

UNIVERSIDADE DE UBERABA - CAMPUS UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA MESTRADO PROFISSIONAL (PPGEB)

VALESCA LEMES VIEIRA JUNQUEIRA

**DESAFIOS DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS QUE ATUAM NO ENSINO
FUNDAMENTAL II: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

UBERLÂNDIA - MG
2024

VALESCA LEMES VIEIRA JUNQUEIRA

**DESAFIOS DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS QUE ATUAM NO ENSINO
FUNDAMENTAL II: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação – Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.

UBERLÂNDIA – MG
2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

J969d Junqueira, Valesca Lemes Vieira.
Desafios de coordenadores pedagógicos que atuam no ensino fundamental II: formação docente e práticas pedagógicas / Valesca Lemes Vieira Junqueira. – Uberlândia (MG), 2024.
166 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.
Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

1. Coordenadores educacionais. 2. Formação continuada. 3. Práticas pedagógicas. I. Alves Filho, Eloy. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.207

Esse trabalho foi desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022. Por essa razão, também agradeço pela oportunidade e pela possibilidade de realização do meu sonho.

VALESCA LEMES VIEIRA JUNQUEIRA

**DESAFIOS DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS QUE ATUAM NO ENSINO
FUNDAMENTAL II: FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

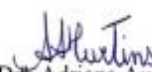
Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 18/06/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eloy Alves Filho (Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Adriana Auxiliadora Martins
Centro Municipal de Estudos e Projetos
Educação Julieta Diniz - CEMEPE



Prof. Dr. Selva Guimarães
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Dedico a Deus, por estar comigo durante toda essa caminhada. Aos meus familiares, com os agradecimentos pela compreensão e carinho dedicados a mim. Em especial, ao meu pai, Marco Antônio, que se encontra na morada eterna. Dedico às minhas filhas e ao esposo, por sempre me darem o apoio necessário para a realização desse sonho. Sou grata, principalmente, pela compreensão da minha ausência no convívio familiar, devido a momentos dedicados aos estudos e ao desenvolvimento dessa pesquisa. Sendo assim, deixo explícito, a todos, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Quero destacar que, embora a sistematização dessa pesquisa tenha demandado esforço individual, a referida pesquisa é resultado de construção coletiva, que contou com muitas participações. Agradeço: Deus, que me sustentou nos momentos de aflições e falta de confiança para o desenvolvimento desse estudo. Pois o fortalecimento da minha fé impulsionou a confiança na minha capacidade, enquanto pesquisadora, o que superou minhas limitações e dificuldades

o Prof. Dr. Eloy Alves Filho, por orientar esse trabalho com dedicação, compreensão e tranquilidade e pelo apoio e confiança, que me dedicou, quando fui escolhida, por ele, como sua orientanda, em 2022;

o meu amado pai, Marco Antônio de Mendonça Vieira, que partiu de maneira inesperada e não pode compartilhar a conquista do sonho de me tornar mestra;

o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIUBE - Campus Uberlândia, pelos conhecimentos transmitidos e compartilhados e o Secretariado do Programa, pela presteza e agilidade no atendimento e, também, pelo acolhimento nos encontros presenciais, preparados com muito carinho e esmero;

os colegas discentes, pela colaboração, auxílio e carinho dedicados a mim, durante o tempo em que passamos juntos. Quero explicar que todos contribuíram com os saberes e vivências necessários a minha formação acadêmica e profissional;

as professoras doutoras, Adriana Auxiliadora Martins e Selva Guimarães, que participaram da banca de qualificação, pela atenção dispensada à leitura do texto e pelas muitas contribuições feitas ao trabalho;

E, por fim, os profissionais das escolas, nas quais foram realizadas as pesquisas de campo, principalmente, os coordenadores pedagógicos, que se dispuseram a dialogar e participar dessa pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação/produto tem como objeto de estudo as práticas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos, que atuam com turmas do ensino fundamental II, na rede Estadual de Ensino de Uberlândia, bem como os desafios enfrentados no desempenho de suas atribuições. Esse trabalho de pesquisa foi desenvolvido no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Uberaba – Uniube, na Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento. O coordenador pedagógico tem um importante papel na articulação, mediação, formação e transformação da escola. Através da sua prática pedagógica o coordenador pode articular ações que viabilizem os processos de ensino aprendizagem de qualidade. O principal objetivo do estudo é expor a necessidade de uma educação continuada para o Coordenador Pedagógico, que venha a condizer com a realidade vivenciada dentro do espaço escolar. Para dar ênfase a esse estudo, pesquisaremos as atribuições do Coordenador Pedagógico, de acordo com a legislação mineira vigente, especificaremos quais práticas educativas o coordenador pedagógico tem desenvolvido no Ensino Fundamental II, verificaremos quais as práticas de formação docentes são usadas, no espaço escolar e ainda as formações que são proporcionadas, com o intuito de auxiliar o coordenador pedagógico no desempenho de suas funções, será exposta assim a necessidade da educação continuada na formação do coordenador pedagógico como forma de ampliar suas habilidades e capacidades profissionais. As metodologias adotadas tratam do método bibliográfico e da pesquisa de campo. O estudo tem caráter qualitativo que prevê a realização de entrevistas semiestruturadas, com coordenadores de diferentes escolas, da Rede Estadual de Ensino, em Uberlândia/MG. De forma a refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos e expor a necessidade de propor formações que estejam vinculadas à realidade desses profissionais. A partir das sugestões dos/as coordenadores/as, apresentar-se-á uma proposta de formação continuada para o coordenador/a pedagógico, na cidade de Uberlândia/MG, como forma de ampliar habilidades e competências desses profissionais.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; formação continuada; prática pedagógica.

ABSTRACT

The object of study of this dissertation/product is the practices developed by pedagogical coordinators, who work with elementary school II classes, in the Uberlândia State Education Network, as well as the challenges faced in carrying out their duties. This research work was developed in the context of the Professional Master's Program in Education at the University of Uberaba – Uniube, in the Research Line: Basic Education: Fundamentals and Planning. The pedagogical coordinator has an important role in articulating, mediating, training and transforming the school. Through his pedagogical practice, the coordinator can articulate actions that enable quality teaching-learning processes. The main objective of the study is to expose the need for continued education for the Pedagogical Coordinator, which matches the reality experienced within the school space. To emphasize this study, we will research the responsibilities of the Pedagogical Coordinator, in accordance with current Minas Gerais legislation, we will specify which educational practices the pedagogical coordinator has developed in Elementary School II, we will verify which teacher training practices are used, in the school space and In addition to the training provided, with the aim of assisting the pedagogical coordinator in carrying out his duties, the need for continued education in the training of the pedagogical coordinator will be exposed as a way of expanding his professional skills and capabilities. The methodologies adopted deal with the bibliographic method and field research. The study has a qualitative character that involves semi-structured interviews with coordinators from different schools in the State Education Network, in Uberlândia/MG. In order to reflect on the educational practices developed by pedagogical coordinators and expose the need to propose training that is linked to the reality of these professionals. Based on the suggestions of the coordinators, a proposal for continued training will be presented for the pedagogical coordinator, in the city of Uberlândia/MG, as a way of expanding the skills and competencies of these profession

Keywords: Pedagogical coordinator; continued training; pedagogical practice.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CP - Coordenador Pedagógico

EEB - Especialista de Educação Básica

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEE - Secretaria de Estado da Educação

SRE - Superintendência Regional de Ensino

TCLE - Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

PRÓLOGO – DAS TRAJETÓRIAS PESSOAL E PROFISSIONAL AO OBJETO DE ESTUDO	12
A EXPERIÊNCIA DE FORMAR-SE PROFESSORA E PESQUISADOR/A.....	12
SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO	28
1.1 O ENCONTRO COM A TEMÁTICA DA PESQUISA	28
1.2 A TEMÁTICA INVESTIGADA, PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS.....	30
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	36
1.3.1 Objetivo Geral	36
1.3.2 Objetivos Específicos	37
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	37
SEÇÃO 2 - A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA	40
2.1 DA CONCEPÇÃO DE PESQUISA	40
2.2 CENÁRIO E SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	45
2.3 O CAMINHO METODOLÓGICO	50
2.4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	59
SEÇÃO 3 - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA HISTÓRIA: A BUSCA POR UMA IDENTIDADE	66
3.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E A BUSCA POR UMA IDENTIDADE	67
SEÇÃO 4 - LEGISLAÇÕES QUE REGULAMENTAM AS FUNÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	88
4.1 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM MINAS GERAIS.....	88
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES E LIMITES DO PORTAL DO ESPECIALISTA	93
SEÇÃO 5 - O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO - PERCURSOS FORMATIVOS.....	98
SEÇÃO 6 - A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO	110
6.1 EIXO: PRÁTICAS E DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	110
6.2 EIXO: PAPEL FORMATIVO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	116
6.3 EIXO: FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	133

PRODUTO EDUCACIONAL: CONTRIBUTOS PARA UMA FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS - REDE COLABORATIVA DE APRENDIZAGENS	140
---	------------

PRÓLOGO – DAS TRAJETÓRIAS PESSOAL E PROFISSIONAL AO OBJETO DE ESTUDO

A EXPERIÊNCIA DE FORMAR-SE PROFESSORA E PESQUISADOR/A

“Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia”

(Guimarães Rosa, 2003)

Eu decidi iniciar a escrita desse texto com indagações: O que escrever? Como escrever meu memorial? E se a memória não ajudar? O que devo contemplar? O que não escrever? Percebo que as indagações não cessam, tamanho o desafio de escrever esse memorial. Novas dúvidas surgem a todo momento, na medida em que avanço na escrita. Essa atividade seria apenas uma das avaliativas do componente curricular: Processos Investigativos em Contextos Escolares, do Mestrado Profissional em Educação, que permitem reflexões acerca das experiências vivenciadas, no decorrer da minha trajetória de vida. Seria necessário fazer um relato, do ponto de vista de pesquisadora, para inserir no trabalho investigativo, de conclusão de curso, para que os futuros leitores possam compreender o contexto, de realização e de envolvimento com a pesquisa empreendida. O que impulsionou-me, como pesquisadora, a ingressar no Programa de Mestrado e em que medida, minha experiência profissional vincula-se ao tema dessa pesquisa.

A leitura de Delory-Momberger inspirou-me a decisão de iniciar a escrita dessa dissertação por relato:

Ao me apresentar por meio de um relato, faço uma interpretação de mim mesma, uma vez que explicito as etapas os campos temáticos da minha construção. Concomitantemente, assumo o papel de intérprete do mundo histórico e social em que estou inserida e assim, produzo categorizações que permitem me apropriar do mundo social no qual defino e tenho definido o meu lugar (Delory-Momberger, 2006, p. 359).

Desse modo, no intuito de resgatar as situações que marcaram meu percurso e que resultaram em minhas escolhas, ressalto, no decorrer de minha escrita, as vivências que acredito terem sido mais relevantes e que determinaram minha escolha pela área de atuação. Hoje, considero ter maturidade para realizar tais reflexões e fazer esse relato.

Segundo a educadora Magda Soares (1991, p. 37), o passado reflete-se no presente, pois, na lembrança, o passado transfigura-se, contaminado pelas experiências e vivências do momento presente. Assim começo a imergir em meus pensamentos e a resgatar minhas memórias.

Nas palavras de Soares:

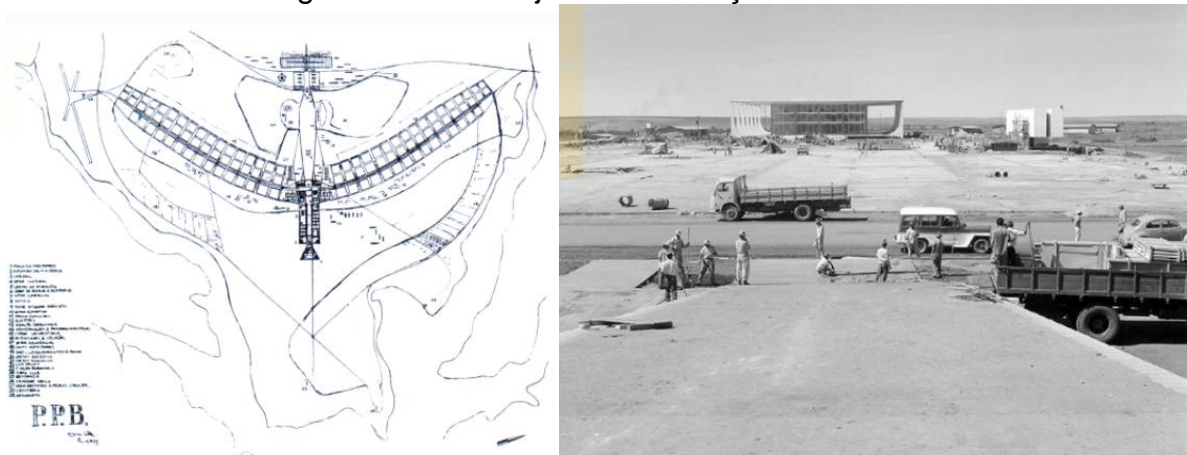
Procuro-me no passado e outrem me vejo; não encontro a que fui, encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora (Soares, 2001, p. 37).

Relembrar experiências de vida, a partir de recordações e de vivências significativas é o que me proponho a fazer nesse memorial biográfico. Assim, trago relatos dos contextos pessoais, familiares, sociais e políticos, vivenciados por mim. Dito isso, inicio minha história...

Nasci no dia 12 de abril, no ano de 1972, em Brasília¹, Capital Federal, cidade escolhida por meus pais para morar e onde constituiu-se parte da história de nossa família. Vimos a cidade crescer e, junto com ela, cresceram nossos sonhos e desejos. Sou a primogênita de cinco irmãos. Minha mãe era dona de casa e meu pai, auditor da Receita Federal. Cresci em ambientes muito agradáveis, em uma cidade bastante acolhedora. Lembro-me de como meus pais demonstravam satisfação pelas escolhas, oportunidades e perspectivas para o futuro que nossa família poderia alcançar.

¹ Brasília foi construída entre 1956 e 1960. Uma capital no interior do Brasil, buscando a garantia da soberania nacional. Durante quatro anos, a paisagem inóspita do Planalto Central brasileiro foi radicalmente alterada pela abertura de largas avenidas e quadras e pela construção de palácios e edifícios. Por trás dessa empreitada estavam vidas que para ali afluíram dos quatro cantos do país em busca de um objetivo comum: participar de um projeto que mudaria o Brasil e suas vidas. Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/construcao-de-brasilia>.

Figuras 1 e 2 - Projeto e construção de Brasília



Fonte: <https://memorialdademocracia.com.br/card/construcao-de-brasilia>.

Minha infância foi agradável. Minha família conquistou a vitória da aquisição de um imóvel próprio: nosso apartamento ficava na S.Q.N, 415 Norte. A organização de Brasília, cidade planejada, se diferenciava das demais. Não haviaa quarteirões nem inúmeras casas, em ruas estreitas. Ao contrário, havia prédios, áreas espaçosas e ruas largas. Um conjunto de prédios formava uma quadra. A cidade foi planejada e construída em formato de avião e dividia-se em Asa norte, Asa sul e tinha a Área Central. Morávamos na Asa Norte.

Eu e meus irmãos crescemos junto a tantas outras crianças, que também haviam se mudado para Brasília com o propósito de prosperar. Brincávamos sempre juntos e era muito divertido. Esses encontros contribuíram para fortalecer e solidificar os laços de amizade entre as crianças e os adultos, e muitos deles estão presentes, em nossas vidas, até os dias atuais. Estudávamos em escolas diferentes, então, as brincadeiras com os amigos da quadra, aconteciam após o horário das aulas.

A cidade de Brasília foi fundada em 21 de abril de 1960 e teve pleno crescimento, em na minha visão de criança. Eu considerava esse progresso maravilhoso. Vi muitos prédios surgirem, comércios serem construídos, o que ampliou a nossa quadra. Novos espaços surgiram para explorarmos. Meus pais superaram inúmeros desafios, com lutas e sacrifícios, para criar os filhos, em Brasília. As minhas lembranças, a respeito da economia do país, incluem altas inflacionárias e intenso planejamento financeiro, por parte dos meus pais. Eu fui a única filha que estudou em escolas particulares.

Nessa perspectiva, a respeito das memórias, Bosi ressalta (1994):

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho [...]. Esse convívio de lembrança e crítica altera profundamente a qualidade da segunda leitura. A qual, só por essa razão, já não “revive”, mas “re-faz” a experiência da primeira (Bosi, 1994, p. 55).

Desse modo, refazer a infância e a adolescência fez-me refletir sobre a importância das experiências do passado, na constituição de minha pessoa e como tornei-me a profissional que, hoje, sou. Portanto, escrever esse memorial é fazer um apanhado de algumas certezas que cultivo, no presente, revendo e analisando o que vivenciei, no passado.

Na década de 1980, em Brasília, vivíamos um crescimento artístico-cultural impressionante. A repercussão alcançada, pelos primeiros discos, das bandas Legião Urbana e Capital Inicial, entre outras, em um período de efervescência social, política e cultural, no período em que ocorreu o movimento político intitulado Diretas já², fez com que a cidade de Brasília ficasse em evidência, no país. Por essa razão, essa influência musical, do rock nacional, é marcante, para mim, até os dias atuais.

No campo político, lembro-me das discussões e mobilizações entre os adultos, que discutiam temas como democracia, fim da ditadura e da censura, eleições e a morte de Tancredo Neves³, dentre outros, que se tornaram também o foco das conversas com meus amigos, mesmo com nossa compreensão limitada a respeito desses acontecimentos.

A música *Que país é este?*, de autoria do compositor e intérprete Renato Russo, foi lançada em 1987, pela banda Legião Urbana, denunciava as contradições sociais e fazia ecoar o grito de uma juventude que protestava e clamava por mudanças. Nesse sentido, Delory (2016, p. 137) corrobora: “As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos”. Dessa forma,

² O movimento das Diretas Já é lembrado como um marco na história da redemocratização do Brasil. Ele simboliza a luta pela democracia e a mobilização popular como força motriz para mudanças políticas significativas no país. Vários setores da sociedade, incluindo partidos políticos, sindicatos, estudantes, intelectuais e artistas se mobilizaram a favor da democratização e participação popular e contrários à Ditadura. Apesar da massiva mobilização popular, a Emenda Dante de Oliveira, que propunha reestabelecer a eleição para Presidente, não foi aprovada devido ao não alcance dos votos necessários.

³ A pressão popular, exercida pelo movimento das Diretas já, foi fundamental para a abertura política, que culminou na eleição de Tancredo Neves, como Presidente em 1985 e, finalmente, na promulgação da nova Constituição, em 1988, que restaurou as eleições diretas para a Presidência da República, realizada pela primeira vez em 1989, após o período ditatorial. <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/direta-ja.htm>.

minha adolescência foi marcada por variados conflitos, principalmente no ambiente escolar. Por essa razão, meu percurso escolar tornou-se relevante para o contexto dessa pesquisa.

No ano de 1986, cursava a oitava série, em uma escola religiosa, chamada Colégio Madre Carmen Sallés, que não oferecia outra modalidade além do Ensino Fundamental, que se encerrava na série. Então, fiquei indecisa, a respeito da escola onde daria sequência aos estudos. Eu sabia que essa escolha que poderia impactar o meu futuro: iniciar uma nova fase, nova escola, novos colegas... outros desafios. Para compreender a complexidade desse momento, é preciso rememorar o início da vida escolar.

Estar na escola nunca foi uma tarefa fácil para mim. Iniciei os estudos, na Educação Infantil, na Escola Anjo da Guarda. Nessa escola, tive uma experiência muito satisfatória, lembro-me de alguns espaços atrativos, como parques, onde havia pequenos animais, como coelhos e eu adorava visitá-los. Gostava também de procurar tatu-bola no jardim. No ano de 1978, finalizei o terceiro período, do pré-escolar.

