendizagem por meio da interação entre os pares. Arroyo (2000, p. 166) salienta que:

> Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando.

Nessa perspectiva, a escola é um espaço que proporciona a formação de opiniões e o compartilhamento de ideias, portanto, nessa troca de ideias é que os valores são ensinados e aprendidos. Nesse caso, a escola não se responsabiliza apenas pelo ato de ensinar teorias, mas valoriza e colabora na construção do modo de pensar do sujeito, contribuindo para a construção da autonomia e da identidade individual dentro dessa relação de troca.

Orquídea menciona o aspecto da valorização do que o outro pensa ao mensurar que *[...] é o espaço onde valorizam o modo de pensar dos indivíduos [...] e os faz cidadãos (ORQUÍDEA, 2021).* O grande desafio da escola hoje talvez não seja a transmissão dos conteúdos, até porque existe em seu seio uma equipe de profissionais com formação específica para dar conta dessa parte teórica, mas o grande desafio está relacionado com o ensinar a cidadania e fazer com que ela aconteça no espaço escolar. Isso coaduna com o que Alarcão (2008, p. 22) aponta:

> A escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na

> atenção e interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental.

A escola exerce a função de aproximar as pessoas do conhecimento que liberta e que permite uma transformação social, para isso, não pode alienar os que passam por ela, mas deve ser um espaço que democratize e um meio que proporcione o saber e desenvolva o pensamento crítico. Confirmamos esse discurso nas palavras de Libâneo (1994, p. 22), segundo o qual

> [...] o campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação dos cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social.

A respeito do conceito de ensino, entendemos que o ato de ensinar está voltado para a transmissão do conhecimento, que resultará na construção do saber, mas que vai além, pois engloba todo o processo de desenvolvimento e intervenções realizadas no ambiente escolar que permitem a aprendizagem dos estudantes. Nada fácil para os professores e especialistas da educação, pois não existe mais uma única forma de ensino ou de ensinar, vivemos em um mundo que exige constantemente uma dinâmica diferente de transmitir o conhecimento. Desse modo, esses profissionais, como mediadores e facilitadores desse processo, enfrentarão desafios ao longo de sua carreira. Diante disso, deverão buscar frequentemente novas formas de ensinar e novos saberes para facilitar a prática da transmissão do conhecimento.

Para Amarílis, ensinar *[...] é uma maneira de transmitir conhecimentos [...] para instruir e educar os envolvidos no processo educativo (AMARÍLIS, 2021).* Hortência evidencia a prática da instrução ao afirmar que: *[...] é a ação de ensinar as pessoas e instrui-las para alcançar objetivos (HORTÊNCIA, 2021).* Margarida relata que *[...] é uma forma de transmitir [...] o conhecimento para educar e instruir o ser humano (MARGARIDA, 2021).* Orquídea comenta que *[...] é o que chamamos de transmissão de conhecimentos [...] e pode ocorrer em qual quer idade da nossa vida (ORQUÍDEA, 2021).* Ao analisarmos as falas das coordenadoras, notamos que o termo ensino para elas está centrado na transmissão de conhecimentos que pode

acontecer por meio dos currículos escolares ou no ato de instruir alguém sobre determinada coisa. Dessa forma, Saviani (2008, p. 3) esclarece que

> A educação escolar está ligada ao desenvolvimento e ao acesso da população a um saber sistematizado, de base científica. Para ter acesso a um saber não elaborado, a população não precisa de escola, parte de suas próprias vivências. A cultura letrada não se aprende de forma espontânea, tem que haver processos sistematizados, formais, é esse o papel fundamental da escola. Os currículos têm de ser organizados levando em conta esse dado e buscando selecionar, no conjunto dos conhecimentos elaborados da cultura letrada, os elementos fundamentais que permitam às crianças e aos jovens, adquirindo-os, ingressar nesse universo e ganhar autonomia para serem capazes de por si próprios aprender e conhecer outros aspectos.

O saber sistematizado se refere a esse ensino que as instituições educativas são responsáveis para transmitir aos cidadãos, desertando-os para “a cultura letrada” que lhes permitirão o desenvolvimento da “autonomia”, o que os tornarão livres e independentes e autônomos.

Rosa aponta que o ensino refere *[...] os conhecimentos, os princípios e as ideias sobre determinado tema que o docente passa para o aluno que contribui para a sua formação (ROSA, 2021).* Freire (1979, p. 47) confirma essa ideia ao afirmar que

> A ação docente é à base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar.

Dessa maneira, no processo de ensinar, o docente tem uma responsabilidade grandiosa ao facilitar que os docentes se tornem sujeitos pensantes e compromissados com a organização de uma sociedade melhor para todos, mas para isso, o professor precisa nutrir de novas formas de organizar seu fazer pedagógico para dar conta de tamanha responsabilidade que faz parte do ato de ensinar.

Com relação ao conceito de aprendizagem, Hortência aponta que aprendemos pelo estudo e pela experiência ao externar que a aprendizagem *[...]*

acontece quando o estudante adquire novos conhecimentos e novas habilidades, por meio do estudo e das experiências que tem significado (HORTÊNCIA, 2021). Conseguimos captar desse discurso de que a aprendizagem se torna real quando o que é ensinado abarca significado para o aprendiz. Desse modo, torna-se essencial que a escola ao pensar e organizar o currículo, planeje as formas de torna-lo significativo para os estudantes e toda comunidade escolar, para isso, é necessário,

> proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa supõe da parte do professor conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade de situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno (LIBÂNEO, 2011, p. 45).

Amarílis trata a aprendizagem como *[...] mudança de comportamento que o estudante consegue à medida que adquire novas experiência no seu dia a dia (AMARÍLIS, 2021).* Margarida afirma que a aprendizagem *[...] se dá através da experiência que são construída pelas interações com o meio que o aluno vive [...]* (MARGARIDA, 2021). Orquídea aponta que *[...] acontece quando o comportamento de alguém sofre algum tipo de modificação pelas experiências que vivencia no dia – a- dia [...] (ORQUÍDEA, 2021).* Rosa evidencia que *a aprendizagem se dá quando ocorre mudanças, por exemplo, a criança não sabia contar e agora sabe (ROSA, 2021).*

Para Díaz (2011, p. 82), “definir algo é uma tarefa difícil, ainda mais no caso da aprendizagem que é um dos fenômenos mais complexos da psique humana”, mas, considerando as declarações das coordenadoras, captamos que a aprendizagem acontece quando ocasiona algum tipo de modificação no comportamento do indivíduo por aquilo que lhe foi ensinado. Desse modo, ao adquirir conhecimentos, novas habilidades e atitudes, o sujeito passa a ter uma postura diferenciada nos pensamentos e no enfrentamento da realidade. Desse modo, Díaz (2011, p. 83) considera

> [...] a aprendizagem como um processo mediante o qual o indivíduo adquire informações, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, para construir de modo progressivo e interminável suas representações do interno (o que pertence a ele) e do externo (o que está “fora” dele) numa constante interrelação biopsicossocial com seu meio e fundamentalmente na infância, através da ajuda proporcionada pelos outros.

Na mesma linha desse estudo, abordamos que existem fatores que podem favorecer ou dificultar a aprendizagem de uma criança e que a escola precisa se atentar para isso. Podemos citar que a maturação, os transtornos de aprendizagem, os conhecimentos prévios, os conflitos e crises emocionais, os estímulos, a metodologia dinâmica, a alimentação, a motivação e o contexto social e familiar interferem significativamente nesse processo de aprender.

Para Gérbera, a aprendizagem é uma prática que acontece na escola, também, nos espaços não escolares *[...] é uma prática escolar, não escolar e social (GÉRBERA, 2021).* Além disso, ela aborda que a aprendizagem é uma via de mão dupla, nesse processo, aluno e docente aprende *[...] é a interação que ocorre entre professor e aluno, é uma ação humana maravilhosa (GÉRBERA, 2021).*

É evidente que a escola é dotada para transmitir os conhecimentos científicos para o ser humano, mas com as demandas do mundo, exige, também, que essa instituição desenvolva a parte social dos que passam por ela e que a interação entre professor, estudante e estudante é uma porta para essa aprendizagem. Dessa forma, Gérbera levanta uma questão importante ao afirmar que o ato de aprender ocorre em outros ambientes carregados de interação entre os pares e de significados para os que deles participam. Isso reforça o que Luckesi (2013, p. 143) afirma:

> A aprendizagem espontânea e informal ocorre nas múltiplas situações de vivência do cotidiano. Aprendemos nas convivências com outras pessoas, na rua, nos passeios, em excursões etc. Dá-se também nos múltiplos espaços não ocupados pela intencionalidade numa situação de ensino sistemático. O que se passa dentro de uma sala de aula ultrapassa, em muito, aquilo que o professor ensina, acompanha e controla. As múltiplas relações com os colegas, as formas de ser e de reagir do professor que não são intencionalmente ensinadas, as formas de vestir-se, de agir e de reagir dos colegas, as conversas, os sinais, os gestos… são elementos da aprendizagem informal que atravessam o espaço da aprendizagem intencional. Essa aprendizagem espontânea é significativa para a vida humana, porém insuficiente para dar conta da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais elaborados. Por isso, o sujeito necessita de uma aprendizagem intencional.

Salientamos ainda, que existem muitas maneiras de aprender que se apoiam na individualidade de cada sujeito e que a “significação” do conteúdo transmitido é extremamente relevante para que a informação se interiorize, bem como para que, de fato, a aprendizagem ocorra. Segundo Díaz (2011, p. 114),

> Tal “significação” composta pelo significado (o que é, quer dizer, o conhecimento e seus correlatos) e pelo sentido (por que é, quer dizer, para que quero conhecê-lo) constitui uma condição imprescindível para que o aprendizado seja verdadeiramente produtivo, do ponto de vista da solidez definidora, da permanência no tempo e da aplicação bem sucedida. Se a aprendizagem tem como objetivo individual-social ampliar a potencialidade de ação do aprendiz, principalmente em sua vida de relacionamento com a natureza e a sociedade, a criança ou aluno deverá estar consciente da relação existente entre o que está aprendendo e sua vida atual e futura e, ainda, sua vida passada, reconhecendo as situações onde poderá aplicar tais aprendizados em forma de conhecimentos ou habilidades.

No tocante ao conceito de metodologia, todas as informantes tratam como método, técnica, caminho e mecanismos para a aprendizagem. Amarílis diz que é *[...] o caminho que os docentes encontram para aplicar suas aulas e favorecer a aprendizagem dos estudantes (AMARÍLIS, 2021).* Gérbera comenta que é *[...] o método, o caminho [...] que o professor encontra para ministrar sua aula de forma prática que facilite a aprendizagem dos estudantes [...] (GÉRBERA, 2021)*. Hortência expõe sua ideia ao proferir que *[...] são os caminhos que percorremos para chegar a um determinado fim, no caso da escola, a aprendizagem (HORTÊNCIA, 2021).* Margarida expressa que *são todos os caminhos e mecanismos que os profissionais da educação, no caso da escola, utilizam para chegar a aprendizagem [...] (MARGARIDA, 2021).* Orquídea afirma ser *[...] a condição que escolhemos para que os alunos aprendam (ORQUÍDEA, 2021).* Para Rosa, *[...] é o carro chefe [...] é o caminho [...] para chegar a determinado objetivo (ROSA, 2021).*

A metodologia no processo de ensino e aprendizagem é crucial, pois norteia o trabalho do docente e de toda a escola. Nesse contexto, são inseridas todas as ferramentas empregadas pelos professores em suas aulas para facilitar a transmissão dos saberes na prática, consequentemente, a aprendizagem.

> A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico - prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática (ARAÚJO, 2006, p. 27).

O tipo de metodologia adotada pelo docente influencia positivamente ou negativamente no processo do aprender, pois existem estratégias que propiciam o envolvimento do estudante no contexto que está inserido e outras que afasta o educando dessa participação ativa, tornando o ato de aprender menos favorável e prazeroso. O que o docente precisa buscar são aquelas que aproxima o estudante do mundo das letras e faz conexão com a sua realidade. Conforme Moreira e Ribeiro (2016, p. 97), as metodologias

> [...] envolvem os estudantes e os engajam ativamente em todos os processos de sua aprendizagem, trazem benefícios como o protagonismo estudantil, a apreensão das informações mediadas, habilidades comunicacionais, habilidades de raciocínio avançadas, trabalho em equipe, motivação, novos recursos de aprendizagem e respeito aos vários estilos de aprendizagem.

Margarida levanta um ponto importante sobre a metodologia, ao dizer que são *[...] caminhos necessários, mas nem sempre todos eles são eficazes (MARGARIDA, 2021).* Nesse caso, entendemos que as mudanças que ocorrem na sociedade e que refletem no espaço escolar exigem cada vez mais que esse conjunto de estratégias que organizam as ações no dia a dia do professor devam ser atualizadas e inovadas. Sob esta ótica, consideramos que é na inovação da prática que o professor alcançará desempenho satisfatório em relação à motivação e ao interesse dos estudantes pela busca do conhecimento e da inserção no meio social, mas, para isso, é necessário que busque a eficácia da metodologia utilizada e do preparo do professor no exercício da profissão.

Para Freire (2011, p. 103), “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Diante das palavras do autor, compreendemos que o professor, como mediador do saber, precisa atualizar-se, preparar suas aulas e ter domínio da metodologia e do que vai expor em sala para garantir a aprendizagem dos estudantes.

Ainda sobre o conceito de metodologia, Gérbera a menciona na sua prática profissional *[...] como coordenadoras, é o meio que utilizamos para conduzir o nosso trabalho (GÉRBERA, 2021).* Ela enfatiza a necessidade de utilizar metodologias inovadoras que permitam a aprendizagem *[...] precisamos usar metodologias vivas, inovadoras que promova aprendizagem e que os saberes alcance a equipe que coordenamos (GÉRBERA, 2021).* Sob este ponto de vista, inferimos que a CP para

conduzir a sua prática com eficiência e alcançar os objetivos estipulados, precisa se munir de estratégias sólidas, adequadas e inovadoras que organizem seu trabalho e despertem sua equipe para aquisição de novos saberes, consequentemente, novas formas de ensinar.

Acerca do conceito de avaliação, Amarílis aponta como *[...] um instrumento necessário no trabalho do professor, [...] para que ele reflita sobre a aprendizagem do aluno e na qualidade do trabalho que a escola oferta a comunidade (AMARÍLIS, 2021)*. Gérbera diz que *[...] é um processo contínuo [...] o docente procura investigar e diagnosticar [...] se de fato a aprendizagem aconteceu e se o conhecimento foi construído (GÉRBERA, 2021).* Na fala das informantes, notamos que a avaliação precisa ser constante no espaço escolar para que o professor perceba se o estudante aprendeu o que lhe foi ensinado ou se necessita de algum tipo de intervenção que gere mudanças significativas.

A função da avaliação é diagnosticar, é notar os avanços e as dificuldades que surgiram ao logo do caminho, aperfeiçoar ou intervir, se necessário for, nesse processo. De acordo com Luckesi (2013, p. 131), “A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível”.

Gérbera ainda traz o termo para o seu contexto de trabalho ao revelar que *[...] é uma maneira do professor e, [...] do coordenador avaliar o trabalho que está desenvolvendo no ambiente escolar (GÉRBERA, 2021).* Nesse caso, compreendemos a avaliação como uma ação que permite uma reflexão coerente com a prática, mudanças de atitudes e possibilidades de novos rumos ao realizar a função tanto para o docente quanto para o coordenador. Luckesi (2013, p. 131) segue afirmando que “a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planificou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação”.

Em seguida, ela suscita uma questão que pode ocorrer no ambiente escolar ao mencionar que, *[...] muitas vezes, essa ação seja usada na prática para outros fins, como reprovar o aluno, marcar determinado aluno, [...] (GÉRBERA, 2021).* Entendemos que mesmo diante de tantos estudos que abrangem o tema em voga, existem ainda algumas maneiras equivocadas de aplicar tais metodologias por muitos professores, o que tem dificultado a aprendizagem pelo fato de não

proporcionar a retomada do que não se objetivou com sucesso e perquirir caminhos mais prováveis e possíveis.

As avaliações no âmbito escolar não podem servir como ameaça ou punição pelo que o aluno fez ou deixou de fazer ou pelo seu comportamento, mas devem funcionar como uma ação que conduzirá a prática do ensino com o objetivo de encaminhar o processo da aprendizagem e não de rotular ou classificar determinado estudante ou determinada escola. Na intenção de sustentar essa concepção, acreditamos que:

> [...] o atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, além de não obter as mais significativas consequências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, pela ameaça de reprovação — situação que nenhum de nós, em sã consciência, pode desejar para si ou para outrem (LUCKESI, 2013, p. 49).

Hortência trata a avaliação como: *[...] um instrumento importante no ambiente escolar [...] com o propósito de observar o que o aluno aprendeu ou não, e também, de perceber o nível de qualidade de ensino que é ofertada ali pela escola (HORTÊNCIA, 2021).* Para Margarida, a avaliação permite a observação da aprendizagem e a qualidade do trabalho, para tanto, ela diz ser *[...] um instrumento que faz parte da rotina escolar para observar a aprendizagem e a qualidade do ensino e melhorar no que não está bom (MARGARIDA, 2021)*. Orquídea destaca que esse processo revela a aprendizagem e mostra caminhos e possibilidades ao expor que: *A avaliação mostra o que o aluno aprendeu, o que ficou a desejar e o que deve ser feito para conseguir os objetivos propostos (ORQUÍDEA, 2021).* Rosa acredita que a avaliação *[...] permite que o professor veja o que o aluno aprendeu, se alcançou as expectativas ali previamente esperadas ou não e traçar novos rumos (ROSA, 2021).*

As coordenadoras atentam-se para a importância da avaliação no ambiente escolar, já que os dados contidos nela fornecem uma visão de como acontece a prática pedagógica, se é um mecanismo de monitoramento ou um instrumento que identifica possíveis erros e progressos, atribui qualidade ao ensino e às várias formas de ensinar e aprender. Ainda para Luckesi (2013, p. 177),

> A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção

> da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento.

Margarida ainda menciona sobre as metodologias ineficazes para a aprendizagem e o que fazer para resolver essa demanda ao expressar que *[...] a necessidade de sempre inovar e buscar caminhos quando o estudante não consegue aprender [...] (MARGARIDA, 2021).* Quando o docente nota, por intermédio da prática avaliativa, que o estudante não aprendeu, é hora de avaliar a sua forma de ensinar e refletir sobre a metodologia utilizada e o tipo de avaliação. Ao descobrir que tais ações foram responsáveis pela dificuldade na aprendizagem, a posição a tomar deve ser a inovação por meio de novos caminhos que permitam a aquisição do conhecimento.

4.2.2 Aspectos das relações interpessoais

Sobre o conceito da relação professor-aluno, Amarílis enfatiza o diálogo e o respeito como ponto chave ao dizer que: *O docente como mediador do conhecimento [...] deve permitir um ambiente de diálogo para que seja desenvolvido o respeito mútuo[...] (AMARILIS, 2021).* Orquídea confirma o que foi expresso por Amarílis ao afirmar que: *Quando ambos tem uma boa relação, a aprendizagem acontece com mais facilidade (ORQUÍDEA, 2021)*. Rosa também traz o respeito como base, embora afirme que nem sempre é assim: *[...] esse relacionamento deve ser de respeito, mas nem sempre é assim, em algumas situações falta respeito e cooperação (ROSA, 2021).*

Nos discursos apresentados, percebemos que na relação professor-aluno existem muitos fatores que condicionam o processo de ensino e aprendizagem e que permitem ativamente o desenvolvimento pessoal e social do estudante. Tal processo vem acrescido do desenvolvimento profissional para o docente.

Nessa interação, torna-se indispensável que haja respeito tanto por parte do professor quanto do estudante. Ambos precisam compreender os seus papeis no ambiente escolar. O docente como líder se torna exemplo em todas as suas ações e atitudes que repercutirão na forma de agir e de pensar do aluno, estes, por sua vez precisam ser ensinados, especialmente pela família, que o professor exerce uma

função transformadora na sociedade e que contribui significativamente para o seu crescimento intelectual e social.

O diálogo também é uma das formas que proporciona a abertura para que o estudante sinta-se confortável para aprender, permite a resolução dos conflitos que podem ocorrer na sala de aula, viabiliza novas experiências e promove o conhecimento da realidade dos alunos. Freire (1997, p. 53) afirma que

> Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade e que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem.

Dessa forma, a boa convivência entre os pares propicia um ambiente agradável e saudável onde impera o respeito, o diálogo e a cooperação mesmo diante das diferenças e da criticidade de cada um e na realização das ações do cotidiano o qual favorece o ensino e a aprendizagem. Como afirma Alarcão (2008, p. 32), “O desenvolvimento do espírito crítico se faz no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também ouvir a si próprio e de auto-criticar. E isto só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação”.

Outro fator preponderante nessa interação é a afetividade. Gérbera traz a afetividade como ponto alto, também, o tratamento de igualdade para todos ao mensurar que *[...] tem que haver afeto entre os pares. Precisamos importar com [...] nosso aluno, não importa quem seja, de quem é filho (GÉRBERA, 2021).* Ela ainda cita que: *Quando o aluno sente-se acolhido, a aprendizagem acontece de uma forma mais rápida [...] outros valores são agregados a vida desse ser (GÉRBERA, 2021).* Alguns especialistas atribuem à família o papel do afeto e responsabiliza o professor o ato de ensinar, em uma relação apenas profissional, mas expomos que toda ação significativa perpassa por um vínculo afetivo que está presente na relação com o outro e se faz presente, também, na escola, como grupo social.

> Os laços entre alunos e professores se estreitam e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras que estabeleçam vínculos fortes entre o aluno, o professor e o aprendizado (ANTUNES, 2007, p. 12).

A aprendizagem não se dá apenas pelo fator cognitivo, mas surge por meio das interações que o sujeito cultiva com os que estão a sua volta e com o meio em que vive. Na escola, é o professor que potencializa esse aprendizado das crianças e adolescentes, especialmente, quando valoriza suas ideias, sugestões e opiniões, transformando-as em sólidas, ricas e duradouras experiências. Para aprender, o estudante precisa receber afeto para aprender a ter afetividade pelo que se estuda. Nessa abordagem, Piaget (1976, p. 16) aponta que

> [...] vida afetiva e vida Cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado existem afeições sem um mínimo de compreensão.

A função do professor não é condicionada apenas ao ato de ensinar a ler e escrever, mas desenvolver no sujeito o seu modo próprio de pensar, de agir e buscar os interesses da coletividade que só será aprendido se a afetividade perdurar em todo o processo. Assim, ambos vão evoluindo à medida que descobrem novos saberes, novas interações e descobertas. Fernandes (1991, p. 47-52) conclui que

> Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. Com isso, [fica esclarecido] que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, psicopedagogos, conteúdo escolar, livros, escrita, [não] acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

Hortência traz como base a reciprocidade e a cooperação nessa interação ao afirmar: *Acho que nessa relação deve ter reciprocidade, cooperação de ambas as partes [...] para que o docente tenha facilidade de transmitir os saberes e o aluno seja receptivo ao que está sendo estudado e consiga aprender (HORTÊNCIA, 2021).* Margarida enfatiza que *[...] o professor não pode impor nessa relação, mas dá abertura para que o aluno participe e assim haja uma relação de cooperação [...] para que aconteça o crescimento de ambos (MARGARIDA, 2021).*

Observamos nas falas de Hortência e Margarida que quando existe a reciprocidade e a cooperação entre o professor e o aluno, em vez da imposição do

que deve ser feito ou não, o ensino e a aprendizagem são facilitados. Essa prática, além de eficaz, por permitir uma interação e uma confiança maior entre os pares por saber que ambos buscam o melhor, assume uma relevância no desenvolvimento cognitivo do estudante. Além disso, colabora na participação e envolvimento de todos para solucionar um problema ou buscar atingir objetivos em comum, pois se sentem parte desse meio.

Para *o* conceito da relação coordenador-professor, Gérbera inicia sua fala mencionando as dificuldades que podem surgir nesse vínculo profissional, para tanto, expõe: *Há muitas vezes incompreensão, descontentamento, falta de colaboração para desenvolver os projetos da escola (GÉRBERA, 2021).* Hortência concorda com Gérbera e desvela que: *Nem sempre é favorável, porque muitas vezes o docente não vê o coordenador como parceiro (HORTÊNCIA, 2021).*

Os relatos das coordenadoras revelam que a educação é composta de seres que possuem as suas singularidades e identidades próprias que, às vezes, dificulta a convivência e a harmonia entre os pares, pois em todos os lugares percebemos que há disputas e os conflitos podem aparecer nessas relações. No caso específico, o professor, em algumas situações, não visualiza a necessidade de alguém que o apoie e o oriente, por outro lado, alguns coordenadores não conseguem desenvolver uma ação integradora com a equipe de trabalho, abrindo brechas para a desarmonia e os desajustes nessa relação, o que atrapalha o bom andamento das atividades escolares. Placco (2006) chama atenção para um ponto muito importante nessa relação quando menciona que os conflitos podem permitir o aprendizado e também as mudanças. Segundo a autora,

> [...] é no confronto cotidiano que essa complexidade do humano pode estar em movimento contínuo de organização. O confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança tem papel essencial na formação e no desempenho do educador, pois o convoca a “um repensar e reposicionar sua consciência da sicronicidade”. [...] o confronto com a experiência de mudança do outro com os questionamentos trazidos à prática docente, às posições pessoais e aos valores, o encarar a própria mudança, no decorrer do trabalho cotidiano, são aspectos decisivos para a ampliação e o questionamento da consciência da própria sicronicidade (PLACCO, 2006, p. 53-54).

O professor, como agente de mudanças, em meio a uma sociedade complexa que arrasta os problemas para a escola, às vezes, perde-se em meio às transformações que ocorrem repentinamente e dos problemas que acabam por

sufocar a sua organização e formação constante para o exercício da função. Já o coordenador, como gestor pedagógico, aquele que tem uma visão de fora do contexto da sala de aula, tem a possibilidade de apoiar e orientar esse professor nas demandas do cotidiano e no exercício de uma escola compromissada com a aprendizagem do estudante. Placco (2006, p. 53) lembra que

> 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.

Para resolver essas questões mencionadas, Gérbera apresenta como deve ser essa relação: *[...] o que deve acontecer nessa relação é o respeito [...] e a colaboração mútua para que o trabalho pedagógico da escola tenha êxito[...] (GÉRBERA, 2021).* Hortência reforça a visão de Gérbera, *[...] o que sei mesmo é que o trabalho tornará muito mais fácil e, também, eficiente quando o relacionamento entre ambos é de respeito, apoio e reconhecimento do que o outro executa no ambiente escolar (HORTÊNCIA, 2021).* Amarílis expõe que o coordenador deve ser *[...] parceiro do professor (AMARÍLIS, 2021).* Orquídea traz como base o respeito e a confiança, ao afirmar: *Eu acho que deve ser de respeito e confiança [...] assim fica mais fácil a interação e a parceria para que as dúvidas sejam sanadas (ORQUÍDEA, 2021).* Rosa comenta que *é uma relação necessária para que o trabalho seja [...] produtivo (ROSA, 2021).*

A prática pedagógica, tanto para professor quanto para coordenador pedagógico requer compromisso, envolvimento, parceria, respeito, reconhecimento e colaboração. Essa empreitada exige esforço de ambos para promover no espaço escolar um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem.

> Só quando existe uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo há possibilidade de emergência de uma nova prática docente, na qual movimentos de consciência e de compromisso se instalam e se ampliam, ao lado de uma nova forma de gestão e uma nova prática docente (PLACCO, 2006, p. 52).

O coordenador pedagógico precisa ter um olhar atento e muita sensibilidade para identificar as deficiências e as necessidades do grupo para apoiar e buscar a resolução dos problemas que se dará por meio de um plano de trabalho articulado, com ações efetivas no dia a dia, mas flexível, com prática de formação continuada,

trabalho em equipe e muito compromisso por parte de todos no cumprimento da função cognitiva e social da escola.

> O planejamento e os movimentos de formação dos professore para uma melhor prática docente precisam ser equacionados pelo(a) coordenador(a) pedagógico-educacional, mediante a construção de uma interlocução participada, de uma ampliação da comunicação entre educadores da unidade escolar, enfrentando juntos – solidária e confiante – tanto o caminho das dificuldades e dos obstáculos como o das descobertas e da construção de respostas dos desafios da prática cotidiana, sejam eles da ordem da ciência e do conhecimento, sejam eles da ordem das relações e dos afetos (PLACCO, 2006, p. 53).

Trazemos ainda a fala de Margarida sobre essa relação que segundo ela, *[...] deve estreitar os vínculos [...] manter diálogo constante, [...] para produzir bons resultados (MARGARIDA, 2021).* O que está posto é que no contexto educacional em que os profissionais estão inseridos, o fortalecimento dos laços se torna primordial nessa relação. Uma boa maneira de se fazer isso é por meio de um diálogo constante em que são compartilhadas as alegrias, as angústias e as ações que podem se efetivar para uma boa produtividade, pois nesse processo de ensino aprendizagem, o professor é o condutor direto desse ato e o coordenador aparece como articulador de ações que suscitem melhorias na prática em sala de aula.

No que se refere ao conceito da relação coordenador-famílias, Amarílis aponta que *[...] o coordenador pedagógico tem a função de informar às famílias sobre as dificuldades e desafios que os alunos enfrentam no ambiente escolar para possíveis soluções [...] (AMARÍLIS, 2021).* A informante salienta que o CP é o articulador entre a escola e a família e, ao realizar essa ação, pode estabelecer um vínculo amistoso e participativo, de modo que facilite o enfrentamento das dificuldades que surgirem no processo de ensino e aprendizagem. Para Brito e Crusoé (2019, p. 356),

> O aumento do tempo na escola levou à descoberta de que as limitações da escola e a interrelação crescente entre família e escola é um movimento inevitável, uma interdependência mútua que se percebe nas mais variadas instituições sociais, nos países ocidentais.

Gérbera aponta que nessa relação deve prevalecer o diálogo e a parceria, para ela, *[...] deve ser de diálogo e parceria para encontrar soluções para os problemas que a escola enfrenta em relação a aprendizagem dos estudantes*

(GÉRBERA, 2021). Comenta, ainda, que *[...] quando a família mantém essa parceria com a escola, os resultados são melhores para o estudante, mesmo com os que tem dificuldade de aprendizagem (GÉRBERA, 2021).* Hortência pensa como Gérbera ao mencionar que *[..] o coordenador pedagógico deve estabelecer um relacionamento de diálogo e parceria, já que o coordenador pedagógico é responsável por informar os pais sobre o processo ensino-aprendizagem dos filhos (HORTÊNCIA, 2021).*

Diante dessas preleções, inferimos que o coordenador pedagógico estabelece uma ligação entre a escola e as famílias. Segundo Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012, p. 23), "As relações interpessoais permeiam a prática do coordenador que precisa articular as instâncias escola e família, sabendo ouvir, olhar e falar a todos que buscam a sua atenção". Dessa forma, faz-se necessário que nessa relação haja diálogo e parceria de maneira que estimule a aquisição do conhecimento e que sejam sanadas as possíveis dificuldades que possam aparecer nesse percurso cheio de desafios. Assim, será possível favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Para Margarida, deve ser *[...] uma relação de proximidade com as famílias para informar sobre [...] aprendizagem dos alunos [...] (MARGARIDA, 2021).* Orquídea menciona que deve ser uma relação próxima e compromissada com o processo educativo, para tanto, expressa que: *O coordenador precisa ter um bom relacionamento com os pais, [...] e compromisso com a educação dos alunos e da escola onde trabalha [...] (ORQUÍDEA, 2021).* Rosa afirma que: *Essa relação deve ter sintonia para o melhor desenvolvimento do aluno porque o aluno é o foco de todas essas abordagens que foram colocadas aqui até o momento (ROSA, 2021).*

O coordenador pedagógico tem a função de articular a relação interpessoal entre a escola e as famílias dos discentes. Essa articulação essencial, permite que o coordenador conheça o público escolar, de onde vem e como vivem, e vai mais além, pois os pais que são engajados nessa relação compreendem o que ocorre em sala de aula, ficam por dentro dos projetos que são desenvolvidos na escola e no que eles podem colaborar para a melhoria do processo ensino e aprendizagem. Nesse viés, Parolim (2003, p. 99), enfatiza que

> [...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua

> metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo.

Essa parceria gera um trabalho inovador à medida que gestão, professores, coordenadores e famílias entendem seus papeis como atores da comunidade escolar e se unem para o enfrentamento dos desafios que a sociedade impõem cada vez mais na educação das crianças e adolescentes. Isso exige comprometimento maior de ambos para alcançarem o objetivo em comum que é formação humana por completo. Assim, confirma Orsolon (2009, p.179) que

> [...] a relação família-escola deva ser uma relação de parceria. A parceria constitui o encontro de diferentes para realizar um projeto comum. A parceria em questão é a educação da criança ou do adolescente, filho, aluno, o que significa assumir juntos essa educação. A relação de parceria supõe confiança mútua e cumplicidade. Isto é, conversas, trocas, discussões dos problemas e assunção conjunta das decisões tomadas.

A respeito do conceito da relação coordenador-diretor, Rosa apresenta a parceria como ponto chave ao externar que *[...] tem que ser em parceria e sintonia de forma democrática para que o trabalho seja produtivo (ROSA, 2021).* Nessa relação, o primeiro passo a ser desenvolvido é uma boa comunicação, ou seja, ambos precisam estar em sintonia e o diálogo torna-se essencial para que os objetivos sejam traçados, cumpridos e tenham êxito no que se refere à aprendizagem dos estudantes. Diante de tamanha responsabilidade, não existe outro caminho a não ser experienciar a parceria diária na realização das múltiplas tarefas.

Amarílis traz a afinidade como ponto importante para desenvolver suas funções e para que essa relação se aprimore ao afirmar ser *[...] essencial que haja uma afinidade entre os dois para ter condições de desenvolver um planejamento democrático, dinâmico, e que seja produtivo (AMARÍLIS, 2021).* Gérbera acha que *essa relação deve ser sempre baseada no respeito e cooperação, pois ambos são gestores da escola e precisam caminhar juntos para o trabalho se desenvolver [...] (GÉRBERA, 2021).* Hortência menciona que essa relação deve ser de parceria, para tanto, *o diretor e o coordenador devem ser parceiros, ambos têm papéis importantes na gestão da escola. Um de gerir a instituição e o outro de gerir o pedagógico (HORTÊNCIA, 2021).*

Margarida concorda com Hortência ao expressar que *[...] é fundamental que o coordenador trabalhe em parceria como o diretor e o vice para planejarem e organizarem as atividades no âmbito escolar [...] (MARGARIDA, 2021).* Orquídea destaca que essa relação deve ser respeitosa e compromissada ao enfatizar que deve existir uma *[...] relação de respeito e compromisso [...] para não comprometer a educação dos alunos (ORQUÍDEA, 2021).*

Por meio dos relatos das informantes, podemos afirmar que embora o diretor e o coordenador pedagógico exerçam atribuições diferentes no espaço escolar, mas como equipe gestora, ambos são responsáveis por gerir a instituição de forma que garanta às crianças e adolescentes uma aprendizagem de qualidade.