Então, mudei-me para o Colégio Madre Carmen Sallés, onde cursei todo o ensino de primeiro grau, atualmente denominado Ensino Fundamental. Essas memórias são marcadas por desafios e por superação. Encontrei dificuldades na relação com os colegas, talvez por ser tímida e introspectiva, sentia-me insegura e com baixa estima. Na época, não podia contar com a ajuda dos meus pais, que não compreendiam essas situações vividas por mim. Eles acreditavam que todas as minhas dificuldades restringiam-se aos problemas com aprendizagem ou, simplesmente, eram coisas de criança. Meu pai, extremamente rigoroso e exigente com as atividades escolares, assumiu o papel de tutor do meu aprendizado. Na maioria das vezes, seu rigor me trazia medo e incertezas.

Das recordações que guardo, dessa etapa, predominam momentos de angústia, de insegurança, de vergonha, de dificuldades e de medo. Não sentia motivação e vontade de ir para a escola, ao contrário, sentia vergonha e medo de me expor. Não conseguia interagir com a maioria dos colegas e sofria com as palavras desrespeitosas, que alguns pronunciavam a meu respeito.

Mas, esse tempo de dificuldades terminou quando conheci a professora Sônia, que tinha o mesmo nome da minha mãe. Eu cursava a 4ª série e percebi que ela começou a me compreender, na sala de aula, e me acolheu. Jamais me esqueci da

professora que me encorajou a tentar aprender, sem medo de errar. Explicou-me os conteúdos de um modo que pude compreender. Sonia era uma professora firme e, ao mesmo tempo, acolhedora. Ajudou-me a superar dificuldades, ensinou-me mais que conteúdos curriculares, estimulou-me a acreditar nas minhas capacidades e mostrou-me que a escola é um espaço de desenvolvimento integral, para além do conhecimento.

Essa mestra também revelou-me que professores não apenas ensinam, mas são capazes de desenvolver, nos alunos, capacidades para a formação humana integral, ao trabalharem movidas pela sensibilidade e pelo afeto. Aprendi que esses profissionais são capazes de promover grandes transformações a partir de sua ação pedagógica e da dedicação ao ensinar. Entretanto, no ano seguinte, soube do falecimento de professora Sônia, o que me entristeceu bastante.

Segui meu percurso escolar, fui cursar a quinta série. Conheci novos professores e enfrentei outros desafios. As dificuldades para estabelecer relações de amizade persistiam e eu continuava a ficar sozinha nos intervalos das aulas. Nesse tempo, contava com uma única amiga, que conhecera fora da escola. E, nem sempre, se dispunha a brincar comigo nos horários de recreio, como faziam as outras meninas. Parecia não ela estar disposta a fazer-me companhia. Dois anos depois, quando cursava a sétima série, consegui interagir com colegas.

Desse período, lembro-me de Adriana Diniz, a colega que se tornou extremamente importante para mim, pois além de me fazer companhia nos recreios, ajudava-me na realização das tarefas escolares. Menina comunicativa e alegre, demonstrava segurança e determinação, foi com ela que aprendi a dizer não para colegas oportunistas, que, muitas vezes, importunavam-me. Essa amiga incentivou-me a acreditar em mim mesma e a ter sonhos. Impulsionou o meu desejo de aprender. Participávamos do grupo de jovens promovido pela escola, o que foi marcante e significativo para minha formação e contribuiu para o meu desenvolvimento, em sentido amplo: corpo, mente e espiritualidade.

Enfim, chegou o tempo de concluir a oitava série. Uma mistura de sentimentos apossou-se de mim: em qual escola estudaria? Teria que separar-me da amiga querida. Cursaria científico ou magistério? Eu e a Adriana conseguimos convencer meu pai matricular-me na Escola La Salle. Assim, continuamos a estudar juntas, para o alívio das minhas angústias. No ano de 1987, cursei o primeiro ano do segundo grau, atual Ensino Médio). Nesse período, as dificuldades se tornaram mais intensas,

confesso que não me dediquei, suficientemente, aos estudos muito a sério. No final do ano, como consequência, tive que realizar estudos de dependência, em algumas disciplinas. Por essa razão, meu pai não permitiu que cursasse o segundo ano na mesma escola.

Diante dessa conjuntura, iniciou-se uma nova etapa em minha vida, que seria impactante para minhas escolhas na vida profissional. Conhecer outra escola, fazer novos amigos, enfrentar os estudos para prestar vestibular, enfim, muitas mudanças. Qual caminho seguiria? Que profissão escolheria? Surgiram muitas dúvidas... muitas dúvidas... O que fazer?

Minha melhor amiga seguiu cursando o científico em outra escola, e, nem por isso, perdemos contato, apenas seguimos caminhos diferentes. Eu já me sentia mais confiante e segura para estar em uma nova escola. Desse modo, após uma conversa franca com meu pai e meu padrinho, fui convencida a seguir os estudos no Centro Educacional Maria Auxiliadora para cursar o segundo grau, com habilitação para o exercício do magistério, com formação para atuar no nível do primeiro grau.

Essa escolha facilitaria a entrada no mercado de trabalho e o início da trajetória profissional, antes mesmo de concluir os estudos superiores, o que possibilitou-me adquirir uma certa autonomia financeira. O desejo de ter independência influenciou-me na escolha por cursar Magistério. Outro motivo determinante foi o desejo de me tornar professora, a vontade de ajudar crianças que, assim como eu, enfrentavam dificuldades no processo de aprendizagem e na convivência com colegas, na escola.

Nessa nova etapa, fui muito feliz nos estudos: Consegui fazer novos amigos, me identifiquei-me com alguns professores. Vivenciei experiências significativas, proporcionadas pela escola, como visitas a creches, a asilos, e a outros espaços de aprendizagem, em que tive oportunidade de ajudar ao próximo a partir de ações e campanhas promovidas pela escola. Durante a Educação Básica, estudei em escolas religiosas, esses estabelecimentos de ensino me proporcionaram momentos e oportunidades de doação ao próximo.

Ainda a respeito das experiências escolares, optei pelo curso do magistério e, desde o início, identifiquei-me bastante com a proposta curricular, com os colegas e com os professores. Enfim, chegou o momento de realizar o estágio profissional. Minha experiência pedagógica iniciou-se na primeira escola, em que estudei: Escola Anjo da Guarda. Vivenciei sentimentos intensos e ambíguos: um ambiente agradável e acolhedor em que eu tive a oportunidade de ser recebida para estagiar como

professora.

Nesse ponto do relato, as memórias falham e sinto-me inquieta. Não consigo lembrar muitas experiências do período do estágio. Recordo que ficava, no fundo da sala de aula, observando a aula da professora. A proposta de alfabetização seguia a cartilha “Caminho Suave”, mesma cartilha em que fui alfabetizada. Recordo-me de alguns momentos recreativos, em que as crianças, após realizarem o horário do lanche, iam para uma área gramada e lá se divertiam, brincando de pega-pega e, também, nos brinquedos de um pequeno parque. A primeira experiência na docência aconteceu nessa mesma escola, onde ministrei algumas aulas: momentos de insegurança e de medo, mas também de gratidão, por ter experienciado a prática docente, por alguns instantes, o que reforçou as certezas a respeito de minha escolha profissional.

Após o término do curso de Magistério, em 1990, realizei provas em dois processos seletivos: um em Brasília e outro em Uberlândia. Assim, inicio-se uma outra etapa do caminho profissional, fui convocada para assumir o cargo de professora de pré a 4^o série, a partir da aprovação no concurso público, realizado pela Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Essa transformação aconteceu muito rapidamente. Eu já nutria interesses pessoais pela mudança para a cidade de Uberlândia. Planejava ingressar em uma universidade e continuar minha trajetória, em outra cidade. Brasília, a cidade natal, despertava-me memórias de uma infância feliz, porém, crescia bastante e com o progresso, surgiam violências, contextos de drogadição e custo de vida elevado. Além disso, meu pai já expressava um desejo de mudança, pois se preocupava muito com o futuro dos filhos.

Nessa perspectiva, iniciei minha carreira, como professora, no município de Uberlândia, em 29 de julho do ano de 1991, aos dezenove anos de idade. A experiência foi gratificante para minha família também, pois meus pais e outros familiares são naturais da cidade de Prata, que fica a 78 km de Uberlândia. Meu pai viveu parte da infância e da juventude em Uberlândia, onde já moravam alguns familiares. Assim, no início, fui morar com uma de minhas tias paternas.

Novamente, vivi angústias e inseguranças, mas tive coragem e confiança nessa parte do caminho que eu mesma havia escolhido trilhar. Aprendi a circular, de ônibus coletivo, pela cidade que eu ainda não conhecia. Minha primeira atuação profissional aconteceu em uma escola, localizada no bairro Luizote de Freitas, distante do bairro

Tibery, onde morava com minha tia, mas eu estava feliz. Havia escolhido uma escola de Educação Infantil, influenciada pela experiência positiva no estágio, em Brasília.

O Módulo de Educação Infantil era o nome da escola, em que iria trabalhar por cinco anos. A construção da escola estava sendo finalizada, de modo que a equipe pedagógica e administrativa permaneceu, por alguns dias, em processo de estudos, de organização e de preparação dos materiais pedagógicos, que seriam utilizados na inauguração da escola e nas visitas domiciliares aos estudantes. Esse período foi de experiências muito gratificantes, que trouxeram bastante aprendizado para a vida profissional e também pessoal. Foram momentos importantes para criar laços de amizade e para sentir segurança, em relação à minha atuação profissional.

Essa experiência, como professora alfabetizadora no Módulo de Educação Infantil, foi muito positiva. Vivenciávamos, na equipe da escola, momentos de muito estudo e discussão de novas propostas de trabalho. As salas de aula foram equipadas com espelhos e mesas para desenvolvimento dos trabalhos em grupo. A maioria das crianças permanecia, no ambiente escolar em tempo integral. Naquela época, trabalhávamos com temas geradores, com levantamento de hipóteses e realização de descobertas, acerca do tema investigado. As discussões a respeito da prática pedagógica eram pautadas no construtivismo, em evidência. Os estudos de Piaget, de Vygotsky e de Emília Ferreiro também se faziam presentes nas discussões e a formação continuada já estava presente, em nosso cotidiano escolar.

No final do ano, em que assumi o cargo de professora, pelo concurso público, comecei a fazer cursinho pré-vestibular. Estava decidida a cursar Pedagogia. Realizei as provas do vestibular e fui aprovada. No mês de fevereiro do ano de 1992, iniciei os estudos, na Universidade Federal de Uberlândia, no Curso de Pedagogia, no turno matutino.

Depois disso, realizei dois cursos de pós-graduação *Lato-sensu*: a primeira especialização em Didática e a segunda em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sendo essa última cursada na Universidade Federal de Uberlândia e concluída no ano de 1996. A ampliação de conhecimentos proporcionada por esses cursos, possibilitou-me realizar reflexões relevantes sobre minha prática docente, pois já atuava, antes, na sala de aula e pude escrutinar meus conhecimentos práticos à luz das teorias, que investigam o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, entre outros temas que perpassam o universo escolar.

A primeira experiência pedagógica, em instituição de ensino privado,

aconteceu no ano de 1995, no Colégio Rei Leãozinho. Era uma escola pequena, com apenas quatro turmas de Educação Infantil. Trabalhei com uma turma do pré-escolar, foi uma experiência gratificante, com muito aprendizado.

No ano de 1996, realizei um novo concurso público e fui aprovada, mas foi um momento difícil em minha vida profissional. Eu era apaixonada pela escola em que trabalhava, entretanto, desejava ser empossada em outro cargo, para trabalhar em dois períodos, na mesma escola. Como essa possibilidade não estava disponível para mim, tomei uma importante decisão. Pedi remoção e transferi-me para a Escola Municipal Professora Maria Claro, localizada no bairro São José. Assim, consegui assumir um segundo cargo e passei a trabalhar nos dois turnos desejados: intermediário e tarde. A escola está em uma comunidade carente, para a qual desempenha papel importante, pois a maioria das famílias têm mães trabalhadoras, que se beneficiam da escola também para suprir a carência nutricional dos filhos, a partir do lanche escolar oferecido aos alunos.

Nessa nova escola, senti-me muito bem acolhida, apesar da conhecida e propagada rigidez da diretora dessa instituição. O fato é que não encontrei nenhum tipo de dificuldade nas relações interpessoais, em relação à direção nem aos colegas de trabalho. Durante a infância e adolescência, por muito tempo, havia sofrido com a distância dos colegas e com a ausência de amizades, nas escolas, mas superei e entendi que havia um propósito em minha presença naquela comunidade. Permaneci trabalhando na escola até o ano de 1998.

No início desse mesmo ano, fui aprovada em um processo seletivo, no Colégio Batista Mineiro. Novamente estive envolvida com decisões difíceis. Então, optei por pedir exoneração de um dos cargos da PMU – o segundo cargo – e assumir as aulas, como professora regente nessa instituição particular, que estava inaugurando a primeira unidade em Uberlândia. Mais uma vez, vivenciei experiências desafiadoras como professora. Trabalhei com turmas de primeira série e depois de terceira série. Essas eram as nomenclaturas utilizadas na época. Hoje, essas mesmas turmas recebem são denominadas, respectivamente, de segundo e quarto ano, do Ensino Fundamental.

O trabalho no Colégio Batista Mineiro possibilitou-me a continuidade da formação pedagógica. Profissionalmente, tive oportunidade de participar de cursos e encontros de formação, além das leituras e dos estudos, que contribuíram para o meu crescimento profissional. As propostas filosóficas e metodológicas da escola,

oportunizaram vivências inovadoras, com práticas, até então, desconhecidas por mim. Trabalhar com a filosofia para crianças, com o laboratório de informática, com o laboratório de ciências e com as aulas de inglês foram desafios que tive que superar, pois não faziam parte da minha formação inicial nem das rotinas profissionais na sala de aula.

As leituras e as atividades da formação continuada, em serviço, nos encontros proporcionados pela escola foram de grande importância para a compreensão das propostas de trabalho, na escola. Mesmo não sendo a professora responsável pelas aulas de informática e de inglês, era necessário ter conhecimentos mínimos para acompanhar e para incentivar os estudantes. Nesse sentido, foram anos de significativo aprendizado.

A partir do que já foi exposto, considero que me constituí professora a partir das aprendizagens formais e informais, adquiridas de variadas maneiras, que incluíram ações formativas e experiências, tanto docentes como discentes. Formosinho e Ferreira (2009) afirmam que a aprendizagem da profissão docente não se faz apenas pela educação formal, mas por meio das experiências como estudantes, na observação cotidiana do desempenho dos professores, o que faz com que a profissão docente se diferencie das demais.

No ano de 2001, enfrentei mais um período desafiador, quando minha filha primogênita faleceu, com um ano e três meses de idade. Diante da incompatibilidade de horários, nesse período que passei pelo luto, não foi possível continuar trabalhando no Colégio Batista Mineiro. Então, no período compreendido entre os anos de 2001 até 2002, estudei para concursos da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (RMEUDI) e fui aprovada. Nessa mesma época, fui aprovada no concurso para Orientadora Educacional, da Rede Estadual de Ensino.

Aos seis dias do mês de agosto do ano de 2002, fui nomeada para o exercício do cargo de Orientadora Educacional e assumi essa função, no dia seguinte. Desde então, iniciei uma nova etapa na trajetória profissional: a carreira de Coordenadora Pedagógica, denominada, hoje, Especialista da Educação Básica⁴. A opção por trabalhar na Rede Estadual de Ensino foi motivada pelo fato de meu marido ter assumido cargo público, também na Rede Estadual, onde há possibilidade de

⁴ Há uma variação conceitual sobre a nomenclatura atribuída ao profissional, dependendo da região do país ou da rede de ensino. Podemos encontrar na literatura termos como Supervisão Pedagógica, Coordenação Pedagógica, Professor Coordenador, Pedagogo, dentre outros.

transferência de lotação, para outras cidades.

Iniciei a carreira de coordenadora pedagógica, na Escola Estadual Marechal Castelo Branco, localizada no bairro Jaraguá, onde permaneço até os dias atuais. Inicialmente, era responsável por algumas turmas de anos finais do Ensino Fundamental, de sexto até o nono ano. Com essa nova prática profissional percebi, claramente, as contribuições da formação inicial para a atuação docente, já que permaneci no exercício do cargo de professora, no período da manhã e senti-me mais segura para ministrar as aulas. Todavia, no exercício do cargo de pedagoga, no turno da tarde, percebi que havia certo distanciamento entre os conteúdos estudados no Curso de Pedagogia e as expectativas em torno de meu desempenho, nas atribuições cotidianas, na escola.

A partir dos desafios vivenciados no desenvolvimento do trabalho e das inquietações relacionadas aos desdobramentos desse trabalho, na escola, iniciou-se um processo de busca e de aprendizado, nas instâncias individual e coletiva. Considero individual, a busca por capacitação, a partir de leituras dos textos acadêmicos, dos periódicos científicos, da participação em cursos de formação e na leitura dos documentos orientadores, vigentes na Rede Estadual de Ensino, naquele momento. Já, o aprendizado coletivo, é aquele que acontece a partir dos diálogos e das parcerias no ambiente de trabalho, na resolução dos problemas e dos desafios inerentes ao contexto escolar.

Percebi que, na Rede Estadual de Ensino, não se cultivava a prática dos encontros de formação continuada, entre coordenadores pedagógicos. Lembro-me de ter participado de poucos encontros para estudos e para trocas de experiências. Durante o ano letivo de 2006, participei do Projeto de Capacitação à distância, para gestores escolares (PROGESTÃO), com 48 (quarenta e oito) horas presenciais e 222 (duzentas e vinte e duas) horas à distância.

Na Escola Estadual Marechal Castelo Branco, ampliamos o atendimento, também, para as turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização - primeiro ao terceiro ano - e do Ciclo Complementar – quarto e quinto ano. Durante o ano letivo de 2005, com a aposentadoria de uma colega de trabalho, fui convidada a assumir a responsabilidade de atuar como Coordenadora Pedagógica/Especialista de Educação Básica, de todas as turmas dos anos iniciais da escola, as turmas do primeiro ao quinto ano.

A experiência adquirida como professora dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, oportunizaram-me a segurança necessária para superar as exigências

desse período, na carreira profissional. No entanto, a Rede Estadual de Ensino passava por algumas transformações, entre elas, a necessidade de avaliação educacional, em larga escala. A partir do ano 2000, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG), com o apoio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, criou o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), com o objetivo de acompanhar e de avaliar o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançados pelos estudantes, nos anos escolares avaliados.

Quando assumi as turmas dos anos iniciais, como Coordenadora Pedagógica/EEB, defini como meta compreender processos e colaborar com a melhoria dos resultados dos estudantes. Nessa perspectiva, a oferta de formação continuada, para toda a equipe da escola, era de suma importância para a compreensão das políticas públicas, que estavam sendo implementadas na rede.

Nesse momento, foi implantado o Programa Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do MEC, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, com o intuito de promover a formação continuada aos professores, como garantia de elevação da qualidade do ensino, nas escolas. Dessa forma, o PNAIC apresentou, como eixo principal, a formação continuada de professores alfabetizadores, em atuação no Ciclo Inicial de Alfabetização, que contribuiu com melhorias para o fazer docente, no cotidiano de sala de aula, na perspectiva do letramento.

Nesse programa, atuei como professora cursista, em 2013, realizando leituras, reflexões teóricas, trocas de experiências, planejamento e desenvolvimento de atividades práticas realizadas em sala de aula. Já, em 2014, a proposta do PACTO foi a ampliação e o aprofundamento dos temas abordados em 2013, no intuito de contemplar diferentes componentes curriculares, com ênfase em Matemática.