Nesse caso, quanto mais afinidade para com as atividades do cotidiano e parceria na realização do planejamento, estratégias e ações, melhor será o resultado, pois para Domingues (2014, p. 105), “A falta de apoio do diretor em relação ao trabalho do coordenador cria um mal-estar na escola que dificilmente poderá redundar em projetos que envolvam toda a comunidade educativa”. A autora continua afirmando (2014, p.106) que “[...] o administrador trabalha em função da atividade docente, também o coordenador labuta em função da ação docente juto aos alunos, visando à aprendizagem”.

Apesar de saber que o respeito, a cooperação, a parceria e o compromisso devem permear essa relação, evidenciamos que nas escolas existe uma disputa de poder de forma explícita ou implícita que se dá por conta das hierarquias que são estabelecidas (em alguns casos necessárias outras não). Diante disso, alguns conflitos se estabelecem nesse espaço, uns são benéficos, pois permitem que as diferenças sejam reveladas, pois o respeito se evidencia e a colaboração torna-se concreta. Contudo, existem os que pode prejudicar o desenvolvimento das ações que são efetivadas na escola. Para que isso não ocorra, faz-se necessário que os dois respeitem o espaço do outro e que o diretor exerça um papel democrático e execute as tarefas do cotidiano com base em uma construção coletiva. De acordo com Domingues (2014, p. 103),

> [...] quando o diretor é capaz de desenvolver uma gestão democrática e participativa, de valorização do trabalho de todos, e enxergar em sua ação uma finalidade pedagógica, em função do projeto educativo da unidade, é que o trabalho do coordenador tende a ser referendado e desenvolvido como uma prática específica de uma equipe coesa que trabalha de modo integrado.

Hortência ainda traz em sua fala uma questão importante que é a autonomia que o coordenador precisa ter para exercer sua função, ela diz: *[...] o diretor precisa dá autonomia para o coordenador realizar o trabalho pedagógico [...] caso contrário, não funciona (HORTÊNCIA, 2021).* O diretor, como gestor administrativo, também o é no setor pedagógico que deve estar atento em acompanhar e apoiar o seu parceiro de trabalho, dando-lhe autonomia para organizar e tomar as decisões no que concerne à área pedagógica. Nas escolas que o CP não tem essa autonomia, o profissional serve apenas para cumprir ordens e realizar serviços burocráticos. Gonçalves (2016, p. 112) retrata que

> Quando a direção entende que o coordenador precisa ter o seu espaço de ação para promover a formação, ele pode trabalhar de modo mais sistemático junto aos professores. Fortalecer o trabalho do coordenador é fortalecer a organização pedagógica do próprio grupo. Os diretores não podem acompanhar sistematicamente cada sala de aula, cada grupo, porque além da gestão pedagógica precisam se preocupar com as demandas administrativas e financeiras. As dimensões em termos de quantitativo de alunos e mesmo de espaço físico em uma escola de anos finais demandam isso. O coordenador precisa ser a referência formativa para o grupo docente.

No final da sua fala, Amarílis faz menção à relação que a comunidade escolar deve estabelecer de forma geral, para ela, *sempre deve haver respeito e cordialidade [...] ter diálogo e cada sujeito deve desempenhar a sua função para não pesar para ninguém, ter os colegas como parceiros e contar sempre com apoio da família (AMARÍLIS, 2021).*

Com essa expressão de Amarílis, encerramos essa análise sobre as relações que devem permear no ambiente escolar entre todos os atores que fazem parte dessa comunidade, pois ela salienta os valores que devem fortalecer essa relação para o bem comum. Além disso, ela reforça a importância de dialogar para encontrar caminhos ao longo do processo de apoio mútuo. Corroborando a discussão, concordamos com Bruno (2012, p.15) ao afirmar que “[...] uma nova escola, mais eficiente e capaz de ensinar, deva ser construída com esforços de todos os sujeitos envolvidos com esse ensinar: alunos, pais, funcionários, professores, coordenadores e direção”.

5 A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO GESTOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo elencaremos os resultados da segunda parte da pesquisa de campo. Ele foi subdividido em duas seções (categorias) que discorrem sobre práticas vivenciados pelas coordenadoras pedagógicas no ambiente da escola e sobre a prática de formação continuada.

Na primeira categoria do capítulo, abordaremos os desafios citados pelas informantes ao iniciarem a profissão. Também, analisaremos em face dos discursos apresentados as funções que são propriamente ditas que fazem parte do conjunto de atribuições desse profissional e aquelas que surgem no meio do caminho e que se tornam desafios a serem superados e vencidos. Essa seção explicita que as atividades exercidas pela coordenação pedagógica, no âmbito da profissão, podem se tornar um desafio porque são de caráter multidisciplinar e trazem a complexidade como característica pelo fato de envolverem toda a parte pedagógica da escola.

Para elucidar mais sobre esses desafios e sobre as funções da coordenação pedagógica, Kailer (2016, p. 142) expõe que

> 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.

Na segunda categoria do capítulo, discorreremos sobre as concepções apresentadas pelas coordenadoras entrevistadas sobre a prática de formação continuada, a relação que essa prática tem com a sua formação e a do professor. Além disso, trataremos dos impactos da formação continuada para as coordenadoras na cidade de Cordeiros — Ba e da avaliação que elas fizeram ao longo das entrevistas sobre essa prática.

5.1 Práticas vivenciadas pelas coordenadoras pedagógicas no ambiente da escola

As práticas dessa profissão estão intrinsecamente ligadas às práticas pedagógicas que, para Lima (2019, p. 76), “[...] 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". Dessa forma, alargamos a discussão no que tange aos desafios que a coordenação pedagógica enfrenta no espaço escolar, já que tais dificuldades estão inseridas nesse contexto social, pois envolvem a relação que existe de forma constante com a comunidade escolar. Ainda elencamos as ações do cotidiano do coordenador pedagógico que compõem as funções desenvolvidas por esse profissional em um espaço marcado, muitas vezes, pela resistência no tocante à sua equipe e no que concerne às próprias práticas instauradas na escola.

Ao mencionarmos as práticas, automaticamente remetemos às diversas funções que são exercidas diariamente no cenário de trabalho da coordenação pedagógica, mas no decorrer dos discursos percebemos quais delas fazem parte da proposta objetivada para a profissão e quais são impostas ou surgem por conta das condições do local de trabalho.

5.1.1 Desafios no cotidiano escolar

Nesse item, expomos e apreciamos os principais desafios no cotidiano das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, pois, de acordo com Gaio (2018, p. 105) "o trabalho de coordenação pedagógica é potencializador na construção e efetivação de todo o processo organizacional educativo". Diante disso, percebemos que esses desafios se iniciam, na maioria das vezes, quando ele assume a função no ambiente escolar e perpassa por toda a carreira. Surge, então, a necessidade de estudo e de preparo para desempenhar tal profissão, também, compreender quais as atribuições que lhes cabe, aprender a gerenciar o tempo, trabalhar com base em um planejamento adequado que envolva o coletivo, sem deixar de lado suas particularidades e as de seus colegas.

Para Amarílis, os principais desafios ao assumir a função de coordenadora pairam na *[...] falta de compreensão de alguns professores e equipe gestora de qual seria realmente a função da coordenação pedagógica, visto que era um cargo recentemente aderido pelo município (AMARÍLIS, 2021).* Hortência concorda com Amarílis ao mencionar que no início da sua carreira o principal desafio na sua prática cotidiana foi a *[...] aceitação do grupo de professores, pois no começo eles tinham uma visão errada do coordenador pedagógico, associavam muito o coordenador ao*

supervisor (HORTÊNCIA, 2021). A coordenadora Hortência declara que encontrou *[...] professores resistentes as mudanças, que não dão o melhor de si para a aprendizagem dos alunos (HORTÊNCIA, 2021).* Ainda menciona que os professores davam a entender que ela estava naquela função com outras intenções, ao dizerem que *achavam que eu estava na função para espioná-los (HORTÊNCIA, 2021).* Com Rosa foi muito semelhante às demais entrevistadas ao afirmar que o desafio que ela enfrentou no início da profissão foi basicamente: *[...] a resistência por parte dos professores, mas aos poucos consegui mostrar a importância do coordenador pedagógico [...], não estava ali como fiscal como ainda existe até hoje no pensamento de alguns, infelizmente (ROSA, 2021).*

As falas acima demonstram que nem sempre o coordenador pedagógico encontrará no espaço escolar um clima favorável para exercer o papel como gestor pedagógico. Os desafios são enormes em algumas escolas. Alguns professores não são receptivos, especialmente, no acompanhamento em sala de aula e na formação continuada, acham que não necessitam de estudos teóricos, que já sabem o suficiente para exercerem a docência, ou que não têm tempo para estudar e acreditam que as aulas complementares (ACs) devem ser utilizadas para elaboração e correção apenas de atividades dos discentes. Enfim, são muitas as justificativas por parte dos professores.

Além disso, por conta do histórico do surgimento da profissão dentro de um contexto de supervisionar e fiscalizar, alguns docentes ainda mantêm uma visão equivocada do que vem a ser essa profissão e das funções que lhes cabem, dificultando ainda mais a aceitação e o trabalho do coordenador pedagógico. Nesse momento, o coordenador deverá ter respaldo teórico e exemplo prático para o convencimento de sua equipe da importância do seu trabalho. Desta forma, Barros (2017, p.41) revela que

> [...] 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.

Nos relatos de Margarida e de Orquídea, observamos um outro tipo de desafio que está centrado na falta de formação específica para atuar no cargo.

Margarida relata que *[...] o maior desafio que enfrentei foi a falta de formação para tal função [...] (MARGARIDA, 2021).* Orquídea diz que o seu primeiro desafio foi *[...] saber o que o coordenador pedagógico fazia e não ter ninguém pra perguntar o que eu vou fazer. Parti pra pesquisa, para saber o que o coordenador devia fazer (ORQUÍDEA, 2021).*

Na maioria das vezes, esses sujeitos assumem esse espaço de coordenar o pedagógico nas escolas da noite para o dia. São convidados por meio de contratos ou por desvio de função para atender as demandas e as necessidades da escola, mas não passam por uma formação apropriada para exercerem o cargo. Isso, para Clementi (2012, p. 63), revela “a falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é um fator que interfere na sua prática educativa”.

Como exemplo disso, encontramos nos discursos das duas coordenadoras que elas não estavam preparadas para atuarem na função e não foram treinadas para tamanho desafio. Gaio (2018, p. 72) confirma esse pensamento ao afirmar que “a formação continuada no início da função é relevante para o coordenador pedagógico, para que possa superar os desafios encontrados para realizar o seu trabalho na escola, tendo clareza das suas funções e de como desenvolvê-las”.

No caso específico de Orquídea, por iniciativa própria, criou estratégia para se preparar por meio da pesquisa. Para robustez dessas afirmações, 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”.

Encontramos, ainda, que ao longo da carreira apareceram ou aparecem outros desafios que dificultaram o trabalho das coordenadoras. Gérbera diz que a sua principal angústia no espaço escolar é *[...] lidar com os alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos que tem necessidade especiais, nem sempre os professores têm formação para trabalhar na área da educação especial, prejuízos para os alunos (GÉRBERA, 2021).* Hortência menciona que na equipe de gestores das escolas existem alguns profissionais que não desenvolvem as funções que lhes cabem e tumultuam o trabalho no ambiente escolar, assim, afirma: *vice-diretor que não cumpre sua função e sobrecarrega meu trabalho (HORTÊNCIA, 2021).* Ainda apresenta mais algumas dificuldades que ocorrem no dia a dia como a *[...] falta de apoio das famílias [...]; falta de profissionais que ajudem no trabalho do coordenador*

pedagógico, como, psicólogo, assistente social e psicopedagogo (HORTÊNCIA, 2021). Margarida enfatiza que no decorrer de sua profissão surgiram *[...] falta de autonomia para tomada de decisões, conflitos do dia a dia, o fato de ter de me relacionar com os mais diversos perfis de públicos [...] e as funções que tinha que desempenhar devido à falta de profissionais [...] (MARGARIDA, 2021).*

No que tange às expressões ditas pelas participantes, observamos que o coordenador pedagógico enfrenta no seu cotidiano uma diversidade de desafios que diante da complexidade existente, há necessidade de um preparo por meio da formação continuada para lhe dar suporte para aprender a lidar com essas demandas advindas do ambiente de trabalho que pode estar relacionada à dificuldade de aprendizagem do estudante, à orientação e acompanhamento do professor, à falta de apoio das famílias, isto é, problemas nas relações entre os pares e ausência de autonomia em relação aos seus superiores. 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”.

Ainda se faz necessário abordar, enquanto aspecto que precisa ser superado, que, em diversas escolas, o diretor, o vice-diretor e o coordenador pedagógico não falam a mesma língua, na maioria das vezes, a gestão administrativa até sabe a função do profissional em questão, mas acaba por determinar ou priorizar o atendimento a outras necessidades da escola. Essa atitude serve de empecilho para que a função primordial do coordenador, que é a formação continuada para os docentes, fique em segundo plano ou em alguns casos, nem aconteça.

Orquídea menciona algumas das ações que realizou muitas vezes, mas que não são funções do coordenador pedagógico, como: *fazer matricula que é um trabalho da secretaria, preocupar com a merenda, fazer cronograma de reuniões, comunicado para pais (ORQUÍDEA, 2021).* Ainda completa a sua fala ao elencar atividade como: *jogar dado no sistema que naquela época em algumas escolas funcionava o projeto de Escola Ativa e tinha que alimentar o sistema e quem jogava os dados era eu (ORQUÍDEA, 2021).* A fala de Rosa apresenta uma discussão que condiz com a de Orquídea quando exibe que: *[...] resolver estranhamentos dos alunos na sala de aula, ornamentação nos eventos da escola nos momentos especiais, etc (ROSA, 2021).*

O estudo, especialmente de Almeida, Placco e Souza (2013), que ocorreu em escolas das cinco regiões do país, aponta que muitos coordenadores pedagógicos gastam mais tempo com questões burocráticas e administrativas das escolas, ao invés de ter foco na formação continuada, que é considerada sua principal função no ambiente escolar. Além disso, passa muito tempo substituindo professores em sala de aula ou atendendo pais de alunos e isso pode impedir ou dificultar as ações pedagógicas e formativas. Em suas discussões as autoras apontam que:

> Questões relacionadas às políticas públicas nos mobilizam a sugerir urgência na implementação de uma formação específica para o coordenador, na qual, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento) (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2013, p. 770).

Diante do exposto, podemos afirmar que por meio da prática de formação continuada, o coordenador se capacita, aperfeiçoa e atualiza com o propósito de promover a melhoria das ações desenvolvidas no dia a dia, consequentemente, proporciona uma educação de qualidade para os estudantes no tocante à função dos profissionais da educação e ao papel da escola. Nesse sentido, Barros (2017, p. 53) contribui com essa reflexão ao afirmar que

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

Orquídea menciona um desafio que ainda precisa ser trabalhado, pois, na visão dela, proporciona organização e ajustes nas ações que são efetivadas no ambiente escolar, ela assegura que *[...] tem algo que acho que não acontece muito na escola, mas que deveria acontecer. Era uma reunião frequente entre o diretor e o coordenador. Essas reuniões seriam para ajustar o que ocorre no ambiente escolar (ORQUÍDEA, 2021).* Nesse caso, concordamos com a entrevistada, pois a conectividade torna a efetivação das ações no ambiente escolar mais organizadas, de modo que seja possível o alinhamento das ideias, planos e projetos entre os

gestores escolares. Embora existam as particularidades entre a área administrativa e a área pedagógica, sabemos que uma série de responsabilidades podem ser compartilhadas e realizadas em conjunto. Para que isso ocorra de maneira sistematizada, é necessário que esteja na agenda de trabalho essas reuniões para planejamento e resolução de problemas.

Para o embate desses dilemas apresentados até o momento, as coordenadoras relatam em seus discursos que tiveram que tomar determinadas atitudes, enfrentar os obstáculos e, de alguma forma, posicionarem-se, criando algumas estratégias em sua prática pedagógica na tentativa de vencerem os problemas que surgiram ou surgem no dia a dia.

Rosa afirma que para enfrentar essas dificuldades a saída foi *[...] tomar posse do meu espaço de coordenadora pedagógica porque vejo que temos também que nos sentir como coordenadora (ROSA, 2021).* Nas palavras de Amarílis, a superação se deu e vem acontecendo por meio de uma série de ações, para ela: *Um enfrentamento [...] se deu e sempre vem sendo através de formações, estudos, reuniões e a homologação do Regimento Escolar Municipal, que define o que compete a cada profissional da escola (AMARÍLIS, 2021).* Margarida relata: *[...] sempre busquei ampliar meus estudos e pesquisas e outra forma que encontrei para superar os desafios foi buscar atrelar a teoria à prática (MARGARIDA, 2021).*

As falas nos mostram que o coordenador na posição de liderança da equipe docente das escolas deve assumir seu lugar com postura ética, responsabilidade, sensibilidade e compromisso com o fazer pedagógico da instituição que presta serviço. Além disso, queremos destacar que é primordial o estudo por meio das formações para fortalecimento na tomada de decisões em sua prática diária, também na organização das ações coletivas que são realizadas no “chão da escola” pois, “[...] podemos supor que a falta de formação adequada para exercer o cargo pode fazer que sua atuação não traga resultados esperados” (CLEMENTI, 2012, p. 62). O coordenador precisa estar preparado e estar um passo à frente dos demais para dar conta de suas atribuições.

5.1.2 Funções da coordenadora pedagógica

As funções específicas do coordenador pedagógico precisam estar demarcadas e bem definidas no espaço em que trabalha para que os demais

sujeitos envolvidos nas ações que permeiam a prática pedagógica estejam cientes do que faz e do que não faz parte do rol de incumbências desse profissional.

A respeito dessas funções, os discursos das coordenadoras são muito parecidos quando se trata das ações que são efetivadas com e para o professor. Amarílis aponta que as ações do cotidiano estão pautadas na *[...] realização de estudos e formação com os professores e acompanhar e auxiliar no planejamento do professor (AMARÍLIS, 2021).* Rosa diz que essas ações são aquelas que estão voltadas para a área pedagógica da escola quando diz que a coordenadora pedagógica, como formadora, deve *[...] promover a formação continuada para os professores (ROSA, 2021).* Partimos da compreensão de que o coordenador pedagógico tem em suas mãos o desafio de promover a formação continuada, para o desenvolvimento profissional dos docentes. Essa formação deve ser de caráter autônomo, de acordo com as demandas educativas de cada escola, a qual aprimore e redefina o trabalho pedagógico.

À vista disso, o coordenador pedagógico deve incentivar o docente para a formação permanente, baseada em uma reflexão crítica sobre a prática, já que professores preparados podem desenvolver, nos estudantes, o prazer de estar em meio à sociedade, tornando-os cidadãos críticos, conscientes do seu papel e reflexivos. Nessa concepção, é necessário assumir a responsabilidade pelo desempenho na formação do docente.

> 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).

Nessa perspectiva, Gérbera pressupõe que a coordenação pedagógica é responsável por *[...] organizar e ministrar momentos de formação continuada dos professores que isso acontecem nas ACs (GÉRBERA, 2021).* Ela ainda menciona que o coordenador é reconhecido pela sua função como formador e articulador ao afirmar que *[...] o coordenador já tem essa função de ser o formador dos professores e articular esse trabalho de formação no ambiente escolar.*

Hortência menciona que entre as ações da prática cotidiana do coordenador estão a *[...] formação continuada dos professores [...] (HORTÊNCIA, 2021).* Ela

mostra que embora o coordenador pedagógico realize outras funções dentro da escola, deve-se considerar que *[...] o foco do trabalho do coordenador pedagógico deve ser a formação continuada do professor (HORTÊNCIA, 2021).* Para Margarida, o trabalho principal está voltado para a *formação continuada do corpo docente [...] (MARGARIDA, 2021).* Por fim, Orquídea, também faz menção que a principal obrigação do coordenador pedagógico está atrelada à *[...] formação continuada que fazemos com mais frequência em nosso município (ORQUÍDEA, 2021).*

Nesse processo de formação continuada, o coordenador pedagógico assume a função de gestor de sua equipe e pode desconstruir a ideia de fiscalizador e controlador para alguém que está no ambiente escolar como auxiliador e apoiador dos docentes em suas dificuldades. Como conhecedor de seus pares, deve incentivar os professores a privilegiar esses momentos para o seu desenvolvimento profissional, consequentemente, pessoal. 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”.

Os conhecimentos estão em constante transformação, sempre em movimento, não são estáticos, únicos, prontos e acabados. Por isso, a formação continuada torna-se cada vez mais necessária para oportunizar o docente e o coordenador pedagógico o aperfeiçoamento dos seus saberes para a prática em sala de aula e para fazê-la com maestria.

A formação continuada é um processo contínuo que busca a reflexão baseada nas teorias da educação e nas temáticas atuais. Ela é capaz de dar suporte para os profissionais da educação em suas práticas e vivências em sala de aula para alcançar o objetivo final de todo esse processo que é a aprendizagem do estudante. Por esse ângulo, Rosa apresenta em sua fala que o coordenador como formador e articulador da formação *[...] busca a efetivação de uma práxis docente mais refletida e comprometida, contribuindo para a melhoria do ensino aprendizagem (ROSA, 2021).*

Sobre as práticas desenvolvidas com e para o docente, Rosa ainda expressa que uma das principais funções é *[...] acompanhar o professor em sala de aula, [...] (ROSA, 2021).* Orquídea concorda com a colega ao afirmar que *[...] o acompanhamento em sala de aula é primordial para conhecer o trabalho do professor [...] (ORQUÍDEA, 2021).* Sobre esse acompanhamento, ela salienta que: *[...] não é uma fiscalização (ORQUÍDEA, 2021).* E explica: *[...] o acompanhamento é*

uma forma de ajudar, vê o que o professor está precisando, se tenho uma dica ou experiência de outro colega que possa sanar tais dificuldades [...] (ORQUÍDEA, 2021). Ela expressa a dificuldade que as coordenadoras enfrentam para realizar essa atribuição *[...] embora esse acompanhamento não é muito aceito por todos os professores porque alguns ainda não vê o coordenador como alguém que está ali para ajuda-lo, mas como fiscalizador, isso dificulta o nosso trabalho (ORQUÍDEA, 2021).*

O acompanhamento da prática do professor em sala de aula pelo coordenador pedagógico é uma ação que permite a coleta de dados para o planejamento das futuras formações. Além de ser uma oportunidade propícia para subsidiar a conversa com os docentes sobre as ações que estão bem ajustadas e sobre aquelas que precisam passar por uma adequação para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Esse nosso pensamento coaduna com a de Reis (2011, p. 11), quando afirma que “A observação desempenha um papel importante na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola”.

Podemos considerar que esse momento rico de acompanhamento em sala de aula precisa ser bem planejado e previamente combinado com os professores para não gerar problemas em vez de proporcionar soluções. Dessa forma, torna-se necessário que seja fixada uma relação de parceria e confiança entre os pares porque o objetivo dessa ação não é fiscalizar, nem avaliar desempenho, mas potencializar reflexões para melhorar ou ajustar as interações que ocorrem entre docentes, estudantes e o currículo que é construído no ambiente da escola (sala de aula). Sobre esse assunto, Bonafé (2015, p. 45) declara que

> Não é tarefa fácil convencer os professores de que o CP acompanha as aulas para colaborar na formação dos próprios professores. As recusas, fugas, desculpas e incômodos dos docentes podem retratar o sentimento histórico de ser fiscalizado ou supervisionado, mesmo que se diga ao contrário. As ferramentas para criar o vínculo de parceria e respeito com os docentes recaem principalmente na definição do foco de observação e na devolutiva ao professor, momento em que o formador contribui com a reflexão do docente sobre sua prática.

Desse modo, após a observação realizada, a coordenação pedagógica deve procurar o professor para dar um *feedback* a respeito do que foi observado e problematizado, sempre demonstrando uma postura ética com o propósito de

apreciar as ações que são eficazes e que proporcionam a aquisição dos saberes e apontar ou arquitetar novos caminhos para mudança de atitudes. De acordo com Reis (2011, p. 57),

> O feedback construtivo proporcionado depois da observação constitui uma componente decisiva do processo supervisivo que pode ter um forte impacto no desenvolvimento profissional dos professores. A observação de aulas tem pouco valor formativo se não for seguida de momentos entre o mentor ou supervisor e o professor nos quais se discuta e se reflita criticamente sobre os acontecimentos observados, se identifiquem aspectos positivos a manter e aspectos a melhorar e se definam objetivos a atingir e estratégias a experimentar nas sessões seguintes.

O relato das informantes ainda nos remete ao fato de que é função da coordenação pedagógica está atenta para outras questões pedagógicas importantes que permite o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, Rosa expõe que é função do CP *[...] acompanhar e orientar os professores no planejamento individual e coletivo (ROSA, 2021).* Gérbera entende que deve *[...] articular o planejamento semanal e oferecer suporte ao professor de acordo com suas necessidades pedagógicas (GÉRBERA, 2021).* Hortência comunga praticamente da mesma opinião ao dizer que o CP deve se responsabilizar pela *[...] condução das A/Cs com o auxílio no planejamento, elaboração e apoio nos projetos pedagógicos da escola e também, os projetos de intervenção (HORTÊNCIA, 2021).*

Acompanhar o planejamento do docente, tanto individual como coletivo, faz parte das atribuições desse profissional que ao articular esses momentos, proporcionará apoio para aquele que enfrenta diariamente os desafios da sala de aula, o professor.

No planejamento com a equipe, o coordenador terá a oportunidade de firmar parcerias e dividir responsabilidades para que os objetivos, metas e ações saiam do papel e se tornem realidade. Enfatizamos que o CP é o articulador dessas ações que estão postas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e entre todos os que fazem parte da comunidade escolar.

No que se refere às práticas pedagógicas que tem relação direta com os estudantes, Amarílis aponta que as ações se voltam para *[...] acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (AMARÍLIS, 2021).* Rosa concorda com a colega ao afirmar que dentre diversas funções está a de: *[...] acompanhar o desempenho dos alunos (ROSA, 2021).* A fala de Hortência comunga com o que se

apresenta na discussão das demais ao dizer assim: *Uma de nossas tarefas é fazer o acompanhamento do rendimento dos alunos (HORTÊNCIA, 2021).*

Destacamos, por conseguinte, que acompanhar o desempenho do aluno é uma maneira que o CP tem em suas mãos para obter um levantamento do desempenho do estudante e avaliar o tipo de ensino que lhe é oferecido ou as barreiras que limitam a aprendizagem. Serve como suporte para um diálogo com o professor na busca de formas para aperfeiçoar a aprendizagem e de estratégias de ensino, caso o aluno apresente dificuldade ao aprender. Além disso, facilita a comunicação com as famílias e o próprio estudante por meio de conversas dialógicas para compreender os elementos que permitem a ascensão da aprendizagem ou o porquê de ela estar limitada, nesse caso, procurar possíveis soluções.

Margarida expressa em sua fala que entre as ações da prática cotidiana do coordenador pedagógico encontram-se a de mediar e articular *[...]* o *currículo entre docentes e alunos e manter uma conectividade entre a comunidade escolar (MARGARIDA, 2021).* Nesse contexto, Gérbera afirma que esse profissional pode *[...] fazer conexão entre toda comunidade escolar [...] (GÉRBERA, 2021).* Margarida ainda apresenta o CP como um agente transformador da realidade escolar, ao dizer que *[...] ele pode conhecer a realidade e a partir daí propor mudanças de acordo a necessidade (MARGARIDA, 2021).*

Diante das falas das informantes, fica evidente que o CP é o articulador entre o currículo e a comunidade escolar. Sendo assim, podemos afirmar que, muitas vezes, essa articulação sofre entraves pelo fato de os envolvidos nesse processo não terem conhecimento dessa importante função ou por não cumprirem com a sua parte no contexto em que está inserido. Ressaltamos que a boa conexão entre os pares proporciona um ambiente favorável para a prática do ensino e da aprendizagem. Observamos ainda que as diferentes práticas do CP se configura em propor mudanças para a transformação social, diante dos saberes adquiridos no espaço escolar.

De modo sintético, podemos nos valer das palavras de Almeida e Placco (2009, p. 38) para resumir o que analisamos nas falas mencionadas, ao ponderarem que a coordenação pedagógica

> tem uma **função mediadora** no sentido de revelar/desvelar os significados da propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno – e rejeitar as que lhe parecem inadequadas como propostas de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico.
> O que competiria, então, ao Coordenador Pedagógico?
> - **como articulador**, seu papel principal é de oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função da realidade, o que não é fácil, mas possível;
> - **como formador**, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe com ela;
> - **como transformador**, cabe-lhe o compromisso com o questionamento – ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática.

No campo pedagógico, o coordenador atua como mediador, articulador e transformador no espaço escolar, pois se posiciona a favor de um trabalho organizado e que tenha interação entre o currículo e toda comunidade escolar. Desse modo, por meio de sua prática cotidiana alicerçada no trabalho coletivo, é possível buscar a transformação para o processo de ensino e aprendizagem.

5.2 A prática de formação continuada para o coordenador pedagógico

A formação continuada não deve ser entendida como um complemento da inicial, mas como direito que o profissional tem no exercício de sua profissão (magistério). Ela suscita a reflexão sobre a prática e como ela constrói situações de aprendizagem, nesse contexto, o foco é tratar da formação continuada de coordenadores pedagógicos como uma demanda importante, pois a função de coordenar

> não é uma tarefa fácil. 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).

Essa formação continuada é um processo contínuo e permanente de atualização dos conhecimentos, porque não dizer, de aprendizagem, já que inclui as mudanças sociais, os comportamentos dos sujeitos, os hábitos de cada indivíduo, as

novas organizações de grupos, a evolução da tecnologia, novas configurações familiares, novo olhar para os valores, que ocorrem a cada instante e, junto a elas, vêm as demandas da escola. Os encontros de formação proporcionam aos coordenadores momentos de reflexão crítica sobre a prática, pois reconstroem a identidade pessoal e profissional de maneira significativa.

5.2.1 A concepção da coordenadora

Em relação à concepção da coordenadora sobre a prática de formação continuada, Amarílis diz que *[...] é oportunidade de aprendizagem e crescimento naquilo que [...] tem relação com sua profissão (AMARÍLIS, 2021).* Para Gérbera, *[...] é um processo permanente de formação profissional (GÉRBERA, 2021).* Hortência, em sua fala, desvela que permite o aperfeiçoamento e um trabalho com qualidade ao afirmar que *[...] é o processo de aperfeiçoar os saberes, está em busca constante de melhoria para desenvolver o trabalho com qualidade (HORTÊNCIA, 2021).* Margarida vê a prática de formação continuada como aperfeiçoamento dos saberes ao mencionar que *[...] é um processo continuo de aperfeiçoamento dos saberes necessários para o exercício da profissão docente [...] (MARGARIDA, 2021).* Para Orquídea, formação continuada está ligada a uma sequência de estudos ao expressar que *[...] tem uma sequência de estudos. Eu diria que o tema sobre a BNCC é um exemplo de formação continuada. Pegamos a temática e estudamos com eles durante um período, isso é uma formação continuada (ORQUÍDEA, 2021).* Na fala de Rosa, a formação continuada *[...] é um aperfeiçoamento realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino e aprendizagem de melhor qualidade aos educandos [...] (ROSA, 2021).*

Diante dessas constatações, podemos reiterar que a escola assume novas demandas constantemente, forjadas pela ciência, pela sociedade, pela cultura. Em consequência disso, professores e equipe gestora respondem por exigências que estão além de sua formação inicial. A formação continuada é uma alternativa, já que os profissionais da educação estão inseridos em um contexto complexo, em relação às atividades, no ambiente escolar e fora dele. Essa formação continuada fortalece a melhoria do processo educativo à medida que se faz uma reflexão sobre a prática para tomar decisões acerca do processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Além disso, ela realçará os objetivos da educação que estão além do pedagógico,

mas envolvem o atendimento de outras demandas do ser social. Para Imbernón (2006, p.15),

> a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torna-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora.

Para Clementi (2012, p. 63), “cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável”, ou seja, para oferecer subsídios necessários para o desenvolvimento da educação. A formação continuada para os coordenadores pedagógicos torna-se importante e deve ser centrada na reflexão sobre a prática e na valorização da troca de experiências entre os pares, pois,

> Parte-se do pressuposto de que as condições formativas dos professores que atuam como Coordenadores Pedagógicos nas escolas não têm sido específicas e abrangentes o suficiente para responder pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico dos professores e que a busca de novos percursos formativos pode contribuir de forma positiva para o processo de análise, reflexão e renovação das práticas desses profissionais nas escolas (PACITTI; PASSOS, 2018, p. 131).

Consideramos que o coordenador pedagógico, para dar conta de sua função, no contexto escolar, precisa de uma orientação. Segundo pesquisa realizada por Almeida, Placco e Souza (2010), as formações que são oferecidas a esses profissionais estão ligadas a questões da docência e da prática dos professores. Segundo eles, essas questões são importantes, mas ressentem-se da falta de projetos de formação mais abrangentes que tratem de demandas e de necessidades específicas que deem significado à função e os diferenciem dos demais profissionais da escola.

5.2.2 Formação continuada e a relação com a formação da coordenadora pedagógica

De acordo com o discurso de Amarílis, a formação continuada permite melhorar a sua prática para atuar no dia a dia ao expressar que *[...] o objetivo é de melhorar a minha atuação como coordenadora pedagógica, visando o fortalecimento da prática do professor, melhorando, consequentemente, a aprendizagem dos alunos (AMARÍLIS, 2021).* Gérbera afirma que a formação proporciona a busca pela qualificação de seu trabalho ao afirmar que *[...] essa tem sido uma das minhas maiores preocupações. Fiz um curso de pós graduação em Coordenação Pedagógica pela UFBA, fiz vários cursos de formação continuada e estou sempre lendo, estudando [...] (GÉRBERA, 2021).*

Orquídea afirma que a formação da coordenadora pedagógica se dá por meio do estudo e da pesquisa, assim, ela diz: *Procuro estudar, pesquisar* (ORQUÍDEA, 2021). Nas palavras de Rosa, percebemos como se dá a formação da coordenadora, quando ela expressa: *A minha formação acontece através de pesquisas, estudos, especializações para que eu possa desenvolver um trabalho que contribua para a reflexão [...] dos professores (ROSA, 2021).*

Ao examinar as falas das coordenadoras, é possível perceber que elas buscam o aperfeiçoamento de sua prática por meio do estudo e da pesquisa para fortificar o trabalho do docente, levando-o a refletir sobre o trabalho que desenvolve na escola. Em conformidade com essas falas sobre a formação continuada para o coordenador pedagógico, suscitamos o que traz a autora Domingues (2014, p. 41), ao ponderar que “as escolhas pessoais, profissionais e de formação foram norteando a vida dessas educadoras e as constituindo na profissão, influenciando de forma peremptória o modo de agir profissionalmente [...].”