No ano de 2014, comecei a atuar como orientadora de estudos e assumi a responsabilidade de conduzir a formação de professores alfabetizadores. Na atuação como orientadora, tivemos oportunidades de formação, na Universidade Federal de Uberlândia e, depois, promovi encontros de formação continuada, como multiplicadora dos conhecimentos recebidos durante a formação. O objetivo foi estimular reflexões constantes a respeito das práticas pedagógicas do professorado.

No trabalho como orientadora, busquei promover estudos, vivências e trocas de experiências entre o corpo docente, para oportunizar a reflexão sobre a prática

docente e modificá-la, quando necessário, para garantir o desenvolvimento de um trabalho significativo e articulado com os direitos de aprendizagem. O material utilizado era de ótima qualidade e os encontros, de grande relevância, pois, além dos estudos em coletividade, havia trocas de experiências, de vivências e de reflexões sobre os desafios enfrentados, no cotidiano escolar. Isso nos permitiu crescimento profissional relevante. Vale ressaltar que todos os profissionais receberam ajuda de custos, para a realização desse curso.

A experiência adquirida, no trabalho como orientadora de estudos, foi bastante pertinente para o desenvolvimento de minha carreira profissional. Em 2017, com a finalização da participação no PNAIC, iniciei uma nova experiência p, ao ocupar a função de vice-diretora, na Escola Municipal Professora Maria Leonor de Freitas Barbosa. Permaneci na função até o final do ano letivo de 2023, ocasião em que retornei ao exercício da docência, na mesma escola. Havia iniciado o trabalho com turmas de alfabetização, nessa escola, no ano de 1999. A partir desse momento, vivenciei momentos de aprendizado e de crescimento profissional.

Essa experiência propiciou reflexões e aprendizados, em grupos de trabalho, em que pude participar de momentos formativos e dialogar com colegas, em processo contínuo de formação. Depois disso, a formação recebida foi partilhada, em interação dinâmica com colegas de trabalho e com meu próprio conhecimento.

Ao revisitar essa parte da trajetória profissional, reconstruo o passado e ressignifico as oportunidades formativas e os laços de afeto construídos. Recordo-me dos profissionais, com os quais tive oportunidade de aprender e em quem me inspirei: colegas da coordenação pedagógica, que sempre me auxiliaram e contribuíram com minha formação profissional e humana. Nesse sentido, esse processo constante de ação e de reflexão a respeito do exercício profissional e da formação teórica, foi decisivo para a constituição da professora que me tornei, a partir das diferentes vivências e das diferentes oportunidades de busca pelo conhecimento.

Assim, os conhecimentos que permeiam minha prática pedagógica foram construídos a partir dessas vivências e de experiências pessoais e profissionais, primeiramente com a formação inicial e, posteriormente, com a formação continuada, o que propiciou o aprimoramento, a partir das práticas diárias.

Paralelamente, a Rede Estadual de Ensino vem promovendo mudanças na estrutura e na organização de cada ano escolar. Dessa forma, a escola em que atuo, como Especialista da Educação Básica, passou a ampliar o atendimento às turmas

dos anos finais e reduzir as turmas dos anos iniciais, o que acarretou novas transformações na atuação profissional. De maneira gradativa, estou voltando a atuar como Coordenadora Pedagógica/ Especialista da Educação Básica, em turmas do sexto ano, do Ensino Fundamental.

Essa mudança despertou-me um sonho adormecido, decidi voltar a estudar. De modo semelhante, nas palavras de Galeano:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Galeano, 1994, p. 223).

Assim, por muitos anos adiei o sonho de realizar o curso de pós-graduação, em nível de Mestrado. Parecia-me algo inatingível, quase utópico. Sempre alimentei esse desejo de desenvolver os estudos, na pós-graduação, em nível *strictu sensu*, mas o fato de não dominar o idioma inglês, imobilizou-me, por um período considerável. Desse modo, continuei adiando esse sonho e priorizando aspectos do cotidiano, até sentir-me incapaz de realizar esse desejo.

Entretanto esse sentimento não foi capaz de paralisar minha busca e eis que surge a oportunidade que eu esperava para voltar a estudar, por meio do Programa “Trilhas do Futuro”. Cogitei realizar mais um curso de Especialização, mas, algo dentro de mim, inquietava-me e fez-me decidir realizar o processo de seleção para o Curso de Mestrado. Percebi que o prazo para a realização das seletivas estava curto e dediquei-me a ler e a pensar sobre o que parecia mais inquietante, naquele momento, até o ponto de querer estudar. Assim, defini o tema para o projeto de pesquisa.

As experiências profissionais e as dificuldades enfrentadas na função de Coordenadora Pedagógica/Especialista da Educação Básica ofereceram elementos para a elaboração do projeto de pesquisa e motivaram-me a seguir esse caminho. Então, ingressei na Universidade de Uberaba – UNIUBE, no Curso de Mestrado Profissional, feliz e confiante, com a oportunidade de formação acadêmica e profissional. Nesse contexto, aproprio-me das palavras do mestre Paulo Freire (1993, p. 59): “Inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

A partir dessas vivências, no âmbito pessoal e profissional, surgiu o interesse pelo desenvolvimento dessa pesquisa, com foco nas reflexões e nos desafios

enfrentados pelos coordenadores pedagógicos, no desenvolvimento das práticas educativas. Houve interesse, também, em destacar a responsabilidade, voltada para a colaboração com a formação docente, mas, sempre na perspectiva da atuação em rede colaborativa.

Houve, ainda, a proposição de análise da formação continuada para Coordenador Pedagógico (CP)⁵, com o objetivo de fomentar a produtividade, na atuação das equipes da gestão pedagógica. É esse caminho de inquietação contínua que me proponho a trilhar, na opção constante pela busca, em conformidade com os pressupostos do literato Guimarães Rosa (2003): Assim, como seres inacabados que somos, sigo construindo minha história pessoal e profissional.

⁵ Na Rede Estadual de Minas Gerais, a terminologia utilizada para essa profissão é Especialista da Educação Básica/EEB. Já, a sigla CP refere-se à função de Coordenador Pedagógico.

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO

Essa dissertação/produto foi desenvolvida a partir do desejo de aprender, da busca constante e inquieta empreendida por uma profissional da educação, professora e coordenadora pedagógica, que escolheu a pesquisa científica como caminho para construir conhecimento e encontrar respostas para as inúmeras indagações. Esse estudo é parte de um movimento esperançoso do desejo de compreender a realidade educacional e de proporcionar diálogos e reflexões com os CP, com o propósito de buscar reconhecimento e valorização profissional, junto aos responsáveis pela organização das políticas de formação continuada, da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia/MG.

1.1 O ENCONTRO COM A TEMÁTICA DA PESQUISA

A temática do presente estudo delineou-se, a partir do desejo de analisar os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos, em atuação nas escolas, na atualidade, pois essa função e, respectiva, atuação têm sido destacadas, nos documentos oficiais. Mesmo não sendo uma função recente, na história da Educação brasileira, o papel e a atuação desses profissionais passa por constantes transformações, com o propósito de buscar adequação às demandas da sociedade contemporânea. Haja vista, a multiplicidade das formas de organização dos sistemas educativos, diante da diversidade de sujeitos e das necessidades apresentadas nesses contextos.

Nessa perspectiva, acreditamos que os coordenadores pedagógicos, necessitam expandir o olhar, de forma crítica e reflexiva, para compreender as necessidades das ações educativas no ambiente escolar, na atualidade. Isso implica reconhecer a complexidade trazida pela diversidade de sujeitos do processo educativo, que se fazem presentes, nas escolas, na atualidade, a partir da busca por ações formativas contínuas, que favoreçam o desenvolvimento de competências profissionais, que seja adequadas às exigências desses processos educativos.

Para efeito dessa pesquisa, adotamos a denominação CP, tendo em vista que, de acordo com Almeida (2018), o trabalho, centrado na ação do professor, requer envolvimento e comprometimento, tanto de coordenadores quanto de coordenados, na busca por relações de trabalho colaborativas – na perspectiva das

relações democráticas.

A referida pesquisa buscou analisar dados, coletados nos diálogos com alguns coordenadores pedagógicos, em atuação nas escolas estaduais, do município de Uberlândia. O foco dessas análises está na busca pela compreensão do modo como se articulam e se desenvolvem as atribuições desses profissionais, bem como as dificuldades e os desafios, decorrentes das atividades laborais, que desenvolvem nos espaços escolares. Em síntese, esse estudo investiga as práticas desses profissionais, as dificuldades enfrentadas e eventuais aspirações por uma formação continuada dinâmica, que dialogue com as necessidades impostas pelo cotidiano escolar, assim como as necessidades dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizado.

Nesse contexto, a presente proposta, que se delinea como produto educacional, pressupõe a organização de ações formativas, a serem concretizadas com os coordenadores pedagógicos, para atender aos interesses e às necessidades desses profissionais. Para tanto, podem ser formados pequenos grupos de estudo para dialogar e trocar experiências, em busca de aprendizagem coletiva.

Essa proposta de formação continuada, implica no reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido por esses profissionais, que os coloca no patamar de mediadores e integradores dos processos educativos. Diante disso, há necessidade de constante formação teórica e prática, para que seja capazes de atender as demandas por educação, esboçadas na sociedade, hoje.

Nessa linha de argumentação, torna-se necessário projetar uma rede de formação colaborativa, em que profissionais Coordenadores Pedagógicos, peças chave no movimento de formação continuada docente, sejam estimulados a estabelecer interlocução com formadores experientes e com as Secretarias de Educação. A melhoria da educação, nas escolas públicas, precisa ser planejada de maneira colaborativa, com o envolvimento do conjunto dos profissionais, em que todos se corresponsabilizem pela qualidade dos resultados de aprendizagem.

Em relação ao caráter de coletividade que deve permear o processo da formação continuada dos profissionais da educação, Imbernón (1998, p. 102) reitera: “[...] uma das certezas oriundas de seu trabalho e de sua experiência é que a formação é uma tarefa principalmente coletiva e contextualizada e que não se pode empreender formação baseada no isolamento”. O fato é que a atuação do CP como um formador, cuja responsabilidade é a formação continuada do docente, no âmbito escolar, faz

com que essa formação também aconteça de maneira permanente e continuada.

Desse modo, é necessário que esse profissional se aprimore, continuamente, no sentido de buscar formação também para a equipe de professores. Na concepção de Clementi (2012, p. 62): “[...] a falta de formação adequada para exercer esse cargo pode fazer que sua atuação não traga os resultados esperados. A questão não é somente a existência ou não de uma estrutura, mas como o coordenador a utiliza e qual a qualidade do trabalho que tem realizado”.

A complexidade do trabalho do coordenador pedagógico implica redimensionar e organizar uma formação em rede, de forma a buscar o apoio de outros sujeitos, também corresponsáveis pela melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. Nas palavras de Orsolon (2003, p. 19): “O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares”.

Nesse sentido, a definição da temática desse estudo foi impulsionada pela trajetória profissional construída na educação: primeiramente como professora e depois, coordenadora pedagógica. Fui me constituindo profissional da educação no exercício da função de Coordenadora Pedagógica, a partir de um incômodo e de indagações e reflexões acerca dos contextos educacionais, nos quais tomei parte. Assim, fui buscando, nas lentes e olhares dos diferentes teóricos, uma melhor compreensão desse universo.

1.2 A TEMÁTICA INVESTIGADA, PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS

A formação continuada é um direito do professor e de todos os profissionais da educação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96. Portanto, é dever das escolas e Secretarias de Educação assegurar que as formações aconteçam, dentro da carga horária de trabalho prevista e remunerada dos profissionais.

Nesse contexto, a prática da coordenação pedagógica e a relevância do trabalho de mediação e de articulação do processo pedagógico têm sido bastante discutidos, nos últimos anos, e essa discussão vem alcançando destaque nas ações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que tem como

propósito ressignificar, potencializar e fortalecer a função da coordenação pedagógica. Essa relevante função é desenvolvida pelo EEB e tem a formação continuada dos profissionais docentes, como uma das atribuições basilares.

No entanto, parte dessas formações é concebida e desenvolvida, sem considerar os contextos e as condições de funcionamento das escolas e, nem sempre, articula-se às necessidades de aprendizagem dos professores e dos coordenadores. Assim, muitas dificuldades, enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar, estão relacionados ao ensino e à aprendizagem e sobre os diferentes fatores que interferem, de forma positiva, nos processos da aprendizagem.

Nessa perspectiva, é fundamental haver interlocução formativa, para que se possa promover reflexões pertinentes a respeito das práticas de formação. Como destaca Nóvoa (2007, p. 9):

[...] grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desactualização” dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

É necessário compreender que a escola, como espaço de formação permanente, vem se tornando alvo de debates e, nesse contexto, o papel formador do coordenador pedagógico tem ficado em evidência. Os estudos e discussões acerca da formação continuada dos professores, dentro das escolas, coloca em foco a responsabilidade do coordenador, como mediador para a troca de experiências, para a busca de conhecimentos e saberes do grupo e para a valorização da construção colaborativa do conhecimento.

Em contrapartida, muitos profissionais não conseguiram assumir, nas escolas, o papel de articuladores de redes de aprendizagens. Estudos a respeito das funções e das atribuições do coordenador pedagógico, realizados por Placco, Almeida e Souza (2011), revelam que, uma das razões, pode ser o tempo, destinado ao trabalho com os professores, que, muitas vezes, é substituído por tarefas burocráticas e/ou por demandas cotidianas da escola, como: a organização de horários, resoluções de questões legais e ou serviços de orientação educacional.

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico assume papel de grande importância, na medida em que, ele é o responsável por assumir a gestão pedagógica e, conseqüentemente, a gestão do ensino e da aprendizagem. Esse profissional também é responsável pela mediação e pela interlocução entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. Assim, cabe ao coordenador contribuir para que as aprendizagens profissionais aconteçam, na troca entre os pares e nas experiências vividas. A esse respeito, Mizukami (2006, p. 72) corrobora: “Nesse contexto, torna-se igualmente importante a presença, na escola, de um profissional que possa observar os professores quando experienciam novas práticas, oferecendo sugestões e comentários não avaliativos”.

Os professores possuem trajetórias profissionais e identidades variadas, que se encontram e se interconectam, no ambiente escolar. Essa diversidade de conhecimentos e de percursos cognitivos torna a tarefa do coordenador ainda mais desafiadora, pois é necessário levar em conta cada um desses aspectos, ao intervir ou propor novas formas de pensar os espaços escolares. Diante desse desafio, o CP precisa conhecer os diferentes sujeitos da escola e suas necessidades formativas. Assim, Franco (2008, p. 128) reitera:

[...] coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deverá abranger todo o coletivo da escola, especialmente os professores e toda a equipe de gestão, e se repercutir por todo ambiente escolar.

O autor reitera o papel essencial do profissional coordenador pedagógico na promoção dos processos reflexivos necessários, voltados para a formação continuada dos professores e demais profissionais, que atuam nas escolas.

De acordo com Placco e Souza, há saberes específicos da coordenação, que estão diretamente ligados ao ato de coordenar:

[...] a capacidade e a disponibilidade para promover a expressão e garantir que seus pontos de vista sejam respeitados, impedir que se estabeleçam bodes expiatórios, promover o rodízio de papéis no grupo, identificar as necessidades individuais dos professores e buscar atendê-las por meio de estudos e orientações, e tudo isso sem perder de vista o principal objetivo do grupo: melhorar a qualidade da educação dos alunos por meio da apropriação de novas e melhores formas de ensinar e educar (Placco e Souza, 2010, p. 60).

Desse modo, por ter o CP a atribuição de proporcionar formação continuada aos docentes e, ainda, atuar como articulador dos processos pedagógicos é fundamental que ele reconheça a sua própria formação, como um momento de crescimento profissional, a partir do embasamento teórico e como instrumento de fortalecimento de sua atuação perante o grupo de professores. Torna-se necessário compreender também que só o conhecimento o fará mais seguro, para conseguir articular as diferentes necessidades que surgem no cotidiano escolar.

Partindo dessa reflexão, a investigação volta-se para as práticas do coordenador pedagógico, que atua no Ensino Fundamental, mais precisamente, daqueles que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. A definição do *corpus* da pesquisa considerou que, devido ao processo de municipalização, muitas escolas estaduais estão deixando de atender os estudantes dos anos iniciais - já que realizar esse atendimento será responsabilidade do município - e, conseqüentemente, deverá ser ampliado o atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Para efeito da análise, a pesquisa contou com a participação de oito depoentes: Coordenadores Pedagógicos de escolas públicas estaduais, do município de Uberlândia, que atendem estudantes do Ensino Fundamental II. Destaca-se que, pela legislação, profissionais EEB são aptos a atuarem em todas as modalidades de ensino. Reconhecidamente, CP são agentes de transformação das escolas, que atuam como colaboradores e mediadores, no processo de formação continuada do(a)s professores(as) em serviço. Além disso, essa atuação oportuniza reflexões constantes a respeito do modo como realizam suas práticas pedagógicas e, também, dos processos educativos, no contexto escolar.

De acordo com Barros (2020):

O Coordenador Pedagógico é o profissional que, na escola, tem o expressivo papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem um processo de ensino e aprendizagem. Por meio da formação, do acompanhamento e da reflexão sobre a prática de sala de aula, esse profissional garante a coerência da abordagem de cada educador com o projeto pedagógico da escola [...] (Barros, 2020, p. 19).

Diante do atual cenário educacional, CP e professores enfrentam desafios significativos, cujos desdobramentos foram intensificados, pela pandemia da

Covid19⁶. O período pandêmico expôs, de modo bastante evidente, a necessidade de repensar o sistema educativo e de desenvolver formas diferenciadas de organização desse sistema. Ressalta-se que essas dinâmicas devem levar em consideração os diferentes sujeitos da aprendizagem, de modo a respeitar especificidades, fragilidades e necessidades, o que exige, um olhar diferenciado para a diversidade de necessidades educativas presentes na escola, pois impactam, diretamente, o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as instituições escolares desempenham relevante papel nas transformações da sociedade. Sendo assim, os agentes envolvidos nos processos de aprendizagem devem assumir a responsabilidade de fomentar as mudanças necessárias, em perspectiva dialética, dinâmica e contínua. Nesse contexto, professores são sujeitos privilegiados, por atuarem diretamente com os estudantes; devem, portanto, assumir esse protagonismo e rejeitar o papel de reprodutores de currículos enrijecidos. Para tanto, faz-se necessário que o corpo docente receba formação e acompanhamento contínuos, em saudável parceria com o CP.

É consenso na comunidade científica que a formação continuada de professores constitui meio eficaz para garantir maior qualidade aos processos educativos, principalmente, quando há diálogo entre a teoria e a prática pedagógica. Nessa linha de pensamento, Paulo Freire (1996, p. 43- 44) corrobora: “[...] na formação permanente dos professores, o 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”.

Nesse sentido, a formação continuada tem ganhado destaque e relevância, por propiciar, aos professores, momentos de reflexão e possibilidades de superação das dificuldades, no cotidiano escolar. Esse processo de reflexão, a partir das experiências vividas, possibilita a construção da autonomia. Para Freire (2006, p. 105): “Ninguém é autônomo primeiro para decidir depois. A autonomia vai se constituindo nas experiências de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades [...]”.

⁶ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. [...] O SARS-CoV-2 é um beta coronavírus descoberto em pacientes com pneumonia de causa desconhecida na China, em dezembro de 2019 (Brasil, 2022, s.p.).

Assim, o trabalho do Coordenador Pedagógico deve ser desenvolvido junto com o professor, ao lado do professor, e não acima dele, o que significa dizer que esse profissional deve, antes, incentivar o professor a investir em formação e em crescimento profissional, para a superação das dificuldades, no âmbito escolar. No entanto, é preciso ressaltar que esse trabalho deve acontecer de maneira coletiva. A atuação do CP oferece suporte aos docentes, nas práticas desenvolvidas com os estudantes. Diante disso, torna-se fundamental investir na formação continuada desses profissionais.