Orquídea e Rosa citaram a pesquisa como uma das formas que permite a formação continuada. Desse modo, salientamos que o coordenador pedagógico produz e articula pesquisas no espaço da escola e, muitas vezes, fora dela, mesmo que não seja de maneira sistematizada, seguindo regras e métodos. Contudo, o ato de pesquisar acontece ao buscar informações sobre um tema ou determinado problema de ordem pedagógica, com isso, ter respaldo nos esclarecimentos e reflexões a respeito do processo de ensino e aprendizagem que transmite para a gestão, equipe de docentes e familiares. A pesquisa permite que o coordenador pedagógico aprimore o seu fazer cotidiano no “chão da escola”. Ao gerar conhecimento por meio do estudo e da investigação sobre os temas recorrentes, ele agrega inovação e alia teoria à prática.

A pesquisa deve fazer parte ainda na formação inicial do coordenador, mas entendemos que muitos desses profissionais não passaram por esse processo na academia de forma metodizada e sistematizada. Então, o que fazer? O ideal seria que todos tivessem a possibilidade de voltar para as universidades, especialmente, para os cursos de pós-graduação, pois lá encontram a formação científica que os propiciarão as técnicas e o saber fazer pesquisa individualmente. Também, com sua equipe, buscar dados e respostas para possíveis causas e muitas indagações e hipóteses para mais reflexões e investigações que, para Pacitti e Passos (2018, p. 132), nessa formação "buscam apoio teórico e prático para o desenvolvimento de sua tarefa de formador e na direção de ter suas necessidades formativas atendidas". Complementando a sua fala, as autoras expressam que:

> Esse retorno também é motivado pela expectativa de coletivizar suas experiências, seus saberes e, especialmente, compreendê–los de forma situada, bem como de compartilhá–los num processo de interação com seus pares (PACITTI; PASSOS, 2018, p. 132).

Entretanto, entendemos que muitos não almejam ou não podem voltar para as academias por algumas circunstâncias individuais. Nesse caso, a formação continuada que acontecem nas escolas que esses profissionais estão inseridos, precisa ofertar mecanismos que os insiram na ambiência da pesquisa de maneira que aprendam a examinar, contextualizar e problematizar para desenvolvimento eficaz de sua prática.

5.2.3 Formação continuada e a relação com a formação docente

A educação deve ter como finalidade a formação do sujeito pensante, ativo e reflexivo, sua inserção na sociedade, como ser responsável pela participação e construção dela. Uma tarefa nada fácil para os professores, se comparada com os enormes desafios que enfrentará para tal missão. É necessário que a gestão escolar, incluindo o coordenador pedagógico, apoie esse professor que está na linha de frente. Para Gérbera, *o professor precisa estar em constante formação para exercer sua função em sala de aula (GÉRBERA, 2021).* Ela acrescenta em sua fala que *precisamos oferecer uma educação de qualidade e para oferecer uma educação de qualidade é preciso que os professores estejam bem atualizados [...] (GÉRBERA, 2021).*

Diante desse princípio, esse profissional, entre diversas atribuições que lhe são dadas, tem a sua frente, como uma das principais, a formação do docente. Para tanto, ele assume como gestor formativo, a função de articular as práticas formativas e educativas no ambiente da escola. Precisa atentar-se para novas metodologias e estratégias, novos saberes e conhecimentos, novas propostas e práticas de ensino para criar condições de orientar o professor durante a formação continuada. Para validar a nossa inferência, usamos as palavras de Chistov (2012, p. 9-10), ao declarar que

> A formação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuirmos direções esperadas a essas mudanças.

Em relação à formação continuada para o docente, Margarida afirma: *[...] acho extremamente importante e indispensável atuar na formação dos professores visto que essa formação reflete positivamente na qualidade da educação (MARGARIDA, 2021).* Ela realiza essa ação, observando o contexto do grupo, assim, diz: *[...] sempre busquei fazer formação com os professores, partindo da necessidade do grupo (MARGARIDA, 2021).* Gérbera visualiza a formação continuada como *[...] um grande desafio, preciso criar situações formativas [...] (GÉRBERA, 2021).* Ela complementa sua fala afirmando que precisa *estar sempre articulando o processo formativo para que os professores sintam-se seguros para realizar suas práticas em sala de aula e oferecer uma educação de qualidade aos alunos (GÉRBERA, 2021).*

Diante dessas expressões, percebemos que a formação continuada do professor é uma inquietação do coordenador, pois seu papel é favorecer esta formação para que os docentes se preparem e consigam trazer para o espaço escolar mudanças significativas. Desse modo, concordamos com Gérbera quando enfatiza que *[...] a formação do professor é um processo contínuo e necessita ser levada a sério (GÉRBERA, 2021).* Portanto, ela precisa ser prioridade dentro das diversas atribuições que o coordenador pedagógico desenvolve no espaço escolar.

Destarte, o coordenador pedagógico tem a missão de reger os docentes para que eles vejam quais são os princípios e objetivos educacionais que realmente são importantes para a formação integral dos alunos. Além disso, o CP orienta e acompanha a equipe na reestruturação e organização do currículo, na reconstrução dos critérios da avaliação e na busca pela reinvenção de métodos significativos para o ensino. Brandão (2001, p. 25) afirma que “a função de coordenação pedagógica é o suporte que gerencia, coordena e supervisiona todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso”.

Orquídea apresenta a formação continuada como uma forma para a atualização docente, ela diz que *embora os professores tenham feito sua graduação, a sua especialização, mas existe coisas na atualidade que precisa ser visto e tem que está se formando (ORQUÍDEA, 2021).* Ela destaca a necessidade de a coordenação pedagógica estar atenta a dificuldade do docente quando prepara as reuniões de formação ao expressar: *[...] tudo que a gente pesquisa e estuda hoje é mais voltada para a dificuldade que o professor enfrenta em sala de aula. A gente procura auxiliar o professor no fazer pedagógico (ORQUÍDEA, 2021).* Rosa alega que é *[...] por meio dessa prática de formação é que a gente leva o docente a refletir sobre a sua prática (ROSA, 2021)*. Ela complementa que por meio dessa ação é que o professor percebe de que maneira a sua prática *[...] está sendo conduzida, como está sendo realizada, se está de forma correta, dando a ele essa abertura de refletir, se vai continuar como está, se vai avançar por meio de estudos, se vai pedir ajuda (ROSA, 2021).*

Ao analisarmos as falas acima, é possível inferir que a formação continuada ou em serviço, constitui-se como elemento basilar para que o profissional da educação se torne apto no dia-a-dia para o exercício de sua função de maneira dinâmica e significativa. Ao promover provocações e desafios para a reflexão nos espaços coletivos de discussão ou mesmo no espaço individual, o profissional é levado a enxergar novos horizontes e novas possibilidades para melhoria da prática educativa dos estudantes.

O momento de formação precisa ser rico de significado, de maneira planejada e organizada. Para que isso ocorra, é necessário que o coordenador pedagógico, tenha seu plano de trabalho estruturado com objetivos, metas e ações que serão

realizadas durante o ano letivo. Não pode ser algo solto, sem planejamento e de maneira esporádica. De acordo com Bonafé (2015, p. 31-32):

> Planejar e conduzir as pautas de formação continuada de forma que auxiliem o professor a identificar as concepções de ensino e aprendizagem que fundamentam sua prática pedagógica e confrontá-la com o que se deseja alcançar, ou seja, com que tipo de aluno se quer formar, é um dos principais desafios colocados ao coordenador pedagógico que assume seu papel de formador.

As temáticas abordadas devem levar os participantes a relacioná-las com a prática pedagógica se constituindo em um,

> [...] momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento epistemológico" da prática enquanto objeto de sua análise deve dela "aproximá-lo" ao máximo (FREIRE, 2011, p. 40, grifo do autor).

A coordenadora Orquídea relatou como acontece a prática de formação que desenvolve com os professores na escola em que trabalha, ela diz haver *[...] momentos que a gente faz formação continuada, mas tem momentos que é mais estudo (ORQUÍDEA, 2021).* Em seguida, ela explica a diferença entre estudo de determinado tema e formação continuada, ao afirmar que *[...] já teve momentos de fazermos um cronograma e desenvolver mesmo os temas em uma formação continuada e tem outros que a gente faz no primeiro momento da A/C, o estudo de um tema (ORQUÍDEA, 2021).* E acrescenta *[...] relacionado a dificuldade que o professor está tendo no momento que é algo que tem que ser feito naquele momento que eu não considero uma formação continuada, mas como estudo no planejamento (ORQUÍDEA, 2021).*

A coordenadora entende que nos momentos de estudo são vistas questões pedagógicas de forma pontual para resolver ou entender demandas do dia a dia, já a formação continuada apresenta um caráter sistemático que é organizado por um espaço de tempo significativo e requer um cronograma de atividades. Para Kailer (2016, p. 131),

> [...] a formação continuada ao mesmo tempo que precisa ser sistematizada, tendo em vista o coletivo, também necessita ser

> realizada de maneira singular, na parceria professor-coordenador pedagógico. O coordenador pedagógico articula, na mesma medida, momentos que possibilitem a formação continuada com a participação de todos os profissionais de ensino, momentos individualizados com encaminhamentos mais específicos ao professor. No entanto, é preciso destacar que, tanto individualmente como coletivamente, essa formação precisa ser sistematizada, planejada e organizada de acordo com as finalidades do trabalho do coordenador pedagógico.

Ainda sobre o assunto abordado, Hortência levanta um ponto relevante ao expressar que, muitas vezes, acontece a perda do foco em relação às formações, pois o tempo e o espaço são ocupados por outras ações. Ela declara: *[...] procuro na medida do possível desenvolver a formação continuada, embora, as A/Cs ainda sejam utilizadas para várias outras coisas, como: planejamento das atividades quinzenais e informes, comemorações, etc. (HORTÊNCIA, 2021).* Ela inclui em sua fala que *[...] sobra pouco tempo para a formação continuada (HORTÊNCIA, 2021).* Concordamos com a coordenadora, pois as perdas de foco interferem completamente na sua principal função, a formação continuada para o docente, permitindo que ela aconteça esporadicamente ou em alguns espaços educacionais.

Destacamos, ainda, que o CP deve propiciar nas reuniões de formação a troca de experiências e saberes entre o grupo. Quando os próprios pares falam e expõem sobre as práticas que deram certo em sala de aula, os resultados de aprendizagem e o anseio de experimentar tais práticas é maior por parte dos ouvintes. Além disso, pode acontecer, nesses momentos, a exposição dos desafios e dificuldades que determinados docentes enfrentam no ambiente escolar, para que o coletivo encontre as soluções necessárias. Estas experiências e saberes devem ocorrer, também, nas reuniões de planejamento de ações e projetos que serão vivenciados pela comunidade escolar.

Desse modo, o ideal é que a maioria das reuniões de formação continuada aconteçam na escola, pois é nela que o professor vive a rotina, as angústias, as preocupações, as alegrias e as motivações. É nesse espaço que o coordenador pedagógico deve pensar e planejar esses encontros, em função das necessidades e dos interesses da equipe docente, pois, geralmente, quando se discutem temáticas relacionadas às experiências e às carências do grupo, a adesão e o compromisso coletivo é mais acentuado com possibilidades de maior aprendizagem e comprometimento na busca de soluções das dificuldades que surgirem, bem como

na aplicação das ações que ainda serão desenvolvidas no espaço escolar. De acordo com Libâneo (2004, p.189),

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

Portanto, a responsabilidade fundante do coordenador pedagógico no espaço escolar é priorizar a formação do professor, para que este consiga desenvolver uma aprendizagem de qualidade para os estudantes. Para tanto, há necessidade de um novo olhar para esta função, pois o contexto escolar exige um trabalho pedagógico cada vez mais reflexivo em torno da prática docente, para que isso aconteça, antes de orientar, o coordenador pedagógico precisa ser orientado e manter-se sempre atualizado com as novidades e tendências do cenário da educação.

5.2.4 Impactos da formação continuada para as coordenadoras na cidade de Cordeiros — Ba

Nesta seção, apresentamos a análise das falas das informantes sobre os impactos da formação continuada para as coordenadoras na cidade de Cordeiros — Ba.

Gérbera afirma que a formação continuada traz impacto significativo para exercer a profissão, ao revelar: *impacta positivamente no exercício da minha função.* E acrescenta que *[...] quanto mais eu me preparo para exercer a minha função, melhor eu consigo exercê-la, né, melhor me torno como profissional (GÉRBERA, 2021).* Na perspectiva da dimensão do trabalho do CP, a formação continuada impacta o fazer pedagógico no espaço escolar, pois prepara e possibilita que esse profissional tenha uma progressão na profissão que reflete na orientação do professor e na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Recorrendo a Placco, Souza e Almeida (2012), entendemos que a formação sólida desse profissional o prepara para exercer suas atividades diárias.

> O coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 758).

Para Hortência, a formação continuada prepara o coordenador pedagógico, ou seja, *é o momento que preparamos e absorvemos as informações possíveis a respeito de determinada temática, para trabalharmos de maneira mais segura com a equipe de professores (HORTÊNCIA, 2021).* Isso demonstra que o coordenador pedagógico, como formador dos docentes, necessita desses momentos formativos que os preparam para desenvolver seu trabalho com êxito e de maneira mais segura. Aliado a essa questão Vasconcelos (2013, p. 115) assegura que

> O supervisor deve ter uma sólida formação em termos de uma concepção de educação e de seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos, aliada a um conhecimento dos conceitos fundamentais de cada área do saber, bem como uma cultura geral que lhe permite ter uma visão de totalidade da prática educativa.

Orquídea compartilha sua experiência, segundo ela, *cada formação nos proporciona muito aprendizado (ORQUÍDEA, 2021)*. Rosa corrobora com a fala de Orquídea ao expressar que a formação *[...] tem um peso positivo na construção do nosso conhecimento para atuarmos com nossos professores, seja ela de grande escala ou pequena (ROSA, 2021).* A formação continuada permite movimento na carreira do CP, não o deixa estático, mas o instiga a enxergar a necessidade de aprender e de atualizar-se, o conduz pelo caminho da inovação e o envolve no desejo de aperfeiçoar para o exercício de um serviço com qualidade. Nesse processo, novas questões são levantadas. Nesse movimento, novos conhecimentos são incorporados e a aprendizagem acontece de forma sistematizada. O pensamento de Gonçalves (2016, p. 115) comprova a importância da formação continuada para os CP ao alegar:

> Reconheço que a coordenação pedagógica é importante para a organização pedagógica das escolas e não é menos importante organizar um programa de formação continuada para que os próprios coordenadores, ao assumirem sua função, comprometam-se com o aprofundamento dos conhecimentos do campo teórico.

Rosa acrescenta que por meio da formação continuada *[...] somos levados a refletir sobre a nossa identidade e, muitas vezes, a desmistificar o que já foi construído, mesmo que leve tempo (ROSA, 2021).* Segundo a coordenadora, a formação leva o CP a refletir sobre a identidade profissional o que implica na mudança e na transformação ao longo dos anos da forma de ver e do modo de agir

na profissão. Ao remeter o termo “desmistificar”, entendemos que ela quis dizer que por meio do estudo, os nossos pensamentos podem ser modificados, ou seja, alguns conceitos pré-estabelecidos ou, até mesmo, formados, isto é, podem ser desvendados e revelados e passamos a ter um novo entendimento. Nesta mesma direção, compartilhamos do pensamento de Vasconcelos (2013, p. 109) ao declarar que “no processo de formação permanente [...], o desafio não está apenas em construir um conceito, mas em desconstruir outros já instalados. Eis aqui mais uma tarefa delicada”.

Em relação à frequência das formações que acontecem no município para as coordenadoras, Gérbera relembra que *[...] acontecia com mais frequência, com a pandemia nós tivemos um período grande sem formações presenciais.* E acrescenta *[...] nós fizemos vários cursos através de plataformas digitais (GÉRBERA, 2021).* Gérbera lembra do momento crítico que a educação enfrentou nos últimos dois anos com a pandemia do novo coronavírus que se instalou em todo o mundo, alterando a rotina e a dinâmica das escolas. Nesse caso, a formação continuada também sofreu alteração que passou a ocorrer com menos frequência e por meio das plataformas digitais.

Para ampliar a sua fala, ela diz que esses momentos de formação acontecem de acordo com a necessidade do grupo *[...] sempre que aparece alguma mudança na educação, alguma novidade, algum documento novo que precisa ser estudado [...] (GÉRBERA, 2021).* Hortência concorda com ela quando diz que *[...] ocorrem quinzenalmente ou semanalmente a depender da necessidade do momento (HORTÊNCIA, 2021).* A formação continuada deve atentar-se para atender as demandas do dia a dia, bem como a necessidade do grupo. Em relação à formação para o coordenador pedagógico, Monteiro (2018, p. 70) ressalta que

> Entendemos que o mais importante é compreender os saberes que compõem e são imprescindíveis aos coordenadores e a partir disso, aproximar desses profissionais práticas e formações que dialoguem com o seu cotidiano, além disso, a presença do formador no espaço escolar com frequência, fortalece o trabalho, pois partimos de práticas reais e possíveis e não apenas de utopias e formações alegóricas.

Rosa e Margarida apresentam um entendimento diferente das demais colegas ao pontuarem que a formação continuada não acontece frequentemente e, quando ocorre, é por meio da parceria com outras instituições formadoras. Rosa diz que *[...]*

acontecem raramente por conta de outros compromissos, muitas vezes prioriza outras demandas e o tempo vai passando (ROSA, 2021). Margarida, por sua vez destaca que *[...] a Secretaria Municipal de Educação por si só não oferece formação específica para coordenadores pedagógicos, sempre é em regime de parceria (MARGARIDA, 2021).* Ao observarmos as falas das informantes, notamos que acontece formação continuada no município de Cordeiros, mas não é de forma sistemática. Como acontece na maioria das secretarias, o excesso de outros afazeres sufoca o espaço destinado a essa importante ação. Além disso, a SME não tem um plano estruturado de formação continuada para as coordenadoras, mas busca parceria à medida que surge as oportunidades ou as demandas que precisam ser resolvidas.

Nos últimos 5 anos, os cursos ofertados pela Secretaria de Educação de Cordeiros, mesmo que de forma esporádica, foram importantes para o aperfeiçoamento dos saberes. Nas palavras de Margarida, *[...] o município ofereceu em regime de colaboração com estado as formações do Pacto Estadual (MARGARIDA, 2021).* Acerca disso, Orquídea esclarece que *a formação do Pacto, por exemplo, esclareceu até mesmo para os professores as funções do coordenador pedagógico [...] (ORQUÍDEA, 2021).* Ela ainda acrescenta em sua fala que os profesores *[...] muitas vezes, pedia pra fazermos algumas coisas como se fosse obrigação e nos estudos ficou bem definido as funções do professor, do diretor, do coordenador (ORQUÍDEA, 2021).* Gérbera Concorda com as colegas e descreve que foram ofertados as coordenadoras pedagógicas *Formação pela escola que [...] é oferecido pela Secretaria em parceria com FNDE, o PACTO, onde estudamos o papel do coordenador escolar [...] (GÉRBERA, 2021).* Rosa também faz menção desse curso ao dizer que *[...] a formação do Pacto Estadual, nessa formação teve uma parte específica para coordenação pedagógica [...] (ROSA, 2021).*

A formação continuada, quando ocorre de forma sistematizada e organizada, permite que ocorram mudanças na prática, diante dos conhecimentos adquiridos e das reflexões sobre as ações que realizam ou deixam de realizar no cotidiano. Dessa forma, compreende melhor as funções que cada sujeito desempenha no espaço escolar. Nesse sentido, Vasconcelos (2013, p. 96) faz considerações sobre essa prática ao afirmar que:

> O que muda a realidade é a prática; precisamos chegar a ela. Não há mais espaço para intenções genéricas; é preciso transformar ideias em ações concretas, para assim, dialeticamente, transformar a própria consciência, enraizando o lampejo inicial que provocou a ação, bem como alternando-a de acordo com o confronto com o movimento do real.

Ainda sobre os cursos, Gérbera acrescenta que assim que começou a proposta da BNCC, as coordenadoras participaram de vários momentos de formação e diz: *[...] fizemos vários estudos sobre a proposta e depois sobre o documento[...] e fizemos um curso grande sobre o Currículo Bahia e depois vários momentos de estudo para a elaboração do currículo municipal (GÉRBERA, 2021).* Rosa, em sua fala, menciona que ocorreu [...] *a formação da BNCC, ela foi mais intensificada por conta de sua implementação (ROSA, 2021).* Margarida nos lembra que *no último ano houve uma formação disponibilizada pela UNCMI, UPB, UNDIME, em regime de colaboração com a Secretaria municipal de Cordeiros, sobre a BNCC, DCRB para construção do DCRC (MARGARIDA, 2021).* E acrescenta que esse programa formativo se deu por *[...] intermédio do Programa de (re) elaboração dos Referenciais Curriculares dos Municípios Baianos essa formação aconteceu durante todo o ano de 2020 (MARGARIDA, 2021).* Ainda no entendimento de Margarida, essa última formação contribuiu para uma reflexão e tomada de decisão na construção do próprio currículo, *[...] facilitou as discussões com professores acerca da realidade da instituição a qual eu atuava (MARGARIDA, 2021).*

O surgimento de uma política educacional, geralmente, requer o envolvimento da gestão diretiva para a sua implementação. Nesse sentido, o coordenador pedagógico exerce um papel essencial na articulação de tais políticas. Isso exige compreensão por parte desse profissional, do processo histórico, dos elementos básicos e as dimensões que as compõem, embora, como mencionamos no capítulo 4, nem todos os sujeitos, que participam desses momentos formativos, estão de acordo com a maneira que essas políticas são organizadas e da forma que chegam aos profissionais da educação.

O coordenador pedagógico tem papel importante na articulação desse movimento de implementar os documentos referidos, oferecendo suporte aos docentes a respeito da nova configuração e construção curricular no espaço escolar. Esse profissional precisa ser formado para gerir esse processo, que pode se dá mediante prática formativa ofertada pelos técnicos e especialistas das Secretárias de

Educação. Ele também é responsável pelos momentos de estudos particulares dos documentos que deverão ser analisados com atenção e pontualidade, para que haja condições de preparar e planejar os encontros formativos para os docentes de modo que reflitam sobre a intencionalidade desses documentos e compreendam como se darão as práticas escolares posteriormente.

No caso em questão, observamos que as CP do município se envolveram nesse processo formativo para planejarem as ações de maneira clara, concisa e objetiva para articular a implementação da BNCC e a construção do DCRC. Nas palavras de Gérbera, identificamos que essa prática formativa agregou novos conhecimentos à ação do cotidiano, ao expressar assim: *esses cursos eu fiz sempre com o objetivo de agregar novos conhecimentos à minha prática (GÉRBERA, 2021).*

A coordenadora Rosa ainda faz menção de um curso de especialização em que algumas das coordenadoras pedagógicas do município participaram, segundo ela, *nos últimos 6 anos, nos foi ofertado um curso de especialização em coordenação pedagógica em parceria da secretaria com a UFBA (ROSA, 2021).* Essa especialização fez parte do projeto pedagógico do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em coordenação pedagógica que foi lançado pelo MEC, em 2009, e oferecido aos profissionais pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, com o objetivo de proporcionar formação para os coordenadores pedagógicos de todo o país. Assim, Barros (2017, p. 107) salienta que

> a formação continuada por meio da pós-graduação em nível de especialização está voltada para o profissional que está inserido em um contexto profissional sócio histórico, e tem como finalidade mediar a apropriação do conhecimento socialmente acumulado, bem como a sua produção, numa perspectiva transformadora da realidade prática.

A formação continuada oferece ao coordenador pedagógico elementos teóricos que subsidiarão suas ações na prática, de modo que ele é levado a vencer a inércia no trabalho e criar, com a colaboração de seus pares, um espaço dinâmico e em constante transformação. Desse modo, Schiessl (2017, p. 44), no que se refere à formação continuada, entende

> [...] que processos de FC de qualidade são aqueles que observam as experiências, as condições de trabalho e as subjetividades dos

> coordenadores pedagógicos, refutando como FC toda forma de ação isolada desarticulada das demandas dos CP.

A prática formativa está intrínseca às transformações que ocorrem na sociedade e que atinge o espaço escolar. Desse modo, o profissional que gerencia a parte pedagógica das escolas, necessita desse aperfeiçoamento para crescer como pessoa e como profissional da educação.

5.2.5 Avaliação da coordenadora sobre a prática de formação continuada

Nesta seção, aparecem as considerações das informantes acerca da avaliação sobre a prática de formação continuada para as coordenadoras do município de Cordeiros — Bahia, as quais nos ajudaram a entender o cerne dessa pesquisa. A avaliação, termo entendido como uma ação objetiva que mostra a realidade, permite que novas decisões sejam tomadas para a relevância e a eficiência de determinado projeto, nesse caso, a prática de formação continuada para coordenadores.

Sobre a avaliação, a respeito da prática de formação continuada que é ofertada pela SME, Amarílis diz que *conhecimento nunca é demais [...] (AMARÍLIS, 2021).* Ela complementa que *[...] a SME sempre vem buscando meios de capacitar e melhorar o quadro de profissionais visando uma ótima qualidade da educação no município (AMARÍLIS, 2021).* Também aponta que *esses períodos que ocorrem para estudar determinados assuntos tem proporcionado melhoria no processo de ensino e aprendizagem (AMARÍLIS, 2021).* Concomitantemente, Gérbera afirma que *[...] a Secretaria de Educação tem tentado promover vários momentos de estudo (GÉRBERA, 2021)*. Contudo, ressalta que a prática de formação continuada precisa de melhoria, ao expressar: *[...] entendo que poderia ampliar, poderia ser melhor as ações de formação continuada (GÉRBERA, 2021)*. No que tange à formação continuada, Gérbera declara que *essa prática ainda está aquém do que é necessário para os coordenadores e, consequentemente, para o professor porque se o coordenador não se forma, dificulta, também, a formação do professor [...] (GÉRBERA, 2021).*

As falas das coordenadoras nos levam a compreender que a SME está atenta para as necessidades, mas precisa investir de forma ordenada e constante na

formação continuada para as coordenadoras pedagógicas. Assim, não basta apenas o estudo de questões pontuais na tentativa de resolver problemas pontuais no espaço escolar, faz-se necessário um projeto planejado e arquitetado que as auxilie na formação do professor. Nesse caso, a prática formativa fortalece as ações no campo de trabalho, especialmente no que se refere à principal função desse profissional que é a formação continuada do docente. Para Silva (2020, p. 75), “a formação continuada é uma ferramenta capaz de construir espaços de reflexão[...]”.

Hortência demonstra que as coordenadoras são *[...] carentes de uma formação continuada que gire em torno do desenvolvimento e construção da identidade da função e do campo de atuação do CP (HORTÊNCIA, 2021).* Ao analisar a fala da coordenadora, observamos que momentos formativos são promovidos, mas muitas deles não têm nexo com a realidade do campo de atuação da coordenação pedagógica. Essa fala reforça o pensamento de Gaio (2018, p. 77), segundo o qual,

> [...] a formação voltada para o coordenador formador é uma constante, porém, nem sempre a forma como tem sido realizada atende às expectativas e necessidades das coordenadoras, fato que reforça a necessidade constante de estudos e formação para que o coordenador possa contribuir na formação dos professores.

Por sua vez, Orquídea expressa que a formação continuada tem ponto positivo, mas dá ênfase na ampliação e melhoramento dessa prática e descreve: *[...] eu diria que é positiva, [...] mas acho que ainda é pouco. O coordenador precisa de mais formações (ORQUÍDEA, 2021).* Para a coordenadora, a formação continuada deve ensiná-las a trabalhar em rede na formação continuada do docente quando expressa que *[...] deve ser uma formação em rede. Tem que ter um programa de formação (ORQUÍDEA, 2021).*

A coordenadora levanta uma questão importante para a SME rever e analisar ao dizer assim: *O que eu faço na minha escola em relação à formação, também deve acontecer nas demais escolas, e deixar pra fazer diferente essa parte de estudo que são questões pontuais de cada escola que é diferente da formação continuada (ORQUÍDEA, 2021*). Ao colocar a sua visão a respeito do assunto, ela acrescenta que *não podemos trabalhar de maneira solta, cada um faz o que dá na escola. Acho que toda a rede deve trabalhar junta (ORQUÍDEA, 2021).*

A coordenadora expressa um desejo e a visão que ela tem de como deve ser a prática de formação continuada para os profissionais que trabalham na coordenação das escolas, ou seja, deve prepará-las para trabalhar de forma articulada na condução da área pedagógica. Dessa forma, a formação outorga técnicas e organização para desenvolver as temáticas em rede para todos os professores que fazem parte da Secretaria Municipal de Educação, pois, segundo Vasconcelos (2013, p. 123), “mesmo quem saiu dos melhores centros universitários sabe que não domina tudo o que a atividade educativa exige, tendo necessidade de aprimoramento contínuo”.

O discurso de Rosa conjuga com a fala das demais, mas acreditamos que ela é mais enfática quando afirma: *[...] acho que a secretaria tem contribuído pouco na formação do coordenador pedagógico, vejo que é um ponto que precisa ser analisado para ver o modo adequado para sanar essa questão (ROSA, 2021).* Rosa retoma a sua fala: *é um ponto negativo nesse sentido porque vejo que [...] se o coordenador estiver munido de várias formações terá condições de desenvolver um bom trabalho com sua equipe de professores e isso implicará no aluno que é o foco de tudo (ROSA, 2021).* Por meio das falas de Rosa, notamos que a SME precisa organizar um plano de formação para as coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas do município, pois de acordo com Silva (2020, p. 105),

> O coordenador precisa ter condições, primeiro, de refletir sobre o seu fazer pedagógico, sobre os aspectos políticos, econômicos e sociais que permeiam e influenciam o processo de organização educacional, para, depois, incentivar os professores a refletirem sobre as suas práticas educativas, articulando-se para a tomada de decisões coletivas e participativas.

Margarida revela: *[...] acho fundamental e necessário investir em formação continuada [...] uma vez que somos nós formadores dos docentes e responsáveis pelo acompanhamento de todo o trabalho pedagógico (MARGARIDA, 2021).* A fala de Margarida apresenta a necessidade dessa prática para fortalecimento do CP em seu campo de trabalho, devido à responsabilidade desse profissional na formação docente. Em seu relato, complementa que *a secretaria oferece esse momento de conversa, de diálogo, de troca de experiências e tudo mais, [...] não deixa de ser um momento formativo, um momento muito rico de aprendizado (MARGARIDA, 2021).* Ainda nesse sentido, ela diz: *[...] agente reúne com muita frequência, com essa troca de informações, a coordenadora geral leva sugestões de estudo. Mas assim,*

enquanto uma formação sistematizada, eu não considero, mas é um suporte (MARGARIDA, 2021). Aqui aparece uma visão robusta do que é formação continuada. A coordenadora mostra a importância dessas reuniões que são realizadas constantemente pela SME, na pessoa da coordenadora geral, entretanto, afirma que não existe um projeto sistematizado de formação continuada que atende os anseios das profissionais.

O encontro entre as coordenadoras para tirar dúvidas e expor suas experiências é extremamente importante, pois permite aprendizagem, especialmente na superação de dificuldades que ambas enfrentam no cotidiano. Além disso, favorece a apropriação de novas estratégias para a prática diária, mas a formação continuada não pode se restringir apenas a esses momentos, pelo fato de a profissão requerer aprofundamento de aportes teóricos que revigorem e reforcem a sua prática.

Hortência compreende que na prática de formação continuada no município, falta organização e gestão do tempo: *[...] com o passar dos anos a coordenação geral [...] se perdeu um pouco, principalmente na formação continuada do CP, está faltando um pouco mais de organização e gerir o tempo a nosso favor [...] (HORTÊNCIA, 2021).* Pela expressão de Hortência, já houve período em que essas formações aconteciam de forma mais sistematizada (acreditamos que ela se refere aos cursos que foram mencionados no item anterior), mas acrescenta que foi se perdendo ao longo do tempo. É possível que isso se deu pelo fato de creditar mais tempo em outras atividades, mesmo que de ordem pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de compreender a formação continuada para os coordenadores pedagógicos, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a prática de formação continuada para a equipe da coordenação pedagógica (CP), nas Escolas da Rede Municipal de Ensino do município de Cordeiros — Bahia. Nesse sentido, antes de iniciarmos esse procedimento de investigação, por meio do trabalho de campo, percebemos a necessidade de buscar teoricamente o contexto em que se deu a criação dessa profissão, as mudanças ocorridas no cenário educacional, de modo que fizemos, também, uma busca nos bancos que armazenam as pesquisas no Brasil, com o objetivo de apresentar os resultados das produções já finalizadas e publicadas que se relacionam com a temática em estudo. Em vista disso, realizamos uma discussão a respeito das leis vigentes que amparam a formação continuada desse profissional.

Esse primeiro momento nos possibilitou a compreensão de que a coordenação pedagógica surgiu atrelada à supervisão escolar, no regime militar que tinha a função de controlar e fiscalizar o professor em suas práticas pedagógicas. Entretanto, com a busca pela democratização do ensino, os debates em torno da profissão a levou para um outro caminho que deixou o enfoque de fiscalizar e controlar para gerir a área pedagógica da escola e passou a ser aliada do professor, ou seja, acompanha-lo e auxiliá-lo sem perder de vista o foco principal que é a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, esse profissional articula a elaboração e o cumprimento do PPP e se responsabiliza pela formação continuada no espaço escolar. Diante disso, parece ser fácil e aparenta que está tudo resolvido, mas em alguns espaços escolares, a realidade é outra, pois ainda há resquícios ou interpretação errônea da função do coordenador pedagógico.

Nos bancos de dados pesquisados, encontramos uma gama enorme de trabalhos que tratam das diversas atribuições desse profissional ou que apresentam a sua importância no campo educacional, mas em relação à formação continuada para o formador dos docentes, notamos que é uma temática pouco explorada no campo da pesquisa, o que trouxe relevância e permitiu contribuir com o campo de estudo, na perspectiva de ampliar a discussão, sobretudo em função de contextos locais, neste caso, Cordeiros — Ba.