Para Imbernón (2010), não se pode postergar a exigência de um novo olhar sobre as instituições de ensino, notadamente, no que se refere às atribuições docentes, como fatores de mudança. Desse modo, há necessidade de viabilizar práticas reflexivas, que possibilitem um constante repensar da realidade vivenciada, pois as mudanças, no campo educacional, costumam incidir sobre todos os sujeitos envolvidos. Por outro lado, esses sujeitos, ao mesmo tempo em que sofrem os impactos dessas transformações, podem protagonizar outras mudanças e transformações no interior da escola.

Nessa perspectiva, as formações, direcionadas aos professores, constituem meios para o fortalecimento da autonomia docente, na busca por uma educação de mais qualidade. Esse fato agrega valor ao papel do coordenador pedagógico, pois é o profissional responsável por coordenar e realizar a gestão do ensino e da aprendizagem, e, também, por promover interlocução entre os diferentes sujeitos, na comunidade escolar. Assim, Placco e Silva (2001) reiteram:

É importante destacar que se entende formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua [...] (Placco e Silva, 2003, p. 26).

Diante dessas considerações, torna-se evidente que a formação continuada é indispensável para a elevação dos padrões de qualidade da educação. Nesse diapasão, Libâneo (2004, p. 227) corrobora: “a formação continuada é a condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”. Essa condição engendra alternativas e possibilidades, para que os profissionais superem as dificuldades encontradas nas

atividades laborais.

Nesse sentido, esse estudo investigativo propõe-se a analisar o papel do coordenador pedagógico, no contexto laboral, ou seja, em suas práticas educativas, e ainda investigar as ações desses profissionais, no que concerne à promoção da formação docente. Além disso, propõe-se a analisar, também, alguns desafios, comumente percebidos, na realização das funções específicas do CP. Esperou-se identificar percepções desses depoentes, quanto à formação continuada, como forma de oferecer contribuições para efetivar práticas educativas mais seguras e colaborativas.

A partir do exposto, essa pesquisa apresenta as seguintes questões - problema: Quais são as práticas dos coordenadores em relação às ações da formação continuada para docentes? Quais conhecimentos teóricos-metodológicos que coordenadores devem dominar, para realizar formação continuada com os professores? De que modo uma formação vinculada às necessidades do CP pode ser mais eficiente, para realizar formação docente? De que modo acontecem as formações, desses profissionais, na Rede Pública Estadual de Educação de Minas Gerais e quais são os reflexos dessa formação, na prática pedagógica?

Diante das questões colocadas, defendemos que a formação continuada dos CP deve ser planejada e organizada, a partir dos interesses e das necessidades desses profissionais, de modo a possibilitar a realização de um trabalho mais articulado e colaborativo. O objetivo principal dessa formação deve ser proporcionar trocas de experiências e aprendizagem coletiva, de modo a contribuir com o desenvolvimento da autonomia da equipe escolar. Ressalta-se que esses processos formativos não devem estar vinculados aos princípios políticos educacionais da SEE, tampouco, devem se pautar na realização de atividades burocráticas e centralizadoras. Compreende-se que o diálogo entre os profissionais e a busca por conhecimentos favorece a superação dos desafios, enfrentados no cotidiano escolar, o que possibilita a busca por novas soluções.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Para responder à problemática central da pesquisa, definiu-se como objetivos:

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar os desafios enfrentados por coordenadores pedagógicos, que atuam no ensino fundamental II, em relação à formação docente e às práticas pedagógicas desenvolvidas, em escolas estaduais, no âmbito da SRE, na cidade de Uberlândia/MG.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Apresentar a abordagem histórica sobre a função do coordenador pedagógico, para melhor compreensão das mudanças ocorridas, ao longo do tempo e a constituição da sua identidade atual.
- Identificar as atribuições do Coordenador Pedagógico, da Rede Estadual de Ensino, em consonância com a legislação vigente, no estado.
- Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas, pelo coordenador pedagógico, que atua no Ensino Fundamental II, bem como os principais desafios enfrentados.
- Analisar as contribuições da formação continuada, para coordenadores pedagógicos, como possibilidade de desenvolvimento profissional, de modo a fundamentar e impulsionar a prática pedagógica e formativa desses profissionais.
- Formular uma proposta de formação continuada, para coordenadores pedagógicos, a partir das sugestões dos/as coordenadores, como forma de habilidades e capacidades profissionais.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Para sistematizar as opções metodológicas e o modo de desenvolvimento do estudo empreendido, esse texto apresenta a seguinte estrutura:

Na parte inicial dessa dissertação, encontra-se o memorial descritivo, que busca evidenciar a relação entre as trajetórias percorridas pela pesquisadora e o estabelecimento das bases do projeto de pesquisa.

A primeira seção, “Introdução”, apresenta o tema, explicita as questões problema, os objetivos da pesquisa e alguns aspectos da organização do trabalho.

A segunda seção, “A construção da metodologia da pesquisa”, apresenta o

caminho metodológico percorrido, para a compreensão da realidade investigada, assim como o cenário e os sujeitos participantes da pesquisa. Também descreve opções que nortearam as análises, a organização e apresentação dos resultados. Por último, apresenta o levantamento bibliográfico realizado e discorre acerca da relevância do estudo, para o contexto educacional.

Esse estudo partiu de uma sucinta, mas necessária, compreensão histórica, esboçada na terceira seção, “Coordenação Pedagógica na história: a busca por uma identidade”, que aborda-se nomenclaturas e especificações conferidas à coordenação pedagógica, na perspectiva do percurso histórico dessa função profissional. O texto foi fundamentado, á luz dos pressupostos teóricos de pensadores, como: Saviani (2008), Sá (2009), Libâneo (2002; 2004), dentre outros, que contribuíram para o desenvolvimento do projeto da pesquisa.

A quarta seção, “Legislações que regulamentam as funções da coordenação pedagógica no estado de Minas Gerais”, propõe-se a analisar e verificar a legislação pertinente ao tema, no estado. Essa análise tem foco nas políticas e diretrizes educacionais da SEE e busca compreender as funções e atribuições direcionadas ao Especialista da Educação Básica, que é o profissional que desenvolve a função de Coordenador Pedagógico na Rede Estadual de Ensino, de Minas Gerais.

A quinta seção, “O desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico”, percursos formativos em rede - aborda a formação continuada, como base para o trabalho do CP, por meio de revisão da bibliografia pertinente ao tema em estudo. De acordo com Lima e Mito (2007, p. 43), a pesquisa bibliográfica constitui: “procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas”. Nesse trabalho de pesquisa, considera-se que a função de coordenador pedagógico exige empenho e responsabilidade dos profissionais para que, em parceria com a gestão escolar e secretarias de educação, possa desenvolver ações pedagógicas, com o propósito de favorecer um ensino de qualidade. Diante disso, a seção apresenta discussões acerca da formação continuada dos coordenadores pedagógicos e seus reflexos na prática educacional. Para tanto, o aporte teórico, fundamentado nas obras de pensadores como Placco, Almeida, Souza (2011), Clementi (2012), Imbernóm (1993), dentre outros estudiosos.

A sexta seção, “A coordenação pedagógica e a formação continuada: em busca

de uma formação para a transformação”, apresenta discussão sobre os resultados obtidos, durante a pesquisa de campo, com a utilização da análise de conteúdos proposta por Bardim (2011) e outros estudiosos. De forma a articular os dados coletados com o referencial teórico e com reflexões de outros pesquisadores.

Por fim, a sétima seção traz as “Considerações finais”, uma síntese do percurso dessa investigação, compartilhando com os leitores o que foi possível apreender do estudo realizado. E, como resultado desse movimento reflexivo, ao final da pesquisa, há o produto educacional.

SEÇÃO 2 - A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Essa seção apresenta o caminho metodológico escolhido, para empreender a presente investigação, com as concepções teóricas que permearam a pesquisa e, também, o conjunto de técnicas aplicadas, na busca por responder os questionamentos esboçados no projeto. Assim, a seção parte da concepção de pesquisa que orientou a investigação, detalha o percurso metodológico trilhado, o cenário e os sujeitos participantes da pesquisa e, por fim, apresenta o resultado da pesquisa bibliográfica.

2.1 DA CONCEPÇÃO DE PESQUISA

Por se tratar de pesquisa voltada para a área educacional, considera-se pertinente encampar a construção histórica do objeto da pesquisa. Conhecimento que nasce das indagações acerca da realidade, visando analisar e produzir respostas aos inúmeros desafios encontrados. Um processo individual, mas ao mesmo tempo coletivo e social, que, ao transformar a realidade, também transforma os sujeitos envolvidos. Um compromisso político e ético de pesquisadores e pesquisadoras que fazem da pesquisa científica um instrumento para a emancipação da sociedade. Essa pesquisa tem como propósito e fundamento, valorizar os conhecimentos historicamente construídos por uma sociedade em tensão permanente, a partir de abordagem dialética.

Nessa perspectiva, as ideias de Gamboa (2013) corroboram o propósito da pesquisa, pois emprega metodologia, que pressupõe a utilização da lógica, como elemento estruturante da investigação, a qual se dinamiza com perguntas e respostas. Segundo esse autor, o referido processo é garantia da construção do conhecimento:

[...] o processo lógico que compreende os movimentos contrários entre a gestação das perguntas e a elaboração das respostas sobre um determinado objeto ou fenômeno produz o conhecimento sobre esse objeto. O conhecimento é o resultado da unidade dialética entre as perguntas e as respostas sobre esse mesmo objeto sob condições materiais, sociais e históricas específicas. Daí o caráter temporário e determinado desse resultado (Gamboa, 2013, p. 76).

Dessa maneira, Gamboa (2007, p. 24) argumenta que é nas diferentes formas de abordar a realidade educativa que estão explícitos diferentes pressupostos, que

necessitam ser desvelados. Nas palavras do autor: “Estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância” (Gamboa, 2007, p. 24).

Na perspectiva do autor, a pesquisa educacional não se reduz a uma série de instrumentos, técnicas e procedimentos, que constituem, apenas, parte do método científico. Assim, ainda sobre epistemologias, lemos em Gamboa:

[...] de igual maneira, toda a teoria de ciência se afirma numa teoria do conhecimento, onde as concepções de objeto, sujeito e suas mútuas relações se explicitam. Na mesma sequência de complexidade, não existe uma teoria do conhecimento sem uma ontologia, sem uma concepção do real, sem uma cosmovisão (Gamboa, 2007, p. 184).

Nessa abordagem, a sociedade é concebida como um organismo em constante movimento e transformação. Nesse sentido, a análise do objeto de estudo é dialética considera os múltiplos aspectos envolvidos no estudo. Como afirma Gamboa, (2007) o objeto não deve ser compreendido de forma isolada, mas imbricado em determinações de uma totalidade.

Já, em relação ao método de investigação, Ghedin e Franco (2008) destacam que, a pesquisa em educação, requer um método que consiga captar as transformações subjetivas dos envolvidos, considerando os valores explícitos e implícitos. Os autores ressaltam, também, que esse método não deve se restringir às indagações acerca das características observáveis do fenômeno, mas também esquadrihar questões subjetivas pertinentes ao contexto da análise. Dessa forma, nessa investigação, buscou-se metodologia que ofereça ferramentas para acessar a prática educativa e que não fragmente o objeto, de modo a produzir visões parciais e reducionistas, mas que o investigue, a partir da totalidade e da historicidade que o constituem.

Assim, o presente estudo situa-se no campo da abordagem qualitativa, cujo detalhamento e feito por Borba:

Na abordagem qualitativa, a interação contínua entre sujeitos, as suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem às categorias da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não deixa se conhecer pelo uso da razão (Borba, 2001, p. 72).

Compreendemos que a abordagem qualitativa valoriza a visão do humano

como sujeito/protagonista de uma história em que o mundo real deve ser considerado. Tem-se aqui a concepção da realidade histórica, modelada por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, éticos e por questões de gênero, contextualizadas no tempo e no espaço do fenômeno em estudo.

Corroboram essa ideia: Borba; Portugal e Silva (2008, p. 14), quando afirmam que a concepção histórica, no estudo do *corpus*, “[...] é condição necessária para o entendimento não só do significado da ciência, mas também do processo de produção do conhecimento”. Partindo dessa percepção, a historicidade deve ser entendida, como ato primordial no processo da pesquisa, visto que o conhecimento é construído em perspectiva diacrônica. Todavia, Gamboa (2018) destaca que, nem sempre, esse viés histórico poderá ser manifestado, que dependerá da abordagem teórico-metodológica.

Isso posto, entende-se que o autor defende a necessidade de reflexão, por parte dos pesquisadores, a respeito de suas produções, de modo que percebam a coerência interna e os aspectos lógicos e sócio-históricos da pesquisa. De tal modo que o objeto não apareça pronto e acabado, mas como um construto, no interior do processo de desenvolvimento do projeto.

Na perspectiva do método dialético, o concreto é sempre o ponto de partida e de chegada para a produção do conhecimento. Nessa linha de pensamento, Lima e Miotto (2007, p. 40), consideram que: “esse desvendamento do real e a apreensão da sua essência consistem em “Aproximações sucessivas que não são lineares” porque o que prevalece são os elementos produzidos social e historicamente. Assim, para a apreensão dessa realidade, como uma totalidade complexa e em movimento, faz-se necessária a construção de um sistema de mediações. A esse respeito, Pontes (1997) acrescenta que o processo é reflexivo, pois a razão reconstrói o movimento do real, para depois realizar o caminho de volta até o objeto, caminho esse, muito mais rico, porque traz consigo novas e múltiplas mediações.

Nesse sentido, Silva (2019) afirma que, no processo de pesquisa, parte-se do concreto real para chegar ao concreto pensado, que é o conhecimento, propriamente dito. Isso só se torna possível, por meio da articulação entre teoria-prática, por meio das tessituras elaboradas por pesquisadores, a fim de revelar as determinações e as mediações que constituem cada objeto de estudo. Esse movimento recebe o nome, na epistemologia dialética, de práxis, categoria fundante no processo de construção do conhecimento, a qual permite aos sujeitos envolvidos transformar a realidade e a

si mesmos (Freire, 1987; Silva, 2019; Vasconcelos, 1999).

Assim, compreendemos que uma ação concreta, pensada e refletida, a partir da prática, oferece possibilidade de um pensamento crítico a respeito dessa mesma prática, que impulsiona o desejo de transformação da realidade. É um movimento constante e dialético entre a teoria e a prática. Na definição de Freire:

[...] a práxis, porém, é reflexão e ação (humana) sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (Freire, 1987, p. 25).

Isso posto, entende-se que a abordagem qualitativa permite capturar uma visão do humano, como sujeito/protagonista de uma história, em que o mundo real deve ser considerado. Para Borba:

Na abordagem qualitativa, a interação contínua entre sujeitos, as suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem às categorias da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não deixa se conhecer pelo uso da razão (Borba, 2001, p. 72).

O autor resgata a diversidade, como elemento significativo de referenciação das dinâmicas da atualidade, que não devem passar despercebidas aos olhos de pesquisadores, nas análises empreendidas. Sob pena de comprometerem a qualidade das pesquisas. Como reforça Minayo, (1994, p. 22): “É a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela”. Nesse sentido, optou-se pela pesquisa com enfoque qualitativo, como meio de alcançar os objetivos do estudo. De acordo com Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

O autor discorre sobre características da pesquisa qualitativa. A respeito dessa opção metodológica, Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural. Desse modo, o investigador assume o papel de instrumento principal. Esses investigadores, nas pesquisas sobre educação, investem tempo e materiais desenvolvendo estudos educacionais. Com isso entende-se que:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou refutar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (Bogdan e Biklen, 1994, p. 4750).

Dessa forma, pesquisadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem considerar experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os documentos. Assim, optamos por essa abordagem, na busca por respostas, ainda que provisórias, a respeito do tema norteador da pesquisa. Parafraseando André (2012), essa abordagem permite uma interação fundamental entre o pesquisador, o objeto de estudos e os dados levantados, na busca por resolução para o problema da pesquisa. Por meio dessa abordagem, o pesquisador torna-se protagonista e assume a responsabilidade por construir conhecimentos, de forma ativa, ao interagir com os processos que compõem o estudo, desde a elaboração do tema até as considerações finais. De modo a desenvolver uma compreensão sistemática, interpretativa e analítica dos dados, a partir dos significados advindos do tratamento dos dados coletados.

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa é uma escolha adequada de teorias convenientes, para diferentes análises e perspectivas, pois permite uma variedade de abordagens e métodos. Assim, optamos por essa abordagem para buscar respostas, ainda que provisórias, sobre a questão central dessa pesquisa.

2.2 CENÁRIO E SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido em 8 (oito) escolas da Rede Estadual de Ensino de Uberlândia, em diferentes bairros. Vale destacar que a concretização dessa pesquisa foi possível graças à contribuição de oito coordenadores pedagógicos, que atuam em escolas do Ensino Fundamental II, que concordaram em colaborar, voluntariamente, com esse projeto. Por questões de ética, as identidades desse grupo de depoentes foi preservada.

Para a concretização desse estudo, foi realizada pesquisa de campo, de natureza qualitativa, além do embasamento teórico, em busca da compreensão dos objetivos propostos. As escolas foram selecionadas, pelos critérios de localização geográfica: uma localizada na região central da cidade e as demais em diferentes bairros; e da modalidade de ensino atendida: anos finais do Ensino Fundamental. É relevante esclarecer que o projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa na Plataforma Brasil e foi aprovado em Parecer nº 6.179.745.

As instituições colaboradoras foram convidadas, por meio de carta de apresentação, na qual esclareceu-se a temática e os objetivos da pesquisa. Em um primeiro momento, a proposta foi levada, presencialmente, às equipes de gestão e, após o aceite, os CP dispuseram-se a contribuir, voluntariamente, com a coleta dos dados para análise. Também foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), convidando os profissionais para a participação da pesquisa. Ressalta-se que essa proposta explicitou, desde o início das tratativas, as opções teóricas e metodológicas, aos colaboradores de cada escola selecionada.

Inicialmente, efetivou-se a adesão dos 3 (três) gestores, das 3 (três) escolas selecionadas e, também, 4 (quatro) coordenadores pedagógicos, de duas escolas, das três que já haviam feito a adesão. Vale salientar que, em uma das escolas, não houve adesão, por parte dos Coordenadores Pedagógicos. Esse fato foi justificado: uma recusa, por motivos pessoais e a outra, em função de afastamento para tratamento da saúde. Para efeito de sistematização da coleta, optou-se por incluir outras duas escolas, a fim de garantir o desenvolvimento da pesquisa, conforme protocolos e cuidados, anteriormente planejados.

Após o aceite dessas escolas convidadas, optamos por identificá-las, com nomes de cristais: Ametista, Cristal, Esmeralda e Rubi. De cada uma dessas escolas, definidas como *locus* da pesquisa empírica, obteve-se a participação dos

coordenadores pedagógicos.

Assim, a pesquisa contou com oito depoentes, profissionais concursados e contratados, atuantes como EEB, em escolas estaduais. A seguir, a caracterização dos participantes da pesquisa, com destaque para aspectos como, gênero, idade, tempo de atuação no magistério, tempo na função de CP, formação profissional e situação funcional, com o intuito de compreender melhor as contribuições dos/as colaboradores/as da pesquisa.

Quadro 1 - Sexo e idade dos participantes da pesquisa

Participantes	Escola	Sexo	Idade
CP1	Cristal	Feminino	55
CP2	Cristal	Feminino	Não informado
CP3	Ametista	Feminino	39
CP4	Ametista	Feminino	40
CP5	Ametista	Feminino	64
CP6	Esmeralda	Feminino	58
CP7	Esmeralda	Masculino	68
CP8	Rubi	Feminino	51

Fonte: Dados da pesquisadora.