Em relação às leis que normatizam a função do coordenador pedagógico, podemos afirmar que, na maioria das vezes, elas se apresentam de forma generalizada, sendo um dos fatores que atrapalha a construção da identidade de quem exerce a profissão, pois elas estão atreladas, mais especificamente, à função docente. O coordenador pedagógico carece de leis específicas que possam dar suporte e garantias de direitos no exercício de seu ofício.

Por meio dos discursos apresentados pelas informantes, foi possível compreendermos que as motivações e as experiências formativas impactam diretamente na escolha de atuar ou não na coordenação pedagógica. Além disso, reforçam o compromisso que o CP assume com toda a comunidade escolar ao exercer a profissão, no que se refere ao campo pedagógico que, de certa forma, enraizada por meio das relações interpessoais e por elementos que compõem a prática pedagógica.

Em relação à função da coordenação pedagógica, as informantes demonstram conhecer as atribuições que devem desempenhar no seu cotidiano até mesmo pelo tempo que estão na profissão que, ao longo dos anos, foi se constituindo em espaço de aprendizagem e acúmulo de experiência. Apesar disso, elas têm consciência que se envolvem em outros afazeres da rotina escolar que, de certa forma, atrapalha na realização e organização de sua prática.

Além disso, as entrevistadas revelam ter compreensão de que a comunidade escolar vivencia em seu cotidiano diversas demandas (salas superlotadas, ausência da família na escola, situações de violência, defasagem na aprendizagem, métodos ultrapassados, falta de autonomia, falta de recursos, evasão escolar, desvalorização profissional, falta de formação para a inclusão de alunos com necessidades especiais) que nem sempre o profissional, inserido nesse contexto, é capaz de resolver com base nos saberes apreendidos na formação inicial, pois são questões de ordem política e social mais amplas.

A falta de formação para o CP, especialmente no início de carreira, abre mais precedentes para fragilizar a profissão, pois sem experiência e sem preparação, o profissional tende a assumir diversas demandas, inclusive as que não fazem parte das suas atribuições no espaço escolar. Isso reverbera, muitas vezes, na falta de identidade da profissão e na descaracterização do seu papel como agente articulador, formador e transformador do ambiente que promove aprendizagem e crescimento intelectual e social, a escola.

Salientamos que o conhecimento profissional evita a estagnação e permite a possibilidade de intervenção ajustada no processo educativo. Nesse caso, reforçamos a importância da formação continuada para fortalecimento e norteamento do trabalho do CP de modo que ele motive a equipe pela busca de novos saberes, já que o papel da escola perpassa pelo dever do professor de ensinar a ler, escrever e contar, mas demanda atualização no que se refere às questões sociais para não se sentir fragilizado diante dos desafios em sala de aula.

Cabe salientar que o coordenador pedagógico, como articulador da prática de formação continuada, promove o crescimento profissional dos docentes e aprimora a prática pedagógica da escola. Para isso, precisa buscar, também, formar-se para se apropriar das teorias educacionais e sua prática. Nesse contexto, lembramos que esse aprimoramento acontece quando os professores estão dispostos a participarem do processo tanto na busca de uma aprendizagem concreta como da reflexão para melhoraria da prática. Quando não acontece esse envolvimento por parte do professor, todo o processo de formação fica comprometido.

Percebemos, no decorrer da pesquisa, que a maioria das entrevistadas exibe em suas falas uma maturidade acentuada em relação à formação continuada, diferenciando os momentos de planejamento e resolução de questões pontuais dos momentos formativos, prática complexa que requer organização e sistematização de estudo tanto para a coordenação pedagógica quanto para o professor. Nesse caso, a formação continuada não deve ser um ambiente apenas de transmissão de conhecimento, mas um espaço dinâmico e atrativo e que leve o CP à reflexão de sua prática, de modo que provoque mudanças no seu contexto de trabalho.

Em razão da complexidade que abarca o trabalho da coordenação pedagógica, salientamos que a formação continuada não pode ser apenas individualizada e fragmentada, pois o seu desdobramento se dá em um contexto social e coletivo que deve buscar a ruptura do esvaziamento teórico, a ressignificação curricular e a emancipação política, também, social na prática que é vivenciada e experimentada pelo CP todos os dias no seu campo de atuação profissional. Sendo assim, essa formação contribui para que o trabalho pedagógico das escolas tenha uma organização basilar e necessária para fluidez da prática escolar que deve acontecer de maneira organizada e longe da alienação, já que a educação é uma porta para libertação do indivíduo.

Assim, os momentos formativos, que foram destinados à formação continuada para as coordenadoras pedagógicas, proporcionaram novos conhecimentos que culminaram em reflexão sobre a prática pedagógica e contribuíram significativamente no desenvolvimento profissional das informantes. Desse modo, percebemos que a SME de Cordeiros — Bahia, por meio de parceria, tem buscado cursos de formação para os profissionais ligado a ela.

Além dos cursos mencionados nas entrevistas, no ano de 2019, a Prefeitura Municipal de Cordeiros, por meio da SME, firmou convênio com o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o que permitiu que 08 (oito) profissionais da educação ingressassem em nível de mestrado. Destas vagas, 05 (cinco) são coordenadoras pedagógicas e os demais são professores. Mesmo que não seja um tipo de formação específica para o profissional em questão, é uma forma de alargamento dos saberes, especialmente, no que se refere ao coordenador pesquisador, pois é relevante entender que esse profissional tem um importante papel no processo de investigação dos desafios no contexto escolar. Ainda assim, esse estudo apontou que existe uma fragilidade nessa prática para as CP, já que os cursos são oferecidos de forma esporádica e não há um projeto contínuo de formação.

Nessa compreensão, há necessidade que a SME de Cordeiros elabore um plano de formação continuada, especificamente para as coordenadoras pedagógicas que estão diretamente ligadas com o fazer pedagógico da escola. Sendo assim, a formação continuada se efetivará de maneira que garanta uma reflexão, e, posteriormente, intervenção na prática. Isso inclui, tempo e um espaço próprio de formação para sua efetivação de forma concreta.

Por fim, ressaltamos que essa temática não se esgota aqui, até mesmo pela escassez de investigações já efetivadas no campo da pesquisa. Além disso, enxergarmos novas possibilidades e novos olhares no que diz respeito à formação continuada e ao trabalho do coordenador pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e mova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Refletir faz a diferença. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 19, jun. 2011.

ALARCÃO, Isabel. **A Formação do Professor Reflexivo**. In: ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, Laurinda Rodrigues; PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa. **O Papel do coordenador pedagógico**. Revista Educação, São Paulo, v. 12, n. 142, p. 38, 2009.

ALMEIDA, Laurinda Rodrigues; PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores:**intenções,tensõescontradições**.**FundaçãoCarlosChagas(FCC).Disponívelem:http://www.uece.br/sate/dmdocuments/GPED%20%20Coordenador%20pedagogico%20[ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O].pdf. Acesso em 23 de agosto de 2020.

ALMEIDA, Maria Isabel.; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente.** São Paulo: Cortez, 2014.

ALONSO, Myrtes. **A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) et al., Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

AMADO, João. (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMADO, João; COSTA, Antônio Ped.; CRUSOÉ, N.M.C. **A Técnica da Análise de Conteúdo**. *In:* AMADO, João (org). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Imprensa da Universidade de Coimbra: 2 edição, Outubro 2017.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na invéstigação em educação. *In:* AMADO, João (org). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra: 2 edição, Outubro 2017.

ANFOPE. **A Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. [página online], 2019b. Disponível em: http://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-quedefine-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de professores-da-educacao-basica-einstitui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/. Acessado em 13/04/2020.

ANFOPE. Carta de Vitória. **12ª Reunião Científica Regional Sudeste da ANPEd**; Reunião dos Associados da ANFOPE Sudeste. 2016a.

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e a autoestima:** a sala de aula como espaço do crescimento integral. 5. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARAUJO, Jose Carlos Souza. **Do quadro negro à lousa virtual:** técnicas, tecnologia e tecnicismo. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre:** imagem e auto-imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

ASSUNÇÃO, O. H. G.; FALCÃO, R. O. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de fortaleza**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro, UFSC – Florianópolis, SC, 2015

AZEVEDO, Jéssica Barreto de; NOGUEIRA, Liliana Azevedo; RODRIGUES, Teresa Cristina. **O COORDENADOR PEDAGÓGICO**: SUAS REAIS FUNÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR. Perspectivas online/ Ciências humanas e sociais aplicadas. Campos do Goitacazes, 2012.

BAHIA. **Lei nº 10.963 de 16 de abril de 2008**. Reestrutura o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, na forma que indica, e dá outras providências. Palácio Do Governo Do Estado Da Bahia, 2008.

BAHIA. **Lei nº 7 023, de 23 de janeiro de 1997**. Altera dispositivos da Lei nº 6.677 de 26 de setembro de 1994. Diário Oficial do Estado, Salvador, 1997.

BAHIA. **Lei nº 8 261, de 29 de maio de 2002**. Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio. Bahia, Salvador: Diário Oficial do Estado, Salvador, 30 maio 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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.

BEZERRA, Micael. **Imagens da cidade de Cordeiros - BA** – Foto: Micael Bezerra - Cordeiros – BA. Portal férias, 2021. Disponível em: https://www.ferias.tur.br/fotos/544/cordeiros-ba.html. Acesso em: jan. de 2022.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN Sari Knopp**. Investigaçao qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora Ltda, 1994.

BONAFÉ, Elisa Moreira. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola:** as ações de formação e suas implicações. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 -** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). MEC: Brasília – DF, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. MEC: Brasília – DF, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP/2/ 2017** - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. MEC: Brasília - DF, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP/2/2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC: Brasília - DF, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP/2/2019** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC: Brasília - DF, 2019.

BRITO, Marília de Azevedo Alves e CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA:** UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA. Linguagem, Educação e Sociedade. Teresina, Ano 24, n. 43, set./dez. 2019.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. **O trabalho coletivo como espaço de formação.** In. Vários autores. O coordenador pedagógico e a educação continuada. 14. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CÉZAR, Isamary Roberta Ferreira. **Práticas Pedagógicas Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental:** Sentidos De Professoras. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2021.

CHEROBINI, Ana Lina e MARTINAZZO, Celso José. O pensamento complexo e as implicações da transdisciplinaridade para a práxis pedagógica. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação** Vitória da Conquista Ano III n. 5, 2005.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 14 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. *In:* ALMEIDA, L. R. de, PLACCO, V. M. N. de. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudanças.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CORDEIROS, **Documento Curricular Referencial de Cordeiros - DCRC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Cordeiros, 2020.

CORDEIROS, **Regimento interno -** Define as Diretrizes internas da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Município de Cordeiros Bahia, Cordeiros, 2015.

CORDEIROS, **Regimento Unificado das Escolas da Rede Municipal de Cordeiros,** Cordeiros, 2019.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. Ed, 2010.

CRUSOÉ. Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola:** sentidos atribuídos pelas professoras. 1. Ed Curitiba, PR: CRV, 2014.

DAMACENA, Giomária Pereira. **Prática pedagógica de coordenadores de escolas municipais de Vitória da Conquista - Ba.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. Ed – São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, N. S. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educação & Sociedade, 79,257-272, 2002. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=Sci_. Acesso em: out. de 2021.

FILHO, Antonio 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. Acesso em: 29 mai.2017.

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 agosto de 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 380-394, jul./dez. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

FREITAS, Elizabete Pereira de. **A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação profissional de São Bernardo do Campo**: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014. Dissertação (mestrado) – Pontifica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREUND, C. S.; SILVA, L. F. A.; MARCONDES, M. I. O coordenador pedagógico do ensino fundamental e a formação continuada docente: dados de uma pesquisa. **38ª Reunião Nacional da ANPEd –** 01 a 05 de outubro – UFMA – São Luís/MA, 2017.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 3 ed. São Paulo: Cortez,1999.

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.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Liduína Maria. A formação continuada no desenvolvimento profissional do professor-coordenador pedagógico: uma investigação em escolas públicas do município de Sobral-CE. **XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd**, 19 a 22 de novembro, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2018.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba**. Identidades em jogo:** duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental II na constante construção de seus papéis. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez editora, 2006.

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.

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

LIBÂNEO, J. C. **Organização da Escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LIMA, Simone Moura Gonçalves de. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo:** Perspectivas e limites de trabalho. Dissertação apresentada do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB, Brasília – DF, 2016.

LIMA, Tamara Ribeiro. **A Prática Pedagógica no 1ªAno do Ensino Fundamental:** sentidos de professoras. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In:* AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. [Livro eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. Cortez Editora. 2013. São Paulo-SP.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V**. A pesquisa qualitativa em psicologia:** fundamentos e recursos básicos. 2ª Ed. São Paulo: Editora Morais, 1994.

MEC, Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB** / MEC, 2020. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4870741. Acesso em: out. de 2021.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 21 jan. 2020.

MEDINA, A. S. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In:* **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLLICA, A. J. P.; ALMEIDA, L. R. de. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro, UFSC – Florianópolis, SC, 2015.

MONTEIRO, Leonardo Felipe Paes. **A formação continuada do coordenador pedagógico e o trabalho de formação junto aos professores especialistas.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, São Paulo, 2018.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

MOREIRA, Jonathan; RIBEIRO, Bruno. **Prática pedagógica baseada em metodologia ativa:** aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. Periódico Científico Outras Palavras, volume 12, número 2, 2016, página 93-114. Disponível em:<revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/722>. Acesso em 29 de abril de 2019.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n. 62, p. 164-183, dez. 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Triom: São Paulo, 1999.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação pedagógica: ação permeada pela resistência docente. **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro – UFMA – São Luís/MA, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Escola nova**. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente.** In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de. **As condições de trabalho do coordenador pedagógico no território sertão produtivo da Bahia.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

OLIVEIRA, J. E. B. M. **A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental.** Rio de Janeiro/2008. 254f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ORSOLON, L. A. M. **Trabalhar com as famílias:** uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO e ALMEIDA. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2009.

OTERO, Oliveros Fernández. **Educar la voluntad**. Madrid: Ediciones Internacionales Universitárias, 1999.

PACITTI, M.F.; PASSOS, L. F. Percursos formativos e desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos no contexto do mestrado profissional em educação. *In:* ALMEIDA, L. R. de, PLACCO, V. M. N. de. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares.** Fortaleza, 2003.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores:** contribuições à compreensão de sua identidade profissional. IN: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 1ª ed. 2012.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de**. O coordenador pedagógico:** aportes à proposição de políticas públicas. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso) ,), v. 42, p. 754-771, 2013.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola.** In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In:* ALMEIDA, L. R. de, PLACCO, V. M. N. de **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

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.

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação docente**. Lisboa, Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação de Professores, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional. Curitiba**, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

ROSTOLDO, Jair Peçanha. **Brasil, 1979 – 1989:** uma década perdida? Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de ciências Jurídicas e econômicas Espírito Santo, 2003.

SÁTIRO, C. F.; LOPES, F. M. N.; FILHO, A. L. S. O trabalho do coordenador pedagógico na escola e sua dimensão ética: limites e possibilidades no contexto escolar. **XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd**, 19 a 22 de novembro, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação é o motor do desenvolvimento**. Rizomas, São Paulo, outubro de 2008

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica:** diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim, Rio Grande do Sul, 2017.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução. **18ºREDOR.** Tema: Perspectiva feminista de gênero: desafios no campo das militâncias e das práticas. Universidade Federa Rural d Pernambuco, 2014.

SILVA, Isabel Cristina Rodrigues Brito da. **Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos**. Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia – UESB. Programa De Pós-Graduação Em Educação (PPGED) 2017.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências:** a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da; SANTANA, Iolanda Mendonça de; PRADO, Carla Fernanda Silva do. Uma análise transdisciplinar sobre brinquedos e brincadeiras de diversas regiões do Brasil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 37, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

ANEXOS

Anexo 01 - Convite

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Convite

Prezada Coordenadora Pedagógica _____,

Eu, Zenaura Sousa Sobrinho Pessoa, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, sob a orientação da professora Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé, convido você a participar da pesquisa intitulada **"Práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas das escolas públicas do Município de Cordeiros - Bahia"**. A questão de pesquisa é: "Que tipo de prática de formação continuada é desenvolvida pela Secretaria de Educação do Município de Cordeiros?". O objetivo geral da pesquisa é: Analisar a formação continuada do coordenador pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino.

A metodologia utilizada será a pesquisa qualitativa, optamos por realizar um levantamento bibliográfico, acompanhado de uma entrevista semiestruturada como instrumentos de investigação. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e apenas a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento da sua participação. Na redação da dissertação final ou nos trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, caso ocorra, será utilizado nome fictício em substituição de seu nome para garantir o sigilo conforme exige o Conselho Nacional de Pesquisa.

Sua participação consistirá em uma entrevista previamente agendada, orientada por meio de um roteiro de questões semiestruturadas e gravada, assim como algumas anotações que serão, possivelmente, redigidas de acordo com aquilo que a pesquisadora julgar viável no momento da entrevista.

Para o município de Cordeiros, os resultados desta pesquisa poderão contribuir de forma significativa, na medida em que permitirão avaliar os avanços que ocorreram ou não na educação municipal em relação a formação do coordenador pedagógico, e, consequentemente, o trabalho da equipe formadora da secretaria e o trabalho desenvolvido pelas coordenadoras que, desde 2014, estão presente em todas as escolas do município. Além disso, servirá também para identificar as possíveis dificuldades e/ou falhas no desenvolvimento dessas formações, permitindo assim, o replanejamento para a melhoria da qualidade nesse processo.

Atenciosamente

Zenaura Sousa Sobrinho Pessoa
Aluna do programa de Pós-Graduação em Educação.

Nilma Margarida de Castro Crusoé
Orientadora do programa de Pós-Graduação em Educação.

Anexo 02 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Orientanda: Zenaura Sousa Sobrinho Pessoa
Orientadora: Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé

TERMO DE ADESÃO

Eu,_____,RG:_____,
Coordenadora da Rede Municipal de Educação de Cordeiros - BA, após os devidos esclarecimentos quanto ao objeto, objetivos e procedimentos do estudo, aceito participar da pesquisa**: "Práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas das escolas públicas do Município de Cordeiros - Bahia"**, permitindo ser entrevistada por responsável pelo trabalho e concordo com a posterior publicação dos resultados. Estou ciente de que, mesmo aceitando participar da pesquisa, posso, a qualquer momento, desistir não sendo submetida a nenhuma sanção.

_____
Assinatura da Coordenadora

Presenciamos a solicitação, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite da colaboradora em participar.
Testemunhas:

Nome: _____
Assinatura:_____

Nome: _____
Assinatura:_____

Anexo 3 — Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 (*)

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14/2020, homologado pela Portaria MEC nº 882, de 23 de outubro de 2020, publicada no DOU de 26 de outubro de 2020, Seção 1, pág. 57,

CONSIDERANDO que:

O art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define as incumbências dos docentes, com destaque para o Inciso III, com a incumbência de "*zelar pela aprendizagem dos alunos*";

O § 1º do art. 62 da LDB define que "*a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério*";

O inciso III do art. 63 da LDB define que "*os Institutos Superiores de Educação manterão (...) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis*";

A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;

A Meta 16 do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, define que, nos termos do art. 7º dessa Lei, "*a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aturarão em regime de colaboração*" para "*formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino*";

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

A BNCC prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal,

(*) Resolução CNE/CP 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

reiterado pelo art. 2º da LDB, as quais requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC;

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

Resolve:

CAPÍTULO I DO OBJETO

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docenteno âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos,éticos e competentes.

CAPÍTULO II

DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida

como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação, tem como princípios norteadores:

I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a aquisição de competências sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente;

III - Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica;

IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;

V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com:

a) o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, visando à plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz; e

b) o Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular os artigos 5º, 6º, 15, 16, 17, 18 e 18-A, respeitando explicitamente quanto ao acolhimento, atenção, responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética;

c) as diretrizes do Plano Nacional de Educação; e

d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência.

VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.
VII - Reconhecimento e valorização das contribuições dos membros das famílias dos alunos, de suas comunidades de origem e da sociedade como importantes coadjuvantes no sucesso escolar deles, conforme o artigo 205 da Constituição Federal, por meio de:
a) promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao empenho acadêmico; e
b) entendimento, respeito e colaboração mútuos, com vista ao pleno desenvolvimento de cada aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

VIII - Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explicita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal.
Art. 6º Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:
I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa;
II - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta;
III - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística;
IV - Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem; V - Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas;
VI - Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado, além das necessárias correções de percurso;
VII - Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das

equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno;

VIII - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar.

Parágrafo único. No referente ao regime de colaboração, como estratégia e prática formativa, devem ser estimulados o intercâmbio e a cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração, inclusive mediante, entre outros, o modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), em conformidade com o § 7º do artigo 7º da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:

I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e

V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte

pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos.

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução.

CAPÍTULO III

DOS CURSOS E PROGRAMAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Art. 9º Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

IV - Cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;

V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Parágrafo único. Os cursos e programas referidos neste artigo devem atender os critérios de qualidade expressos no artigo 7º desta Resolução, bem como a sua adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos. Art. 10 Para garantir a articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à Formação Continuada de Professores, e para superar a fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.
Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.
Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.
Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO V
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 15 Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e da anexa BNC-Formação Continuada, comodefinidas e instituídas pela presente Resolução.

Art. 16 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

ANEXO I
BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DEPROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA) COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES

COMPETENCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS VINCULADAS ÀS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO, DA PRÁTICA E DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAIS E ÀS SUAS RESPECTIVAS ÁREAS

DIMENSÕES	**CONHECIMENTO PROFISSIONAL**	**PRÁTICA PROFISSIONAL**		**ENGAJAMENTO PROFISSIONAL**
		PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA	**PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL**	
SÍNTESE	Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento	Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos	Prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio cultural em que está inserido	Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades

COMPETÊNCIAS 1	**Área do Conhecimento e de Conteúdo Curricular**			
	1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular	2a.1 Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursose ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos	2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis	3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma culturade altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos osalunos
COMPETÊNCIAS 2	**Área Didática-Pedagógica**			
	1.2 Conhecer comoplanejar o ensino,sabendo comoselecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações	2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos	2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de Materializar objetivamente o direito à educação detodos os alunos	3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento
COMPETÊNCIAS 3	**Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos**			
	1.3 Conhecer sobreos alunos, suascaracterísticas ecomo elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas	2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz	2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituiçõe s educacionais, turmase equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social	3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua
COMPETÊNCIAS 4	**Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural**			
	1.4 Conhecer oambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional	2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem	2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional	3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normase costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais
COMPETÊNCIAS 5	**Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais**			
	1.5 Autoconhecer-separa estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional	2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim	2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos	3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e dispostoa ampliar sua

		de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional	sistemas de apoio aotrabalho docente	cultura geral e seus conhecimentos específicos

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular;
1.1.1 Conhecer e compreender os princípios e os conceitos centrais das disciplinas ou áreas de conhecimento que ensina;
1.1.2 Compreender a relação dos conteúdos que ensina com os das outras disciplinas;
1.1.3 Conhecer a relação dos conteúdos que ensina com o contexto no qual o aluno está inserido;
1.1.4 Reconhecer a(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s) e as sua(s) relações com referências filosóficas, estéticas, sociológicas e antropológicas, nacionais e internacionais;
1.1.5 Definir altas expectativas acadêmicas para cada disciplina ou área de conhecimento em que atua;
1.1.6 Compreender os níveis de dimensões dos processos cognitivos e dos conhecimentos, utilizando as linguagens adequadas para cada um dos elementos;
1.1.7 Identificar a estrutura de um currículo, detalhando as disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua, e desdobrando os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados por seus alunos em cada período letivo;
1.1.8 Dominar as competências gerais de aprendizagem da disciplina ou da área de conhecimento em que atua;
1.1.9 Dominar e explicitar a progressão horizontal e vertical de cada habilidade definida; e
1.1.10 Diferenciar “processo de compreensão” de “processo de aquisição de conhecimentos”, reconhecendo que, para se obter uma aprendizagem eficaz, é necessário especificar e graduar os objetivos educacionais desejados.
1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações;
1.2.1 Conhecer estratégias, recursos de ensino e atividades adequadas aos objetos de conhecimento ou campos de experiência das áreas nas quais atua;
1.2.2 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos alunos desenvolver ~~as~~ competências necessárias e que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores, atendendo às necessidades específicas de aprendizado dos alunos em toda a gama de habilidades;
1.2.3 Conhecer estratégias que possibilitem implementar e monitorar normas de convivência;
1.2.4 Conhecer as dificuldades mais recorrentes na aprendizagem para orientar nas escolhas das estratégias de ensino, planejando e estruturando as aulas de modo a representar, explicar, relacionar, formular e comunicar os temas de sua área de forma compreensível aos alunos;
1.2.5 Dominar diferentes formas de organização de tempos, espaços e utilização de recursos adequados às etapas e áreas nas quais atua;

1.2.6 Conhecer objetivos, características, procedimentos e usos de diferentes tipos de avaliações; e
1.2.7 Demonstrar conhecimento de variados recursos - incluindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) -, capazes de envolver cognitivamente e emocionalmente os alunos em seus aprendizados.
1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas;
1.3.1 Demonstrar conhecimento e compreensão sobre como os alunos aprendem e as implicações para o ensino;
1.3.2 Conhecer as características do desenvolvimento e da aprendizagem correspondentes às faixas etárias dos alunos com os quais atua;
1.3.3 Conhecer e diferenciar os alunos para os quais leciona: o que pensam, o que sabem, suas vivências, experiências, características e maneiras de aprender;
1.3.4 Reconhecer a importância de saber os contextos de vida dos alunos, em especial as particularidades familiares e culturais;
1.3.5 Identificar habilidades dos alunos para poder potencializá-los, considerando as necessidades e seus interesses educativos; e
1.3.6 Identificar as necessidades de apoio, de acordo com o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos.

1.4. Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional;
1.4.1 Atualizar-se sobre as políticas de educação, os programas educacionais, a legislação e a profissão docente, nos âmbitos nacional, estadual e municipal;
1.4.2 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e ~~a~~ sua articulação com os outros setores envolvidos; e
1.4.3 Conhecer o projeto pedagógico da instituição de ensino em que atua, assim como as suas normas de funcionamento e de convivência.
1.5. Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional;
1.5.1 Identificar suas necessidades de aperfeiçoamento e traçar um plano de desenvolvimento capaz de contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional; e
1.5.2 Analisar criticamente sua prática de ensino com base nos resultados de aprendizagem de seus alunos.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA

2a.1 Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos:
2a.1.1 Criar sequências didáticas coerentes com os objetivos de aprendizagem definidos pela(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s);
2a.1.2 Elaborar planejamentos de aula coerentes, que conectem objetivos de aprendizagem claros e precisos, com as atividades avaliativas e com as experiências que serão selecionadas, para que os alunos atinjam a compreensão desejada;
2a.1.3 Estabelecer objetivos de aprendizagem desafiadores;
2a.1.4 Considerar os diferentes domínios cognitivos e as dimensões do conhecimento

quando da definição dos objetivos pedagógicos, elaborando-os para que sejam observáveis e mensuráveis; e
2a.1.5 Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos alunos, certificando-se de que o conteúdo das aulas seja compreensível para todos os alunos.
2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos;
2a.2.1 Utilizar atividades de ensino que envolvem variadas formas de expressão oral, leitura e escrita dos alunos, relacionando-os às aprendizagens de outras áreas do conhecimento;
2a.2.2 Organizar e administrar o tempo da aula a favor do processo de aprendizagem de toda a turma;
2a.2.3 Abordar o conteúdo da aula com rigorosidade conceitual e linguagem clara;
2a.2.4 Comunicar de forma clara e precisa os objetivos gerais e específicos da aprendizagem, criando um ambiente favorável para a aprendizagem por meio do diálogo e da escuta ativa;
2a.2.5 Formular perguntas instigantes e conceder tempo necessário para resolvê-las;
2a.2.6 Utilizar estratégias para monitorar e abordar educativamente o cumprimento das normas de convivência;
2a.2.7 Responder assertivamente e de forma eficaz à quebra das regras da convivência, usando abordagens práticas para gerenciar comportamentos desafiadores;
2a.2.8 Utilizar estratégias avaliativas diversificadas, coerentes com os objetivos de aprendizagem e campos de experiências, permitindo que todos os alunos demonstrem ter aprendido;
2a.2.9 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento; e
2a.2.10 Observar, ativa e passivamente, atividades pedagógicas com base em protocolos pré-estabelecidos e monitorar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos e de seus pares.
2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e, assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz;
2a.3.1 Usar o conhecimento sobre como os alunos aprendem e sobre os contextos e ascaracterísticas dos alunos para planejar o ensino;
2a.3.2 Promover, gradualmente, o uso mais preciso e relevante da linguagem oral eescrita; e
2a.3.3 Estruturar situações de aprendizagem desafiadoras considerando os saberes eos interesses dos alunos para que todos avancem.
2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem;
2a.4.1 Promover o respeito e a participação de todos os alunos nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e socioeconômica;
2a.4.2 Utilizar estratégias que apoiam o currículo e os requisitos legais; e
2a.4.3 Identificar diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, alunos de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.

2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim

de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional;
2a.5.1 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dosalunos e utilizar esses resultados para retroalimentar a sua prática pedagógica; e
2a.5.2 Reformular e desenhar o seu aperfeiçoamento profissional de acordo com asevidências que recolhe sobre a aprendizagem de seus alunos.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL

2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis;
2b.1.1 Selecionar recursos de ensino-aprendizagem existentes na unidade educacional,para contemplar o acesso ao conhecimento de seus alunos;
2b.1.2 Utilizar os diferentes espaços, infraestrutura e recursos disponíveis para o planejamento de atividades pedagógicas que considerem os diferentes domínios cognitivos e dimensões do pensamento;
2b.1.3 Contribuir para a construção e atualização do currículo da instituição de ensino onde atua, visando o contínuo aperfeiçoamento;
2b.1.4 Estruturar os espaços e ambientes de maneira flexível e coerente com as situações de aprendizagem propostas; e
2b.1.5 Demonstrar compreensão das questões relevantes e das estratégias disponíveis para apoiar o uso seguro, responsável e ético das TICs no aprendizado e no ensino.
2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal, com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos;
2b.2.1 Estabelecer um clima de relações interpessoais respeitosas e empáticas, promovendo atitudes de compromisso e de solidariedade com seus colegas de trabalho;
2b.2.2 Promover o diálogo com seus colegas de trabalho em torno de aspectos pedagógicos e didáticos;
2b.2.3 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis;
2b.2.4 Manter registros precisos e confiáveis das realizações dos alunos;
2b.2.5 Construir coletivamente estratégias para assegurar a aprendizagem de todos osalunos na unidade escolar;
2b.2.6 Planejar atividades integradas que levem em consideração as necessidades dedesenvolvimento integral dos alunos; e
2b.2.7 Compartilhar suas práticas profissionais, dialogando com os pares sobre assuntos pedagógicos, inclusive com uso de recursos tecnológicos.\
2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social;
2b.3.1 Utilizar diferentes formas de agrupamento de alunos para potencializar o processo de aprendizagem;
2b.3.2 Apoiar a aprendizagem dos alunos em ambientes e grupos variados;
2b.3.3 Identificar e dar assistência aos alunos com problemas básicos de aprendizagem;
2b.3.4 Informar as famílias sobre os processos de aprendizagem que serão abordadosdurante o ano letivo;

2b.3.5 Informar periodicamente as famílias sobre o progresso da aprendizagem

deseus filhos; e
2b.3.6 Contribuir para envolver as famílias nas atividades de aprendizado, recreação e convivência de seus alunos.
2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, ~~e~~ considerando a legislação e a política regional;
2b.4.1 Participar ativamente da comunidade de professores da instituição de ensino, colaborando com os projetos institucionais para a promoção da eficácia escolar;
2b.4.2 Contribuir para criar e manter comunidades de aprendizagem em suas salas de aula, em suas instituições de ensino e em suas redes profissionais; e
2b.4.3 Participar das instâncias colegiadas de maneira propositiva, comprometendo-se com as decisões tomadas.
2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente;
2b.5.1 Analisar, sistematicamente, os dados das avaliações internas e externas, parareplanejar as ações didático-pedagógicas e aprimorar suas práticas;
2b.5.2 Fazer uso das ofertas de serviço de apoio à formação docente para planejarsuas futuras formações;
2b.5.3 Refletir sistematicamente sobre sua prática; e
2b.5.4 Utilizar estratégias para criar e manter um ambiente de trabalho organizado.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

3.1 Fortalecer e comprometer-secom uma cultura de altas expectativasacadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos;
3.1.1 Conhecer pesquisas e estudos sobre como obter sucesso e eficácia escolar paratodos os alunos;
3.1.2 Desenhar projetos e outras ações, em conjunto com a equipe escolar, para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos; e
3.1.3 Conhecer e inserir em seu cotidiano, políticas nacionais de educação relacionadas ao currículo, gestão educacional e profissão docente.
3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento;
3.2.1 Oferecer suporte adequado para que seus alunos possam sempre se desenvolvere aprender de acordo com seu potencial e características pessoais;
3.2.2 Tratar os alunos de maneira equitativa;
3.2.3 Abordar os erros e os fracassos como ocasiões para enriquecer o processo de aprendizagem; e
3.2.4 Estudar e compartilhar práticas profissionais, dialogando com seus pares sobre assuntos pedagógicos, de forma presencial ou a distância.
3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua;

3.3.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação;
3.3.2 Estabelecer e manter, com as famílias, relacionamentos colaborativos e respeitosos com foco na aprendizagem e no bem-estar dos alunos;
3.3.3 Comunicar-se com as famílias e a comunidade, de forma acessível e objetiva, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e

comunicação envolvendo a comunidade nas ações educativas;

3.3.4 Dialogar com outros atores e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos alunos; e

3.3.5 Compreender as políticas e processos legislativos, administrativos e organizacionais relevantes e necessários para que os professores possam atuar de forma eficaz.

3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais;

3.4.1 Engajar-se, de modo coletivo, com os colegas de trabalho na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula e o ensino e aprendizagem de todos os alunos;

3.4.2 Buscar e aplicar *feedback* construtivo de supervisores e professores para melhorar as suas práticas de ensino;

3.4.3 Analisar criticamente a realidade de sua instituição de ensino à luz das políticas educacionais; e

3.4.4 Conhecer as políticas e objetivos da instituição de ensino, bem como comprometer-se com suas normas de funcionamento.

3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos;

3.5.1 Identificar necessidades e planejar propostas para o aprimoramento do seu aprendizado profissional de acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores;

3.5.2 Assumir a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais;

3.5.3 Atuar com responsabilidade profissional e de maneira ética;

3.5.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral; e

3.5.5 Mobilizar-se para ampliar aprimorar seus conhecimentos, suas práticas profissionais e seu repertório cultural.