O detalhamento do grupo de depoentes revelou o predomínio do sexo feminino: em um universo e 8 (oito) entrevistados, contou-se 7 (sete) mulheres e 1 (um) homem. Já, em relação às faixas etárias, a leitura do Quadro 1 (um) evidencia que a maioria dos participantes encontra-se na faixa entre 39 (trinta e nove) e 68 (sessenta e oito) anos. Apenas um dos depoentes não informou a idade. O cruzamento entre faixa etária e tempo de experiência, na função CP, revela que a maioria tem um tempo significativo de atuação. Cabe esclarecer que há um caso de mudança na escolha profissional: a CP5, com 64 (sessenta quatro) anos de idade e 1 (um) ano de experiência na função de coordenadora.

Quadro 2 - Tempo de Experiência e Situação Funcional

Participantes	Escola	Tempo de magistério	Tempo de Coordenação Pedagógica	Situação Funcional
CP1	Cristal	1 ano	21 anos	Contratada
CP2	Cristal	23 anos	23 anos	Contratada
CP3	Ametista	15 ano	12 anos	Contratada
CP4	Ametista	7 anos	2 meses	Efetiva
CP5	Ametista	Nenhum	11 meses	Contratada
CP6	Esmeralda	30 anos	25 anos	Efetiva
CP7	Esmeralda	22 anos	15 anos	Contratado
CP8	Rubi	22 anos	14 anos	Contratada

Fonte: Dados da pesquisadora.

O tempo de exercício profissional, dos entrevistados, revelou-se diversificado. Em razão de especificidades do processo de posse dos concursados, na escola Ametista, houve alteração no quadro de pessoal: dos 3 (três) participantes, 2 (dois) que eram contratados, perderam as vagas, em razão da chegada de coordenadores, empossados no concurso e lotados na escola, para ocupação desses respectivos cargos. Dessa maneira, diante da alteração no quadro de profissionais da escola, esses depoentes não permaneceram na pesquisa. Esclarecemos, portanto, que todo o processo de agendamento, apresentação da pesquisa e assinatura do TCLE foi realizado com os profissionais EEB, recém chegados, na escola Ametista.

Dos 3 (três) profissionais que atuam na escola, 1 (um) possui experiência na função e atua há 12 anos como EBB, na Educação Básica. Os outros têm menos de um ano de experiência, tanto na escola quanto na função. Uma delas assumiu, em outubro, o cargo efetivo na função de EEB e já atuava, como professora, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. A outra entrevistada iniciou o trabalho, no início do ano de 2023 e não possuía experiência profissional na área. Trabalhava, anteriormente, como autônoma, na área de estética e foi incentivada, pela família, a estudar. Assim, concluiu o Curso de Pedagogia, no ano de 2022 e sendo o ano de

2023 o iniciou-se na carreira, no ano seguinte.

A condição de ser efetivo ou ser contratado interfere, diretamente, na permanência ou na movimentação do servidor, nas unidades escolares, o que impacta na qualidade do trabalho. Já, que ter conhecimento da realidade da comunidade escolar favorece as relações interpessoais e otimiza o desempenho profissional.

Entretanto, não é possível assegurar a permanência do CP pedagógico em uma mesma unidade de ensino, uma vez que o regime de contratação é anual e pode ser interrompido a qualquer momento. Esse fato pode interferir, de modo negativo, na realização do trabalho do CP, diante dos desafios impostos à equipe da gestão escolar e das exigências da formação continuada dos profissionais, daquela unidade escolar. Nesse sentido, o grande desafio dos CP contratados refere-se à organização do trabalho pedagógico, tendo em vista que é uma realização coletiva e tem como foco o PPP da instituição e a realização dos encontros formativos, com propósito de aprimoramento profissional.

Outra situação que pode impactar na eficácia do CP contratado consiste no trabalho de articular e mediar as práticas pedagógicas, pois esse profissional precisa ter conhecimentos e vivências suficientes da comunidade escolar e do entorno, bem como do contexto sociocultural, para conduzir e dinamizar as ações e os processos pertinentes, de maneira democrática e por meio do diálogo. Nessa perspectiva, uma contribuição bastante relevante é a teoria das relações interpessoais, do pedagogo norte-americano Donald Schön (2000), pois permite compreender as habilidades de comunicação, que esses profissionais precisam desenvolver.

De acordo com esse autor, a relação entre instrutor e aprendiz poderá resultar em sucesso ou fracasso, dependendo de como o coordenador pedagógico vai estabelecer a hierarquia e controle das relações, assim como vai tratar das questões de poder, no dia a dia da escola, em relação ao desenvolvimento do fazer pedagógico.

Quadro 3 - Formação dos/das Participantes da Pesquisa – Graduação e Pós-Graduação

Participantes	Escola	Nível Superior	Pós-Graduação
CP1	Cristal	Matemática Pedagogia	Supervisão Escolar
CP2	Cristal	Pedagogia	Supervisão Escolar
CP3	Ametista	Pedagogia	Psicopedagogia

CP4	Ametista	Administração Pedagogia	Educação Inclusiva
CP5	Ametista	Pedagogia	Não cursou pós-graduação
CP6	Esmeralda	Pedagogia	Metodologia de Ensino Inspeção Escolar
CP7	Esmeralda	Agronomia Pedagogia	Supervisão Escolar Gestão Administrativa e Pedagógica
CP8	Rubi	Pedagogia	Educação Especial

Fonte: Dados da pesquisadora.

Em relação à formação inicial, observamos que a maioria de CP são egressos/as Curso de Pedagogia. Cabe destacar que, no universo pesquisado, três realizaram outros cursos de licenciatura, antes de cursar Pedagogia. Segundo relatos, essa escolha reflete o desejo de trabalhar, na área da educação, atuando nas escolas, na função de coordenador pedagógico. Já, em relação à formação, a maioria declarou ter concluído algum curso de especialização. Dois depoentes declararam ter realizado de mais de um curso, na busca por aperfeiçoamento profissional. E apenas uma profissional declarou não ter realizado curso de especialização.

Freitas (2016) expõe que, por meio da formação inicial do coordenador pedagógico, é possível argumentar que o curso de Pedagogia não é suficiente, para preparar os profissionais, ao considerar os conhecimentos que se mostram necessários para lidar, satisfatoriamente, com as demandas do ambiente escolar. Segundo a autora, outra dificuldade é o modo como o trabalho do CP absorve questões formativas, quando há tendência de priorizar a formação do próprio profissional, assim como a formação continuada, em serviço, dos educadores.

Nas palavras da autora:

Seu apontamento ratifica a necessidade de se capacitar para o trabalho em colaboração, já que é ainda enquanto professor que inicia o processo de formação do coordenador pedagógico, sendo principalmente daí que parte também toda sua ação posterior, que não pode ser solitária, individualista, mas sim cuidadosa, atenta e rigorosa (Freitas, 2016, p. 76).

Nesse aspecto, a formação do coordenador pedagógico é também relevante para a análise dos dados. Em relação à formação constatou-se que, após a formação inicial, 7 (sete) coordenadoras entrevistadas haviam cursado alguma pós-graduação *lato sensu*, com o objetivo de realizar complementação de estudos. Nenhum dos

declarantes havia cursado pós-graduação *strictu-senso*. Nesse quesito, especificamente, buscaram formação continuada, por iniciativa própria, individual, segundo relatos.

Essa formação é fundamental no trabalho, segundo Pooli, Dias e Ferreira (2018):

Para que o/a coordenador/a cumpra essa atribuição, é necessário pensarmos em sua formação continuada também, considerada uma das condições que contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino e a permanência desse/a profissional na função. É uma necessidade do mundo do trabalho que impõe a todos os/as profissionais a necessidade pela busca de conhecimentos que atendam às demandas que se renovam em todas as áreas profissionais. Na escola não foi diferente, a expansão e a universalização da educação, as mudanças no currículo e as mudanças nos cursos de pedagogia trouxeram a necessidade de se reorganizar cursos de formação continuada para dar suporte aos profissionais da educação no exercício de sua função (Pooli; Dias; Ferreira, p. 3102-3107).

Já, em relação à formação continuada, os depoentes foram unânimes em mencionar a importância da formação continuada e o desejo de continuar os estudos. Considera-se que a contínua atualização é condição essencial para a mudança das práticas educacionais, nas escolas. No entanto, a falta de tempo para a dedicação aos estudos constitui um dos aspectos da dificuldade para a prosseguirem os estudos. Diante disso, ressaltam esse desejo, para que as ações de formação da Secretaria de Estado da Educação aconteçam, dentro do horário de trabalho, como previsto na legislação.

2.3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Ao definir-se por um caminho metodológico que privilegie a abordagem qualitativa, elege-se o diálogo com os CP, na busca por captar as percepções desses sujeitos, com o intuito de compreender a realidade, na qual estão inseridas suas respectivas práticas.

Em relação à coleta de dados, a partir da leitura de Chizzotti (2006), é possível entender que é possível utilizar uma “variedade de estratégias e diversidade de técnicas”, em uma pesquisa qualitativa. Associados à ideia de que os instrumentos da pesquisa podem ser variados e diversos, de acordo com o objetivo e com a criatividade de cada pesquisador/a, utilizou-se a entrevista presencial e virtual, semiestruturada, com utilização das plataformas digitais e da aplicação de questionário, no domínio do

Google Formulários.

Inicialmente, entrevistas presenciais foram realizadas, com o propósito de identificar especificidades dos sujeitos da pesquisa. No entanto, diante das dificuldades de horários para o agendamento desses encontros, em função das demandas do trabalho dos CP, optou-se por utilizar formulários eletrônicos para as entrevistas, com a utilização das plataformas digitais da *Microsoft (Teams)* e *gmail (Google Meet)*, para dar continuidade à coleta de dados.

As entrevistas são uma fonte importante de coleta de dados, pois, durante a conversa, o pesquisador pode ir lançando perguntas que, durante a entrevista, vão esclarecendo os pontos que, eventualmente, podem ter ficado obscuros. Por essa razão, uso das plataformas digitais foi de grande relevância para a otimização dos diálogos com os CP.

Nesse contexto, Lankshear e Knobel (2008, p. 151) esclarecem: “Nas conversas ou entrevistas há mais oportunidade de “descartar “coisas, ou ter a memória ativada (por exemplo, por meio de uma questão de sondagem ou de acompanhamento) que talvez não sejam apresentadas por situações em que há apenas respostas escritas”. Com esse propósito, lançar um olhar atento e analítico aos dados fornecidos, pelos interlocutores do estudo (CP das escolas de Ensino Fundamental) foi de suma importância.

Nessa perspectiva, lemos em Bourdieu (1998, p. 693):

Eu creio que não há maneira mais real e mais realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade que a de se ater aos problemas inseparavelmente práticos e teóricos, o que decorre do caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga.

Partindo dessa reflexão, a respeito do pensamento, esboçada por Pierre Bourdieu (1998), compreende-se que é preciso manter a sensibilidade e o olhar compreensivo sobre os relatos dos entrevistados. Assim, após a coleta e os registros dos dados, o desafio foi encontrar o fio condutor para a análise das narrativas fornecidas pelos CP entrevistados.

O empenho para o estabelecimento de um clima de respeito e de informalidade tem, por princípio, a intenção de garantir uma relação dialógica, no contexto das entrevistas. Dessa forma, a partir do cuidado com a elaboração de roteiros de entrevistas semiestruturadas, foi possível captar percepções, experiências e vivências

desses sujeitos, que têm papel fundamental, no contexto dessa pesquisa. Esse fato é relevante, uma vez que, em muitos casos, de acordo com as normas científicas, buscou-se correspondências inadequadas entre métodos e técnicas, que são apresentados, ao final de um processo, que culmina na análise de dados.

Essa experiência como pesquisadora interessada em questões que envolvem a coordenação pedagógica, suas práticas, experiências e atribuições, tem sido de grande relevância, na medida em que buscamos, por meio da aproximação com o objeto de pesquisa, ampliar nossa compreensão sobre as necessidades formativas do CP para desenvolver seu papel de articulador, formador e transformador da realidade educacional.

Dessa forma, justifica-se a opção pela entrevista semiestruturada, pois o propósito de realizar análise detalhada das narrativas coletadas permeia todo o processo. Nesse sentido, Triviños (1987) destaca que, nesse tipo de entrevista, o pesquisador coloca questões relacionadas ao tema, de forma a favorecer o diálogo com o entrevistado, sem a preocupação com as respostas fechadas. Esse instrumento, de acordo com Triviños (1987, p. 152), “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. Além disso, mantém-se a presença consciente e atuante do pesquisador, durante o processo de coleta das informações.

Ainda de acordo com o pensamento desse autor, a entrevista semiestruturada é aquela que, de modo geral, parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas. Tais questionamentos constituem hipóteses que vão surgindo, à medida em que, se recebem as respostas dos depoentes, que seguem expondo narrativas e experiências, a respeito da temática principal exposta pelo pesquisador.

Assim, por meio do roteiro semiestruturado, descrito no Apêndice 1, dialogamos com os CP, a respeito de suas práticas, dos desafios inerentes à realização das atividades profissionais, no cotidiano escolar, bem como percepções sobre o importante papel desempenhado, na formação continuada dos profissionais do ensino, cuja base é proposta pelas políticas públicas da Rede Estadual de Ensino. Esse momento foi, particularmente, significativo, por permitir ouvir a “voz” dos depoentes da pesquisa.

Salientamos que, a partir do contato inicial, com os informantes, por meio de *WhatsApp*, enviou-se, por *e-mail*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –

TCLE para assinatura e devolução, após leitura e aceite. Algumas entrevistas foram realizadas em ambiente virtual, com a utilização do aplicativo Microsoft *Teams*. O roteiros para as entrevistas foram enviados, com antecedência, aos profissionais, pelo *WhatsApp*, para leituras prévias. Depois disso, de posse das autorizações dos CP, para gravação dos(as) participantes, o processo foi finalizado, para facilitar as etapas de transcrição e de análise dos dados.

Diante das dificuldades, que alguns CP relataram, em relação à utilização do aplicativo da *Microsoft Teams*, foram realizados encontros virtuais, pelo *Google Meet*, para garantir a efetivação dessa etapa da coleta de dados. Assim, seguiu-se o processo de interlocução, com o grupo de depoentes. Para o contexto dessa análise, pretendeu-se estabelecer relações de confiabilidade, de diálogo e de respeito mútuo, no processo de entrevista aos profissionais CP.

Nesse processo de entrevistas, para coleta de dados, o aporte teórico ofereceu importantes instrumentos, por meio das orientações de Laville e Dionne (1999), as quais destacam que, na entrevista semiestruturada, pesquisadores elencam, oralmente, um conjunto de perguntas, previamente, selecionadas. Para maior efetividade desse processo, perguntas e esclarecimentos podem ser acrescentados, no decorrer do tempo do diálogo entre entrevistador e interlocutores. Esses autores destacam, ainda, que essa modalidade de entrevista tem a vantagem da flexibilidade, característica que permite “[...] um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração, em profundidade, de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores [...]” (Laville; Dionne, 1999, p. 189).

Durante os encontros para a realização das entrevistas, buscou-se a interação com os entrevistados, de maneira respeitosa e acolhedora, afim de estimular aproximação e diálogo que permitissem abstrair informações essenciais e relevantes, de modo a preservar a espontaneidade das respostas. De tal forma que seja possível captar concepções, crenças e dificuldades enfrentadas pelos CP, em seu cotidiano.

Nesse contexto, dificuldades, inerentes ao processo de investigação científica, podem ser encontradas: escassez de recursos destinados à pesquisa, burocracia excessiva, sobrecarga dos pesquisadores, desajustes na coleta de dados, dentre outros desafios que podem, eventualmente, se colocar diante dos pesquisadores, na concretização das etapas da pesquisa.

Em particular, o desafio enfrentado neste percurso da pesquisa de campo, com

a finalidade de ouvir outras vozes, foi a negação de participação da pesquisa, por alguns participantes, quando houve necessidade de reestruturação do percurso para a realização da fase. No caso específico dessa pesquisa, as razões, para as negativas, foram plausíveis. Vale salientar que dois CP que abandonaram a pesquisa, tiveram o contrato de trabalho interrompido e, conseqüentemente, não permaneceram no quadro de professores, daquela unidade escolar.

Concluída a realização das entrevistas semiestruturadas com os/as CP, procedu-se às análises dos dados coletados. Em relação aos métodos analíticos, nas pesquisas científicas, Minayo (2001) afirma que podem ocorrer três tipos de obstáculos a uma análise efetiva dos dados: O primeiro diz respeito à ilusão do pesquisador em julgar as conclusões, como “transparentes”, em outras palavras, pensar que a realidade corresponde, fielmente, aos dados, logo de início. Desse modo, quanto maior a familiaridade do pesquisador em relação ao tema pesquisado, maior será a sensação de que os resultados obtidos são óbvios e evidentes.

O segundo obstáculo se refere ao fato de o pesquisador se envolver, subjetivamente, com os métodos e com as técnicas, a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados. Nesse caso, os dados podem não ser analisados, adequadamente, já que a relevância da pesquisa se limitará aos questionamentos a respeito dos procedimentos metodológicos. Por último, o terceiro obstáculo relaciona-se à dificuldade que o pesquisador pode ter, para articular as conclusões, que surgem dos dados concretos, com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos.

Esse fato pode produzir um distanciamento entre o arcabouço teórico norteador da pesquisa e as análises realizadas nesse processo. Partindo desse pressuposto, a autora reitera que esses três obstáculos podem ser ultrapassados, no aprofundamento da fundamentação teórica, bem como com o uso sistemático da experiência do pesquisador.

Adicionalmente, na busca por uma compreensão mais acurada para essa etapa do estudo, a teorização acerca da análise de conteúdos, proposta por Laville e Dionne (1999, p. 126) esclarece que:

[...] não é um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constituiu, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução do sentido – de um conteúdo. Assim, pode-se, no

máximo, descrever certos momentos dele, fases, que na prática, virão às vezes entremear-se um pouco, etapas no interior das quais o pesquisador deve fazer prova da imaginação, de julgamento, de nuances, de prudência crítica.

Nesse sentido, a perspectiva dos autores pode ser entendida como um conjunto de possibilidades, mesmo que não referendadas, são sempre reveladoras de caminhos possíveis, no sentido de reconstruir significados para determinados conteúdos. Nessa mesma direção, Bardin (1977) define a análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Laville; Dionne, 1999, p. 216).

A autora acrescenta, ainda, que a análise de conteúdo articula rigor científico e fecundidade da subjetividade. Assim, emprega o conjunto das técnicas disponíveis e, possíveis, nesse esforço de interpretação objetiva. Nas palavras da autora:

A ultrapassagem da incerteza: o que eu julgo ver na verdade estará lá efetivamente contido, podendo essa (visão pessoal) ser partilhada por outros? Por outras palavras será minha leitura válida e generalizável? o enriquecimento da leitura: se um olhar, imediato, espontâneo e já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência. Pela descoberta de conteúdo ou estruturas que confirmam ou (infirmam) o que se procura demonstrar a propósito da mensagem, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos que a priori não detínhamos a compreensão (Bardin, 1977, p. 29).

Com o início da fase preparatória, as entrevistas são organizadas com o objetivo de reconstruir o sentido das histórias coletadas, de maneira circular, constituindo assim o corpus da pesquisa, que seria submetido à interpretação objetiva. A autora reitera que essa análise constitui conjunto de técnicas com procedimentos sistemáticos e objetivos, de descrição de conteúdos e de mensagens. Bardin enfatiza, também, que, como os objetos de análise são diversos, o campo de aplicação torna-se bastante adaptável e vasto. Outros autores, a respeito dessa mesma possibilidade de análise, corroboram:

Essa alternativa decorre do potencial da análise de conteúdo para o desenvolvimento de uma análise sistemática, condizente com os interesses desta pesquisa e adequada à extensão dos seus dados, permitindo a obtenção de informações estruturadas sobre um conjunto de "textos" acerca

dos quais se torna possível o estabelecimento de uma interpretação compreensiva a respeito dos sentidos (Sampaio; Cavalcante, 2012, p. 18).

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo faz-se pela prática e se divide nas seguintes etapas: a pré-análise, a exploração do material; e por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Sendo assim, no intuito de obter melhores resultados, o percurso de análise das informações, obtidas nas entrevistas, seguiu as três etapas propostas por Bardin: pré-análise; exploração do material; tratamento e interpretação dos dados, recorrendo-se a técnica de análise de conteúdo temática por frequência.

Na primeira etapa, foi realizada uma leitura exploratória das entrevistas com o intuito de compreender o cenário, em que se encontram as narrativas. Optou-se por trazer a reprodução das entrevistas de cada coordenador da forma mais fiel, levando em consideração o caráter qualitativo da pesquisa, para nos auxiliar no processo de organização, codificação e categorização dos dados (Anexo 2). Nesse movimento de pré-análise, fomos explorando o material, realizando a escolha dos instrumentos e tomando as primeiras decisões sobre como iríamos decompor e recompor, a fim de fazer surgir a sua significação (Laville; Dionne, 1999).

Pré-análise: Nessa etapa elencamos os instrumentos, os materiais a serem analisados e os critérios de exploração dos materiais. Os dados são apresentados a partir da organização das entrevistas semiestruturadas. Na pré-análise, procuramos traçar o perfil dos sujeitos com questões voltadas para sua caracterização, formação, tempo de atuação no magistério, sua experiência profissional enquanto coordenador pedagógico.

Na etapa seguinte, o material foi revisitado para a realização dos recortes do texto com o objetivo de estabelecer as categorias de análise. Iniciamos a exploração sistematizada dos dados coletados, procedendo ao recorte dos conteúdos em elementos, que em função de seus significados, poderíamos posteriormente agrupar em categorias. Esses recortes deram origem às nossas unidades de análise, ou seja, a fragmentos do conteúdo que possuíam um sentido completo (Laville; Dionne, 1999).

Procuramos identificar as unidades de registro e de contexto que pudessem nos conduzir aos temas e categorização que permitirão o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para conduzirmos a análise e interpretação do conteúdo categorizado, adotamos a abordagem qualitativa da pesquisa em educação. Nesse movimento

procuramos estabelecer uma relação entre as narrativas dos coordenadores e o nosso referencial teórico. Consideramos que esse movimento nos permitiu ter uma visão mais ampla do objeto investigado, haja vista que se trata de analisar as práticas educativas e dos desafios enfrentados pelos CP no interior das escolas, com intuito de compreender qual a necessidade formativa destes profissionais para o desempenho das suas atribuições, principalmente a formação docente.

Trata-se de um objeto do conhecimento que não pode ser apreendido e analisado a partir de um único enfoque, pois não é neutro ou inerte, mas sim imbuído de significações e relações construídas pelos participantes da pesquisa (Chizzotti, 1991). A partir da releitura das narrativas, foi realizado o levantamento dos eixos, para tratamento dos resultados e análise dos dados. Os eixos ficaram definidos em:

- Práticas e desafios do Coordenador Pedagógico;
- Atuação do Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores;
- Formação do Coordenador Pedagógico.

Dentro de cada eixo, os critérios de codificação e categorização foram organizados por meio do levantamento de frases/palavras em comum, agrupamento de respostas parecidas e observação de pontos em comum e/ou divergentes.

No Tratamento dos resultados: inferência e interpretação, para Bardin (2011) os resultados obtidos podem servir de base para outra análise em torno de novas dimensões teóricas ou simplesmente mostrar-se uma síntese e seleção de resultados. Em relação a essa fase precisamos avançar em cada um dos eixos trazendo a relação das respostas com a teoria apresentada sobre o tema nas seções anteriores.

Segundo Bardin (2011), a fase de Exploração do Material não é mais que a aplicação sistemática das decisões tomadas. “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2011, p. 131).

Numa segunda fase, iniciamos a exploração sistematizada dos dados coletados, procedendo ao recorte dos conteúdos em elementos, que em função de seus significados, poderíamos, posteriormente, agrupar em categorias. Esses recortes deram origem às nossas unidades de análise, ou seja, a fragmentos do conteúdo que possuíam um sentido completo (Laville; Dionne, 1999).

Conforme apontam Laville e Dionne (1999), o recorte mais simples de se fazer é por meio da localização de palavras, frases ou ainda expressões que podem ser facilmente delimitadas. Entretanto, dada a natureza da nossa investigação, optamos, nesse momento, por construir unidade de análise temática, pois:

[...] a pesquisa dos temas pode melhor aproximar o pesquisador do sentido do conteúdo pois ele se vê obrigado, mais do que com os fragmentos que dependem da estrutura lexical ou gramatical, a construir unidades de análise a partir de sua compreensão desse conteúdo (Laville; Dionne, 1999, p. 217).

Para tanto, retornamos as narrativas das coordenadoras e selecionamos as unidades de registro (palavras ou frases) a partir dos assuntos levantados nos eixos de análise. As unidades de registro foram um instrumento da codificação nas respostas dos participantes da pesquisa.

Urquiza e Marques (2016) consideram a unidade de registro relevante para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, assim como codificar as unidades de contextos que pertencem aos eixos escolhidos. A segunda codificação é da unidade de contexto, que é a unidade de compreensão, cujo propósito é codificar a unidade de registro. Essa unidade corresponde ao segmento da mensagem, que possibilita a significação precisa da unidade de registro (Bardin, 2010, p. 133). Com isso,

Codificar as unidades de contexto exige do pesquisador mais atenção, pois a escolha adequada destas unidades permite que se faça uma análise avaliativa de melhor qualidade, sendo que para isso deve atentar para os critérios de custo e pertinência, pois se a unidade de contexto for muito longa, exigirá dele mais tempo para fazer uma análise válida, se for curta, pode dificultar ou até impedir o trabalho de análise (Bardin, 2010, p. 133).

Por fim, e sem mais delongas, finda-se orientar que “A dimensão ótima depende do material trabalhado e do referencial teórico” (Urquiza; Marques, 2016, p. 122). No movimento intencional de manter um olhar compreensivo sobre as narrativas dos entrevistados, buscamos realizar a análise dos dados valorizando os interlocutores do estudo, os coordenadores pedagógicos, por meio do diálogo e da escuta atenta, com o nosso referencial teórico, permitindo alcançar uma visão mais ampla do objeto investigado.

Assim, foi trilhado o percurso metodológico para acessar e analisar os desafios e práticas dos Coordenadores Pedagógicos que trabalham em escolas estaduais em

Uberlândia. Nesse sentido, optamos por um levantamento de dados empíricos, que será abordado posteriormente.

2.4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Foi feita inicialmente a revisão de literatura e pesquisa bibliográfica a respeito do tema e subtemas, salientando conceitos e pressupostos, tais como a ação da coordenação pedagógica e gestão escolar e formação continuada de professores. Essa etapa da pesquisa foi muito importante para a organização do trabalho, pois, de acordo com Laville e Dione (1999):

Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual (Dione; Laville, 1999, p. 122).

Assim, foi possível colher informações a respeito dos temas citados, localizando autores e pesquisas já realizadas que pudessem corroborar com este trabalho. Essa etapa foi fundamental para encontrar fundamentos teóricos que embasassem a pesquisa e perceber a lacuna que existe, ainda, com relação à bibliografia específica sobre a ação da Coordenação Pedagógica e, ainda sobre sua formação, fato que também impulsionou este trabalho.

Para que a produção do conhecimento sobre um determinado objeto de investigação possa avançar e de fato contribuir com a transformação da realidade, é necessário o levantamento dos estudos já realizados. É relevante mapear o conjunto de informações e resultados já obtidos, conhecendo as diferentes perspectivas investigadas, os estudos priorizados, identificando suas lacunas e/ou contradições. Conforme salienta Silva (2019, p. 19), “a pesquisa bibliográfica, como procedimento metodológico importante na produção do conhecimento é capaz de gerar novas interpretações e elaborações da realidade”. Entende-se pesquisa como um processo no qual o pesquisador tem:

Uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade (Minayo, 1994, p. 23).

Dessa forma, no movimento de busca das lentes que poderiam nos guiar para realização do nosso estudo, procuramos realizar e identificar o que dizem as pesquisas a respeito dos desafios e práticas do coordenador pedagógico, da formação docente e da formação do coordenador pedagógico.

A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (Gil, 1994, p. 44).

O movimento da pesquisa bibliográfica envolve leituras em diferentes níveis de complexidade. Inicia-se com leitura de reconhecimento bibliográfico, com o propósito de localizar e selecionar o material que pode apresentar informações sobre o tema, passando pela leitura exploratória, com o intuito de verificar se as informações e dados selecionados interessam ao estudo. Depois a leitura seletiva, determinando o material que realmente interessa, até alcançar a leitura crítica e interpretativa, com o propósito de relacionar as ideias com o objeto de estudo.

Dessa forma, a pesquisa se constituiu através dessas diferentes formas de leitura, artigos, dissertações e teses que abordam o nosso objeto de estudo, com o intuito de responder aos objetivos, (re)interpretando as ideias dos autores, sob o nosso ponto de vista e o problema de pesquisa.

Portanto, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes⁷, com o objetivo de mapear a produção acadêmica. O portal de periódicos da Capes abrange uma variedade de pesquisas científicas nacionais e internacionais e é considerado uma das melhores bibliotecas virtuais, posto que contém, em seu acervo, mais de 45 mil títulos. Para a realização do mapeamento proposto, alguns processos foram considerados: 1) O portal de periódicos da Capes foi acessado por meio remoto; 2) Foi selecionado, em pesquisa avançada, o período de janeiro de 2012 até dezembro de 2023; 3) Foram utilizados para a busca os seguintes descritores: Coordenação pedagógica; Práticas do Coordenador Pedagógico; Formação do Coordenador Pedagógico e Formação Docente.

Estes descritores foram utilizados tendo em vista sua pertinência em relação

⁷ Catálogo de teses e dissertações - CAPES - <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

aos objetivos propostos neste trabalho. Além disso, foi realizada uma busca no *síte* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁸. A busca priorizou as pesquisas publicadas nos últimos onze anos (portanto, de 2012 a 2023) sem, contudo, esgotar as investigações do período, que apresentavam em seus títulos os três termos: Prática do coordenador pedagógico; Formação continuada de professores; Formação do coordenador pedagógico, ou pelo menos dois dos termos destacados.

Buscamos, assim, compreender como a temática “práticas pedagógicas do coordenador pedagógico” vem sendo tratada nas pesquisas que investigam atribuições e responsabilidades do CP. Especificamente, buscamos identificar o que essas pesquisas revelam sobre os desafios, as atribuições e a proposta de formação continuada voltada para o CP, tendo como foco a compreensão e a reconstrução de conhecimentos já existentes sobre o assunto investigado.

Nesse sentido, houve uma aproximação de um Estado do Conhecimento, constituindo um estudo de caráter bibliográfico, cujo desafio foi mapear e identificar produções acadêmicas e científicas, e de diferentes campos do conhecimento, em diferentes épocas e lugares. A escolha pelo recorte temporal justifica-se por entender que o que está mais recente teria maior relevância para o objeto de estudo.

Em pesquisa no banco de teses da CAPES, entre 2011 e 2023, utilizando o descritor “formação do coordenador pedagógico”, foram encontradas 1263 dissertações e 372 teses de doutorado. No entanto, ao realizar e iniciar uma revisão da busca, percebemos que muitas produções trabalham a relação do papel do coordenador pedagógico enquanto responsável pela formação docente. Inúmeros artigos cujo tema central da busca foi a correlação entre o coordenador pedagógico e a formação docente. Das dissertações, selecionamos algumas que mais se aproximaram do objeto de estudo investigado, que tratam das práticas e desafios do coordenador pedagógico, bem como da formação continuada deste profissional.

Dentre os artigos, muitos fazem análises entre o coordenador pedagógico, a formação docente e a importância de olhar para a formação deste profissional. No Quadro 1, apresentamos materiais selecionados para subsidiar nosso estudo. Dando continuidade à pesquisa bibliográfica de dissertações e artigos, prosseguimos com a busca pelas plataformas do Google Acadêmico⁹, da Scielo e da biblioteca digital BDTD, que são locais de busca consistentes, científicos e de livre acesso. Com base

⁸ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD - <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

⁹ Google Acadêmico - https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR&as_sdt=0,5.

nos conhecimentos adquiridos, apoiamo-nos nas descobertas de outros pesquisadores e estudiosos para construir uma pesquisa consistente e atualizada. Assim, demos continuidade à pesquisa, em busca de produções e autores que poderiam corroborar com a construção sólida e consistente do nosso trabalho, apoiando em autores como Placco, Almeida, Souza, Orsolon, Bruno, Nóvoa, Vasconcellos, dentre outros.

Quadro 4 - Dissertações e teses selecionadas

Autor	Título	Tipo	Instituição/Ano
Grasiela Zimmer	Reunião Pedagógica: A Formação Continuada no Espaço Escolar	Dissertação	PUC/RS - 2012
Adalberto Silva	O papel do coordenador pedagógico na formação de professores	Dissertação	UMSP/FAHUD - 2012
Silvana Aparecida Santana Tamassia	Ação da Coordenação Pedagógica e a formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental I: Desafios e Possibilidades	Dissertação	PUC/SP - 2012
Gilsete da Silva Prado	A Formação Continuada pela via do Coordenador Pedagógico	Dissertação	PUC /SP - 2015
Thays Roberta de Abreu Gonzaga Sentoma	O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico	Dissertação	PUC-SP
Tatiana Alves Lara Volpe	O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras do desenvolvimento	Dissertação	PUC-SP
Elizabeth Tagliatella Orfão	O papel do coordenador pedagógico na formação crítica de professores: contribuições e desafios	Dissertação	PUC-SP
Carolina Alves de Oliveira	O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes no Ensino Fundamental II: uma análise dessa função em uma rede municipal de ensino do interior paulista	Dissertação	UFSCar - 2018
Mariana Muniz Sampaio	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço: uma análise em escolas públicas da	Dissertação	UFS - 2018

	região metropolitana do estado do Sergipe		
Lindinalva Ferreira de Queiroz	Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola	Dissertação	UFPE - 2018
Márcia Fabris	Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada em âmbito escolar	Dissertação	UFFS -
Kátia Martins Rodrigues	O potencial de um grupo colaborativo para a constituição do professor coordenador como formador de docentes	Dissertação	PUC-SP -
Elisangela Carmo de Oliveira	O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente	Dissertação	PUC-SP -
Liduína Maria Gomes	Concepções de coordenadores pedagógicos acerca da sua formação continuada, e desenvolvimento profissional: um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de educação de Sobral-CE	Dissertação	Uece -
Silvana Faria de Melo	Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional	Dissertação	Unitau - 2015
Josimara Xavier	A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica	Dissertação	UnB - 2015
Osmar Hélio Alves Araújo	Formação docente, professor, coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis	Dissertação	UFC - 2015
Marilda da Silva Rudnick	A coordenação pedagógica e a práxis educativa na escola	Dissertação	UFTM - 2014
Giomaria Pereira Damascena	Prática pedagógica de coordenadores de escolas municipais de Vitória da Conquista-BA	Dissertação	UESB - 2020
Total		19	
Autor	Título	Tipo	Instituição/Ano
Juliane do Nascimento Mosquini	A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática	Tese	Unesp - 2019

Osmar Hélio Alves Araújo	Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas	Tese	UFPB - 2019
Total		02	

Fonte: Base de Dados Abertos da Capes, Sciello e BDTD, 2023. Organizado pela autora.

Quadro 5 - Artigos selecionados

Autor	Título	Ano	Periodico
Ricardo Santos David	A Construção da identidade do Coordenador Pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual	2017	Revista Labor, 2017, v. 01(17), p. 143-157
Soane Santos Silva, Ennia Débora Passos Braga Pires e Marília do Amparo Alves Gomes	Coordenação pedagógica: percepções dos coordenadores escolares na perspectiva da gestão democrática	2023	Acta Scientiarum: Education 45.1 (2023). Web
Isaneide Domingues /2013	O Coordenador Pedagógico e a formação Contínua do docente na escola: algumas perspectivas	2013	Educação PUC-Campinas (On-line) 18.2 (2013): 181-89. Web.
Jane Cordeiro de Oliveira	Formação continuada docente: avanços e dilemas na visão dos coordenadores pedagógicos	2019	Práxis Educacional 15.34 (2019): 13. Web.
Simone Regina Manosso Cartaxo e Victoria Mottim Gaio	Coordenador pedagógico: possibilidades e limites da formação continuada	2019	Dialogia (São Paulo) 33 (2019): 115-30. Web.
Patrícia Regina Infanger Campos e Ana Maria Falcão de Aragão	A coordenadora pedagógica e a formação docente: possíveis estratégias de atuação	2016	Revista De Educação PUC-Campinas (On-line), 2016, v. 21 (2). Web.
Eliene Farias Silva	O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente	2019	Revista De Gestão e Avaliação Educacional 1.1 (2019): 1-10. Web.
Camila Manarin, Ângela Maria Silveira Portelinha	O Coordenador Pedagógico frente aos desafios da constituição de sua profissionalidade	2019	Dialogia (São Paulo) 33 (2019): 192-204. Web.
Diessica Michelson Martins, Vidica Bianchi, Julia Stiebbe Callai	O Coordenador Pedagógico como articulador da formação continuada de professores: O que pesquisas publicadas entre 2010-2020 indicam	2021	Tear (Canoas) 10.1 (2021): Tear (Canoas), 2021, v. 10 (1). Web
Caroline Vieira de Souza, Andréa Coelho	Os saberes docentes dos coordenadores pedagógicos:	2022	Ensino Em Re-vista 29 (2022): E022. Web.

Lastória, Filomena Elaine Paiva Assolini	fios e miçangas de um colar vistoso		
Vera Maria Nigro de Souza Placco, Vera Lucia Trevisan de Souza	Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção.	2008	O Coordenador pedagógico e os desafios da educação, v. 2, p. 25-36, 2008.
MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F.	O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico	2014	RBEP (2014)
GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, VMNS.	A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa	2013	O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Edições Loyola, p. 69-80, 2013
Total		13 artigos	

Fonte: Base de Dados Abertos da Capes, Sciello e BDTD, 2023. Organizado pela autora.

É importante salientar que o levantamento da produção científica referente ao nosso tema de pesquisa foi crucial para o progresso desta investigação, uma vez que permitiu uma aproximação com as discussões que tratam sobre o Coordenador Pedagógico, suas práticas, desafios e formação continuada, evidenciando as possibilidades de contribuição desta pesquisa para o cenário educacional local e regional.

Foi observada uma grande quantidade de pesquisas que investigam a constituição histórica do pedagogo, a formação docente e o papel do coordenador pedagógico na realização desta ação.

No entanto, observamos que há poucas investigações que tratam sobre a importância da formação continuada do coordenador pedagógico, principalmente os que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, consideramos que o presente trabalho de pesquisa amplia a discussão, até então desenvolvida, sobre os desafios e práticas realizadas pelo coordenador pedagógico que atua no 6º ano do ensino fundamental II, despertando para a necessidade de uma ação formativa voltada para este profissional, que tem um importante papel na mediação e integração dos processos educativos.

SEÇÃO 3 - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA HISTÓRIA: A BUSCA POR UMA IDENTIDADE

O século XXI nos tem desafiado a refletir sobre uma realidade marcada por profundas mudanças no mundo, tornando o trabalho mais intenso e desafiador, acarretando transformações e mudanças, impactando todos os setores da sociedade, inclusive nos cenários educacionais.

Nesse cenário de mudanças e novas exigências, com uma realidade complexa e uma pluralidade de sujeitos, é exigida, dos docentes, uma constante busca de conhecimentos e de práticas educativas que proporcionem reflexões e transformações da realidade. Nessa perspectiva, a figura do coordenador pedagógico tem se destacado, principalmente pela sua atuação como mediador e articulador das ações pedagógicas da escola, o que propicia reflexão e mudança, sobretudo nos momentos de formação continuada.

O trabalho da coordenação pedagógica, na escola pública, alvo de discussões recentes, por ser profissional com potencial transformador para a educação, recebeu várias designações no decorrer de sua história e seus primeiros vestígios, provavelmente, remontam à reforma educacional, que aconteceu no início na década de 1920.

Para entender plenamente a identidade do coordenador pedagógico, é essencial compreender a trajetória histórica que deu origem a essa profissão e delineou sua atuação. É fundamental olhar para o passado e examinar os diferentes processos de transformação pelos quais essa função passou ao longo dos anos. Nesse sentido, a questão da identidade do CP está diretamente relacionada ao contexto político e, conseqüentemente, às políticas públicas educacionais. Nessa perspectiva, é preciso compreender como as mudanças históricas da educação impactaram na constituição identitária do CP e influenciaram a formação e atuação no cotidiano escolar.

Como indica Garrido (2006, p. 11), a coordenação ainda é uma “[...] figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções mal compreendidas e mal delimitadas”. Com poucos parceiros na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento, para conquistar seu espaço.

Muitos autores e muitas publicações em educação têm feito desse um assunto comentado e, ainda assim, com muitas questões e dúvidas a serem

pensadas e compreendidas acerca desse profissional e das competências necessárias para que possa exercer o seu trabalho de forma efetiva, compreendendo a sua importância e sua identidade.

A preocupação com a formação e melhoria das práticas dos professores, nas escolas, tem sido uma das funções principais dos coordenadores pedagógicos. Nesse sentido, é essencial que busquem o desenvolvimento profissional. Imbernón (2006, p. 44) pontua que o desenvolvimento profissional “[...] pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”.

Todavia, nem sempre foi assim. A formação da identidade do coordenador pedagógico passa pela compreensão do percurso histórico pelo qual surgiu o profissional e sua atuação. É preciso olhar para o passado e observar os processos de mudança pelos quais ele passou ao longo da história. Não são apenas nomenclaturas diferentes, mas também funções e perspectivas políticas e pedagógicas diferenciadas. Esses papéis precisam ser compreendidos nos contextos das suas formulações e dos pressupostos pedagógicos. Nesse sentido, consideramos de grande relevância conhecer a trajetória da função supervisora, no decorrer da história da educação brasileira, recorrendo à produção bibliográfica relativa à função histórica da supervisão educacional nos sistemas de ensino.

3.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E A BUSCA POR UMA IDENTIDADE

Iniciamos esta reflexão destacando a importância de realizar uma pesquisa histórica para melhor compreensão da trajetória do Coordenador Pedagógico, refletindo sobre os diferentes fatores políticos e pedagógicos que interferiram para constituir a sua identidade. Saviani (2008) corrobora a ideia apresentada ao dizer que:

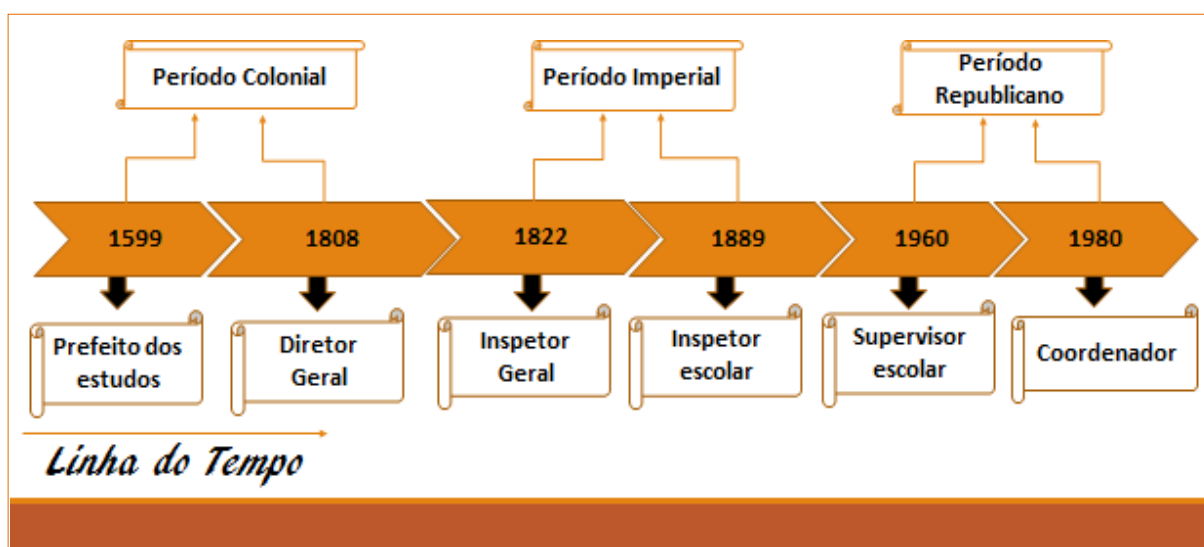
Procuraremos reconstruir o papel da Coordenação Pedagógica iniciada com o nome de inspetor escolar, “sendo que a sua função era de fiscalizar e controlar o trabalho do professor, até ganhar o nome de coordenador pedagógico para retirar a ideia de fiscalizador e controlador (Saviani, 2008, p. 27).

A análise das funções desempenhadas pelo CP, ao longo da história da

educação brasileira, é indispensável para compreendermos o surgimento da função no contexto educacional e sua evolução ao longo dos anos, assim como de sua atuação. No percurso da educação brasileira, esse profissional recebe várias denominações: inspetor, orientador pedagógico, supervisor pedagógico, supervisor escolar, coordenador pedagógico.

A trajetória histórica do CP pode ser melhor compreendida a partir dos marcos temporais apresentados na Figura 3, a partir das ideias de Roman (2001) *apud* Silva (2019).

Figura 3 - Linha do tempo da história do coordenador pedagógico no Brasil



Fonte: Organizado por Maria do Desterro, com base em Roman (2001, p. 34).

Segundo Sá (2009), os primeiros registros históricos sobre a educação, em nosso país, ou a própria história da educação aqui praticada, tem início a partir de 1549, com a chegada dos jesuítas, sendo que, após 1570, o plano de ensino por eles adotado, o *Rátio Studiorum*, trazia certa orientação sobre como deveriam ser oferecidos os estudos. Conforme a autora, esse plano passou por algumas reformulações até chegar à sua versão final, em 1599, passando, então, a vigorar em todos os colégios da Companhia de Jesus até 1759, quando foram expulsos da Colônia. Ainda que não manifestasse a ideia de supervisão, esse plano manteve sempre presente a função supervisora, manifestada por meio de uma figura denominada "Prefeito Geral dos Estudos".

O plano elaborado pelos jesuítas, de acordo com a autora, se propunha à manutenção de um conjunto de regras que cobria todas as atividades diretamente

ligadas ao ensino, quais sejam: “as regras do provincial, as do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral, de cada matéria de ensino, das regras das diversas academias, das provas escritas e da premiação” (*ibid.*, p. 1).

O prefeito de estudos deveria organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, visando o aproveitamento dos alunos, ouvir e observar os professores assistindo suas aulas e lendo apontamentos de alunos e se necessário comunicar o procedimento indevido do professor ao reitor. [...] A função supervisora é destacada das demais funções educativas. O prefeito de estudos assume um papel específico, diferente do papel do reitor ou dos professores (Saviani, 2008 *apud* Sá, 2009, p. 1).

O prefeito geral de estudos era assistente do reitor, que deveria ser obedecido pelos professores e alunos. Também poderia haver um prefeito de estudos inferiores e um prefeito de disciplina, subordinado ao prefeito geral. Esses elementos embrionários da supervisão educacional no Brasil, encontrados no *Rátio Studiorum*, retratam um conjunto de regras para disciplinar e controlar a prática didática, retratando a “Função controladora e fiscalizadora”.

Como podemos observar, as atividades inerentes ao CP estão presentes na educação brasileira desde a implantação das primeiras experiências educacionais. Este profissional assumia responsabilidades semelhantes às exercidas atualmente, como, por exemplo, responsabilizar-se pela organização e orientação dos processos de ensino e aprendizagem.

Durante a segunda metade do século XVIII, Marquês de Pombal, ministro da coroa portuguesa, assumiu o cargo com a responsabilidade de modernizar a administração pública do país e ampliar ao máximo os lucros provenientes da exploração colonial.

Empreendeu-se uma reforma educacional, conhecida por pombalina. Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, foi extinto o sistema de ensino, bem como o cargo de prefeito de estudos, conforme relata Sá (2009), sendo corroborada por outros autores, como Ferreira (2002), Aranha (2006) e Saviani (2008), quando afirma que ocorreu, a partir daquele momento, um retrocesso educacional na Colônia:

Nesse período foram admitidos professores leigos para as aulas régias de latim, grego e retórica, que eram dadas de forma autônoma e isolada. Esses profissionais eram mal preparados para a função e eram mal pagos. Passou a haver o cargo de diretor geral de estudos e a designação de comissários para fazer em cada local, o levantamento do estado das escolas. A ideia de

supervisão continuava presente, englobada nos aspectos político-administrativos (inspeção e direção), representada no papel do diretor geral e a parte da direção, coordenação e orientação do ensino foi delegada a comissários ou diretores de estudos, em nível local (Sá, 2009, p. 2).

De acordo com Saviani (2008), na reforma da estrutura educacional feita por Pombal, além da ruptura do processo pedagógico desenvolvido pelos Jesuítas, o novo modelo de educação descaracterizava a função do supervisor estabelecida pelo modelo jesuíta, concentrava no cargo de Prefeito Geral de Estudos as atribuições da supervisão escolar. Saviani esclarece que, nessa fase da história, a nova função do supervisor:

[...] englobava os aspectos políticosadministrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos (Saviani, 2008, p. 22).

Cada medida adotada por Pombal culminou em uma significativa decadência da educação durante o período colonial do Brasil. O sistema estabelecido pelos Jesuítas foi completamente erradicado, e não houve qualquer iniciativa para substituí-lo por algo que se assemelhasse ao modelo jesuíta, comprometendo, assim, a continuidade do trabalho educacional.

A Independência do Brasil trouxe mudanças relevantes para a educação brasileira. De acordo com as autoras Aranha (2006) e Sá (2009), em 1827, foi formulada a primeira Lei para a instrução pública, instituindo o método chamado de Ensino Mútuo e atribuindo ao professor o exercício de duas funções: docência e supervisão. O professor era responsável pela instrução e supervisão dos monitores, pela supervisão das atividades de ensino e também pela aprendizagem de todos os alunos. Por ser avaliada como ineficaz, essa forma de organização do trabalho escolar do supervisor foi logo atribuída a outro agente: o inspetor escolar, cuja função era a de inspecionar, pessoalmente, os estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos ou particulares, além de realizar exame dos professores, autorizar a abertura de escolas particulares, rever e corrigir livros, entre outras atribuições.

Para Saviani (2006), as primeiras manifestações relativas à coordenação pedagógica ocorrem na segunda metade do século XIX. Entre 1860 e 1890, surge a “necessidade de articulação de todos os serviços de educação numa coordenação

nacional, que colocava em pauta a questão da organização de um sistema nacional de educação”. Para Saviani (2006), nesse período, aparece a ideia de supervisão na perspectiva de uma prática de coordenação pedagógica. Mesmo que as discussões, no período, fossem incipientes, já eram marcadas por uma ideia de controle a ser exercido por um inspetor escolar. De acordo com o autor, vários foram os debates que tratavam da necessidade de organização de um sistema nacional de educação.

No final do período imperial, em 1886, conforme relata Aranha (2006), apesar de ainda não haver um sistema de ensino que pudesse ser chamado de “Pedagogia Brasileira”, havia um consenso quanto à necessidade da organização de um sistema nacional de educação. Conforme acrescenta Sá (2009), via-se também a necessidade de se criarem órgãos centrais e intermediários, com o objetivo de formular as diretrizes e normas pedagógicas, além de um serviço de supervisão pedagógica para as unidades escolares. “No ano de 1897 a direção e a inspeção do ensino passaram a ficar sob a responsabilidade de um inspetor geral, em todo o Estado, que era auxiliado por dez inspetores escolares” (Sá, 2009, p. 2).

Segundo Aranha (2006) e Sá (2009), com a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, os profissionais da educação foram considerados como uma nova categoria profissional: os técnicos em educação, pelo fato de que, nesse momento histórico, de muita agitação política, órgãos específicos começaram a ser criados, com o intuito de reservar para si o tratamento técnico dos assuntos profissionais, que ficavam, até então, sob responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

A partir desse contexto histórico, há a separação da parte administrativa da parte técnica, criando a figura do supervisor escolar, com a responsabilidade da parte técnica, enquanto o diretor é o responsável pela parte administrativa. Conforme esclarece Saviani (2008, p. 28):

[...] A categoria “técnicos de educação” tinha aí, um sentido genérico. Em verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos ou especialistas em educação. O significado de “técnicos da educação” coincidia, então com o “pedagogo generalista”, e assim permaneceu até o final da fase acima referida, isto é, até os anos 1960.

A sociedade brasileira sofre profundas transformações sociais, econômicas e políticas, que impactam o modelo educacional. A crise de 1929 contribui para a decadência do café, e a Revolução de 1930 é deflagrada. Sob a influência do

Liberalismo, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que defendia a necessidade de uma reconstrução social da escola para atender às demandas da sociedade urbana e industrial.

O ideário escolanovista destacava a contribuição das ciências para racionalizar os serviços educacionais, dotando-os de eficiência e eficácia. Nesse período, os técnicos ou especialistas em educação ganharam destaque, entre eles o supervisor.

No Estado Novo¹⁰ (1937-1945), quando a legislação passou a exigir uma formação mais específica, houve, então, a criação do curso de Pedagogia, pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 (Brasil, 1939). Conforme artigo 51, alínea “c”, do Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939), é exigido “para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia”. O técnico em educação de que trata esse Decreto- Lei prenuncia um trabalho similar ao da inspeção escolar à medida que, segundo Silva (2002, p. 143), esse profissional deveria desempenhar “todas as tarefas não docentes da atividade educacional”. A partir de então, os graduados em Pedagogia podiam participar de concursos públicos para o cargo de “técnico em educação”, tanto no Ministério da Educação quanto nas Secretarias de Educação de estados e municípios.

A formação do pedagogo, conforme estabelecia o Decreto-Lei 1.190/39, incluía o esquema “3+1”. O estudante poderia formar-se em qualquer área das ciências humanas, naturais, exatas ou artes, e obter o título de bacharel em uma dessas áreas específicas. No entanto, para atuar no magistério (docência), deveria dedicar mais um ano de estudos em Didática e Prática de Ensino. Esse modelo de formação produziu uma fragmentação entre o bacharel e o licenciado, fazendo com que o primeiro se sobressaísse ao segundo, fomentando uma competição entre esses profissionais.

Conforme Saviani (2015), o curso de Pedagogia Bacharelado formava o “técnico da educação” para atuar na organização da burocracia estatal (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação, entre outros), já a Licenciatura formava o professor para atuar no curso normal, o que diferenciava a atividade do

¹⁰ "Estado Novo é como ficou conhecida a ditadura instaurada por Getúlio Vargas entre os anos de 1937 e 1945. Chamada também de Terceira República, teve forte influência de ideais fascistas, até mesmo na Constituição, que iniciou institucionalmente o período e foi apelidada de polaca, porque foi inspirada nas leis da Polônia e Itália".

bacharel da do licenciado. Assim, o “técnico da educação” organizava e pensava a educação, e o professor fazia a educação.

O modelo de supervisão que mais influenciou o Brasil foi o usado nos Estados Unidos. Vasconcelos (2009) menciona o surgimento desse modelo, no país norte-americano, no século XVIII, “no bojo do processo de industrialização (...) como expressão do desejo de controle total dos movimentos dos outros”. Enquanto Sá (2009) faz a mesma afirmação, também aludindo ao processo de industrialização, mencionando, no entanto, o governo de Juscelino Kubitschek, o que significa que a autora se refere ao processo de industrialização no Brasil, que, de fato, teve início na segunda metade da década de 1950. Embora a finalidade da inspeção como sinônimo de “supervisão” para o controle seja praticamente a mesma, os eventos históricos remetem a datas diferentes e bastante distanciadas.

Esse modelo econômico, pautado na industrialização e no desenvolvimento, recebendo o investimento do capital estrangeiro, influenciou o modelo educacional de tal maneira que o supervisor possuía um lugar de destaque na escola e tinha como princípio o papel de controlador das pessoas. Nesse sentido, é possível notar que:

[...] a inspeção escolar, surgida no momento histórico acima mencionado, ganhou força e contorno legal, num contexto nada favorável. Nesse período foi firmado um convênio do MEC, com o referido país, onde foi criado o Plano de Assistência Brasileira - Americana no Ensino Elementar – PABAE, de 1957 até 1964. Esse plano previa que os professores brasileiros fossem aos Estados Unidos para se especializarem em supervisão e depois montarem cursos dessa especialidade no Brasil (Urban *apud* Vasconcelos, 2009, p. 86).

De acordo com Peixoto (1964), o PABAE foi um programa criado pelo governo federal em conjunto com o governo de Minas Gerais e o governo dos Estados Unidos da América do Norte, com o propósito de realizar o “aperfeiçoamento de professores” através de cursos oferecidos, com duração de um semestre. Eram oferecidos dois cursos ao longo do ano. Eram objetivos do PABAE:

1. Aperfeiçoar grupos de professores para escolas normais do Brasil e orientadoras do ensino primário;
2. Produzir ou adaptar materiais didáticos para serem usados no treinamento de professores e distribuí-los;
3. Selecionar professores competentes a fim de enviá-los aos Estados Unidos para um curso em educação elementar.

Isso posto, entende-se que compreender as mudanças e o contexto histórico é fundamental para compreender os impactos econômicos e, por sua vez, as mudanças no campo educacional.

Seguindo a linha histórica, em 1964, com o golpe de Estado e a instalação da Ditadura Militar, mudanças políticas e econômicas influenciaram também o campo educacional.

Assim, nos dizeres de Sá (2009), a supervisão educacional foi criada no contexto da Ditadura Militar, que tomou o poder no país entre os anos de 1964 a 1985. Por meio da Lei 5692/71, a supervisão escolar foi instituída como serviço específico da Escola de 1º e 2º Graus, com função predominantemente tecnicista e controladora. Segundo a autora, o contexto era o da Doutrina de Segurança Nacional, adotada em 1967, e alicerçada sobremaneira com o Ato Institucional nº 5, de 1968, que conferiu poderes ditatoriais aos governantes e permitiu a inauguração do período mais repressivo da Ditadura Militar. Foi nesse contexto que se deu a reformulação do Curso de Pedagogia, em 1969, com a regulamentação da Reforma Universitária. E “o mesmo [curso de pedagogia] prepara desde então, generalistas, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação” (Sá, 2009, p. 4).

De acordo com o Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação(CFE), o curso de Pedagogia passa a ofertar as habilitações de Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Educacional, com vistas a fomentar o desenvolvimento nacional e a preparação de profissionais para o mercado de trabalho. A formação dos pedagogos, nesse contexto, é fortemente influenciada pela ideologia desenvolvimentista-autoritária, com uma perspectiva pedagógica tecnicista, voltada à formação para o mercado de trabalho urbano, conforme as diretrizes da educação para o ensino de 1º grau e de 2º grau - Lei nº 5.692/71.

A formação de especialistas em educação foi regulamentada pelo CFE, por meio do Parecer nº 252/69 (Brasil, 1969a), como foi mencionado anteriormente, e pela Resolução nº 2 de 11 de abril de 1969 (Brasil, 1969b), fortalecendo a implementação dos serviços de Supervisão Educacional nos sistemas e nas escolas. O Parecer e a Resolução foram objetos de críticas por fortalecerem uma divisão social do trabalho na escola, marcada por uma visão fragmentada do trabalho neste local, e instituir os especialistas em educação (orientador, supervisor, administrador

e inspetor escolar).

A nova estrutura do Curso de Pedagogia decorrente do Parecer nº 252/69 abria [...] claramente a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional na esteira da orientação educacional, cuja profissão já havia sido regulamentada por meio da Lei nº 5564, de 21 de dezembro de 1968, antecipando-se, portanto, ao próprio Parecer nº 252/69. Com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o status de profissão: a necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanentemente representado, no caso, por uma burocracia estatal de grande porte gerindo uma ampla rede de escolas; e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo de novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional (Ferreira, 2002, p. 31).

Assim, de acordo com Ferreira (2002) e Sá (2009), a pedagogia ganhou uma nova roupagem, no ano de 1969, e se transformou em uma abordagem tecnicista, sendo que, nessas circunstâncias:

[...] ao invés de formar o técnico em educação com várias funções, davam habilitações dentro do curso, como: administração, inspeção, supervisão e orientação e o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais e um mestrado com habilitação em planejamento educacional. Esse parecer [Parecer nº 252/69], até então, foi a forma mais radical de profissionalizar a função do supervisor educacional, contribuindo para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino, buscando dar a esse profissional uma identidade própria e com características que as distinguisse das demais (Sá, 2009, p. 4).

Nessa linha de pensamento, compete, aos especialistas, planejar o trabalho educacional. São eles que pensam, programam e supervisionam a programação preestabelecida. Compete ao professor executar, em sala de aula, os planejamentos previamente formulados, com conteúdos selecionados e organizados sequencialmente. O mesmo se aplicava à avaliação, esperando dos alunos a memorização de respostas e reprodução de conteúdos transmitidos.

Ao instituir a divisão de trabalho, onde cada especialista se responsabiliza por uma parcela da unidade escolar, seja na área administrativa ou pedagógica, há uma fragmentação do trabalho pedagógico, fazendo com que não houvesse diálogo entre os diferentes profissionais.

Sá (2009), recorrendo a Vasconcelos (2009) e também a Ferreira (2002), mostra que a supervisão educacional passa por um período muito difícil na sua história, quando os projetos educacionais implantados pelos militares, após o golpe

de 1964, passaram a ser orientados por interesses econômicos, sendo que o trabalho do supervisor se destaca muito mais no sentido de controlar o trabalho do professor e garantir sua eficiência do que no sentido de ser um articulador dos conhecimentos. Em consonância com o modelo militar de gestão da época:

[...] os padrões de supervisão, baseados em inspeção e fiscalização, dão ênfase a um sistema vertical de autoridade, submissão e controle, e identificam-se como uma posição hierárquica, onde o executor é sempre um dependente e deve aceitar passivamente as diretrizes emanadas do supervisor, hierarquicamente num escalão mais alto (Medeiros; Rosa *apud* Sá, 2009, p. 4).

A supervisão educacional enfrentou um período desafiador em sua história quando, após o golpe de 1964, os projetos educacionais implantados pelos militares passaram a ser direcionados por interesses econômicos. Nesse contexto, o papel do supervisor tornou-se mais voltado para o controle do trabalho dos professores e para garantir sua eficácia, em conformidade com o modelo de gestão militar predominante na época.

Com a crise do milagre econômico, no final da década de 1970, ocorreu um movimento contrário. Houve um aumento das manifestações sociais em defesa da democracia e no enfrentamento de práticas ditatoriais e autoritárias. Desse modo, o fim da Ditadura Militar, em 1985, fortaleceu novas perspectivas políticas para o Brasil, entre as quais, a redemocratização. Essas mudanças impactaram diretamente a educação básica, como pode ser visto na Constituição Federal cidadã, aprovada em 1988. A nova orientação política influenciou também a atuação do “supervisor”. Na perspectiva de apresentar uma melhora na qualidade da educação, adequando-a às novas condições produtivas, adota-se um modelo de organização cooperativa e discursiva, envolvendo a participação dos trabalhadores nas decisões, com vistas a alcançar um sistema educacional mais eficiente e eficaz.

Nesse contexto, o supervisor passa a ter um papel importante de atender às propostas educativas fundamentadas em valores humanistas e viabilizá-las, visando formar sujeitos críticos e capacitados para intervir na sociedade. Nessa perspectiva, são elaboradas, na segunda metade de 1985, críticas acerca do papel prescritivo e fiscalizador da supervisão educacional. De outro lado, em alguns sistemas de ensino, o coordenador pedagógico passa a ser identificado como um profissional da educação, cuja função é assessorar e orientar docentes, bem como dinamizar a

formação continuada nas escolas de Minas Gerais.

Corroborando essa ideia, Sá (2009) diz que a “realidade paradisíaca” mostrada pela classe dominante e pelos governantes gerava desconfiança e também um conflito, no final da década de 1970 e início da década de 1980, com os movimentos da classe trabalhadora e intelectuais, sendo que, no setor da educação, começaram a surgir as primeiras Associações de Supervisores Educacionais no Brasil, diante da necessidade de treinar supervisores para a implantação das reformas educacionais.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) promoveu o 1º Seminário de Supervisores Pedagógicos (1º SSP), em Brasília, no ano de 1976, tendo como objetivos: “refletir sobre a supervisão numa perspectiva funcionalista; colher subsídios para definir diretrizes nacionais da supervisão pedagógica; fazer recomendações referentes à regulamentação da profissão do supervisor (Sá, 2009, p. 5).

Sá (2009) descreve os seminários ou encontros como pautados por discussões e temas bastante pertinentes no intuito de fomentar uma nova concepção de educador e de educação, comprometidos com a transformação da sociedade brasileira. As experiências vividas por todo o país visavam à busca por um espaço democrático, notadamente a partir dos anos 1980, almejando, principalmente, articular um trabalho de supervisão educacional coletivo, dentro do contexto educacional, social, econômico e político brasileiro. Buscou-se afastar o trabalho individual e isolado da supervisão pedagógica em nome de um trabalho baseado num consenso nacional. Mesmo com todos os obstáculos, a autora relata que houve uma luta pela nova caracterização e identificação da profissão, no sentido de promover uma educação crítica, evitando a importação de paradigmas que não correspondessem à nossa realidade.

O trabalho não foi, no entanto, fácil, conforme Sá (2009), inclusive no que se refere à regulamentação da profissão, cujo Projeto de Lei nº 1761/79, nesse sentido, foi vetado pelo então Presidente da República João Figueiredo, sob o argumento de que “[...] a supervisão escolar é um ramo do curso de pedagogia, que proporciona habilitação para o exercício de atividade de supervisão na área do ensino” (Sá, 2009, p. 5).

Nesse movimento de superação dos paradigmas e políticas socioeconômicas pautadas pela repressão da Ditadura Militar, algumas iniciativas do campo educacional surgiram, especialmente no que diz respeito à democratização interna da escola, dentre elas o fenômeno da administração colegiada na educação mineira.

De acordo com Prais (1990), o fenômeno da administração colegiada na

educação mineira surge no período da chamada transição democrática do país, resultante tanto da crise do modelo de desenvolvimento econômico quanto da crise de hegemonia política própria do período. Os fatores que se colocam são: a organização dos trabalhadores do ensino e o I Congresso Mineiro de Educação. Segundo a autora, houve uma mobilização dos professores em busca de melhores salários, melhor ensino e reconquista da democracia no interior das escolas. Houve uma busca pela participação interna de todos os segmentos envolvidos no processo educacional. Foi a partir dessas mobilizações que a eleição de diretores passou a ser sinônimo de democracia escolar.

Outro importante fator foi a reivindicação por uma administração colegiada, presente no I Congresso Mineiro de Educação, que possibilitou uma profunda discussão das questões educacionais por parte dos vários segmentos da sociedade civil.

Assim, de acordo com Prais (1990), em decorrência desse Congresso, foram estabelecidos novos fundamentos para a política educacional mineira. Salientou-se a necessidade de que a escola pública se universalizasse e atendesse, de modo particular, a população marginalizada. Por isso, estabeleceu-se, como prioridade, o resgate da função específica da escola, no dizer de Rodrigues (1985, p. 47), “a preparação do cidadão através daquilo que a escola deve fazer: ensinar”.

Dando continuidade à compreensão histórica, na década de 1980, vivenciamos o movimento político pela redemocratização do país. A Constituição de 1988 trouxe reformas expressivas para a educação no Brasil, dentre elas: a volta da autonomia universitária e a gestão democrática nas escolas de ensino público; os movimentos sociais mais articulados, organizados pela sociedade civil, os sindicatos, dentre outras que tinham como princípios a universalização do ensino em todo país.

Art. 205: a educação, direito de todos, dever do estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988 destacou a importância do ensino básico. A nova orientação política para esse nível de ensino enfatizou a necessidade de tratá-lo com maior eficiência, considerando as diversas demandas educacionais tanto em

termos de qualidade quanto de estrutura. Aprimorar o ensino básico implicava desenvolver habilidades de leitura crítica do mundo e avançar na compreensão da realidade histórica situada em um contexto específico. Isso se tornou ainda mais relevante em um cenário em que as políticas educacionais foram moldadas por uma abordagem gerencialista neoliberal.

Com a promulgação da Nova Constituição e a intensificação da redemocratização, o Brasil passou por um processo de diminuição e encolhimento do poder do Estado, decorrente das reformas econômicas pautadas no modelo capitalista predominante. Todos os setores da sociedade sofreram transformações, e, na educação, dentre as mudanças ocorridas, podemos citar: descentralização das decisões, democratização, autonomia financeira e administrativa. Nos anos 90, as políticas educacionais visavam promover modificações nas estruturas organizacionais e administrativas.

As reformas educacionais enfatizaram um novo modelo de gestão dando maior ênfase à escola, com a chamada gestão democrática operando em estreita colaboração com a comunidade local, divulgando e tornando públicas informações sobre o seu desempenho e compartilhando com a comunidade escolar tanto as tomadas de decisões quanto as responsabilidades.

Nessa perspectiva, o supervisor passou a assumir uma função crucial em atender às propostas educacionais embasadas em princípios humanistas e facilitá-las, com o objetivo de cultivar indivíduos críticos e capacitados para se engajarem na sociedade. Críticas acerca do papel prescritivo e fiscalizador se intensificaram. Nesse sentido, o coordenador pedagógico passa a ser visto como um profissional da educação responsável por assessorar e guiar os professores, além de promover atividades de formação contínua na escola. A fim de diminuir a diferença entre as tarefas de execução e planejamento, a Lei determina que os professores, com a comunidade escolar, sejam responsáveis pela elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Dessa forma, surge o coordenador pedagógico.

Se por um lado a redemocratização do país trouxe mudanças positivas quanto à autonomia das instituições na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico - PPP, quanto à descentralização administrativa e financeira e a proposição do trabalho coletivo, por outro lado o estado mínimo, proposto dentro da nova ordem capitalista, abstém-se da sua responsabilidade em matéria de educação, limitando-se a “[...] elaboração de políticas, notadamente no plano curricular

(símbolo da unidade e da integralidade de um 'sistema' educativo) [...] e, pela instalação de mecanismos de avaliação, controla a conquista dos alvos e objetivos determinados” (Lessard; Tardif, 2008, p. 263).

É nesse contexto que a ação educativa do CP se volta para o trabalho pedagógico centrado na formação docente, tendo como ponto de partida a prática e a busca por um ensino de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, Lei nº 9.394/96, foi homologada e implementada num momento de ascensão do neoliberalismo, e seus impactos nas relações de trabalho e na educação são percebidos nos projetos que foram implementados. De um lado, a persistência de políticas voltadas aos interesses capitalistas, implantadas durante a Ditadura Militar estava muito presente. De outro lado, a emergência de uma nova perspectiva de educação crítica, democrática e cidadã.

A nova Lei trouxe uma série de princípios nos quais o ensino deveria se pautar e, entre eles, destaca-se o da gestão democrática. Para a efetivação desta forma de gestão, os estabelecimentos de ensino ganharam incumbências, dentre as quais, segundo o art. 12, Brasil (1996):

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

VI – articular com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola.

A determinação de tais incumbências deslocava os profissionais a outro campo e indicava a reformulação de ideias tradicionais, firmadas ao longo do tempo, que tomavam o professor como o executor dos planos elaborados, periodicamente, pelos sistemas de ensino. A LDBEN, por conseguinte, também fortaleceu a função da coordenação pedagógica e a posicionou como elemento essencial para orientar a elaboração e implementação da proposta pedagógica nas escolas.

O artigo 64 da referida Lei (Brasil, 1996) trata da formação qualificada do supervisor educacional a ser efetivada em cursos de graduação em Pedagogia, bem como em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Nesse sentido, há uma preocupação em qualificar os profissionais para atuarem na supervisão educacional.

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

E, após intensos debates, foram aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia,

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Res. CNE/CP, n. 1/2006, art. 4º).

Na década de 1990, houve um redirecionamento das funções da supervisão, sendo necessário para a mudança nas escolas. As políticas educacionais buscavam promover alterações nas estruturas organizacionais e administrativas. As reformas educacionais priorizavam um novo modelo de gestão atribuindo maior destaque à escola, com a chamada gestão democrática atuando próximo à comunidade local, ou seja, disseminando informações sobre seu desempenho e compartilhando com a comunidade escolar a tomada de decisões e as responsabilidades.

Com a promulgação da nova Lei, evidenciava-se a necessidade de mudança na atribuição dos profissionais formados em Pedagogia e da importância de trabalhar de maneira integral, tratando os problemas das escolas de uma maneira mais global, sem a fragmentação e a subdivisão de tarefas e papéis. Nesse período histórico, há um crescente aumento dos movimentos populares lutando por uma democratização da educação com mais qualidade e inclusão. Nessa perspectiva, as habilitações e suas práticas fragmentadas perdem sentido e entram em declínio.

O processo citado foi sacramentado com a criação do Parecer CNE/CP de nº 05/2005 e do Parecer CNE/CP de nº 03/2006. Ambos encerram os modelos curriculares centrados na formação dos profissionais da educação de maneira fragmentada, por habilitações, o que resultava nos especialistas em educação. O surgimento de críticas ao trabalho fragmentado do pedagogo, os especialistas em educação, concomitantemente à reformulação dos cursos de Pedagogia, fez com que a expressão “coordenadores pedagógicos” se destacasse.

De acordo com o pensamento de Sá (2009), a nova Lei oferece respaldo à

formação do supervisor coordenador, exigindo uma formação mínima baseada na graduação em Pedagogia ou na pós-graduação, dependendo da instituição de ensino. Os seus argumentos são no sentido de que essa formação é condizente com a nova realidade do profissional em coordenação pedagógica, considerando que o modelo anterior, baseado na formação exógena, não possibilitava um trabalho condizente com a proposta de melhoria da educação.

Reforçando com as ideias anteriores, segundo Fernandes (2004), historicamente, a função de coordenador pedagógico esteve relacionada à implantação de inovações pedagógicas e/ou de novos projetos educacionais, especialmente as baseadas em ideários progressistas ocorridas sob contextos políticos e econômicos diferenciados e voltados a tentativas de democratização do ensino.

A coordenação pedagógica tem uma história que se iniciou em décadas passadas para atender a projetos pontuais. Desde a Antiguidade, a ação de “supervisionar” sempre esteve presente na vida escolar. De acordo com as pesquisas de Placco, Almeida e Souza (2011), no Brasil, pode-se considerar que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar, que teve uma mudança na ideia de um novo profissional a partir do Parecer 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia.

Nesse sentido, as mudanças ocorridas no campo da educação ressignificam o papel do professor nesse cenário que ora se apresentava, exigindo deste profissional um papel mais reflexivo e consciente a desempenhar, evidenciando a necessidade de uma constante busca por aprimoramento profissional.

Conforme Imbernón (2010, p. 16), hoje em dia, o conhecimento é considerado tão importante quanto as atitudes, ou seja, “Tudo o que representa formar as atitudes. Um professor ou professora podem ter o mesmo conhecimento, sem que consigam compartilhar as decisões, a comunicação, a dinâmica de grupo, etc. por um problema de atitudes”. Nesse sentido, a docência deve desempenhar tarefas de desenvolvimento curricular, melhoria da escola, envolvendo-se nelas e assumindo resolver as situações problemáticas relativas ao ensino diário. Em função disso, o docente “precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural etc.)” (Imbernón, 2010, p. 18).

Nessa perspectiva, a presença do coordenador pedagógico na gestão escolar ganha um destaque, devido ao seu papel formativo na escola e como profissional que poderia acompanhar os momentos de implementação das reformas educacionais, conforme podemos encontrar nas legislações.

Importantes marcos legais ocorreram na história da educação brasileira, por consequência também deu suporte à prática do coordenador pedagógico e conferiu-lhe um *status* fundamental para a assessoria na elaboração e execução da proposta pedagógica das escolas.

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica ganhou um destaque maior, uma vez que caberiam às próprias instituições a organização e elaboração dos seus planos, considerando as suas particularidades do ponto de vista técnico e administrativo e as particularidades de cada localidade onde a escola está inserida. Vasconcellos (2007) afirma que “a equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e não ser elemento de fiscalização, de controle formal e burocrático” (Vasconcellos, 2007, p. 160, grifos do autor).

Seguindo essa linha de pensamento, em pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita, coordenada por Almeida, Placco e Souza (2011), em colaboração com as pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, conceitua-se o trabalho do coordenador pedagógico de forma bastante apropriada, servindo de referência para definir a ação deste profissional:

Entendemos, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico: articular o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos, transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar (Almeida; Placco; Souza, 2011, p. 6-7).

Nas pesquisas realizadas por Placco, Almeida e Souza (2011), em diferentes regiões brasileiras, muitas são as atribuições encontradas nas legislações estaduais e/ou municipais para o coordenador pedagógico, que vão desde a liderança do Projeto Político Pedagógico da escola até a realização de funções administrativas e assessoramento à direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico e de apoio aos professores, dentre elas: avaliação dos resultados dos

alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais etc., além da formação continuada dos professores.

Nessa perspectiva, as autoras identificam que as atribuições do Coordenador Pedagógico aparecem nas diferentes legislações atuais, no que se refere ao seu caráter administrativo e também formativo, constituindo, assim, a identidade deste profissional como formador de professores no cotidiano escolar.

Isso posto, entende-se que o coordenador pedagógico se depara com o desafio de se firmar com uma atuação mais completa, articulada e complexa, buscando romper com a ideia de fiscalização e controle que até então exercia enquanto atuação supervisora. Toda mudança e transformação exige tempo e construção de novas práticas. O grande desafio é a construção da identidade de um profissional que seja capaz de pensar criticamente as diretrizes que chegam às escolas e interferem nos processos educativos.

Nos anos 2020, evidenciam-se a importância e a necessidade do coordenador pedagógico compreender e ressignificar a sua identidade profissional, com o propósito de desempenhar as suas atribuições, como gestor dos processos de formação e colaborador da gestão da aprendizagem escolar.

Conforme foi abordado anteriormente na retrospectiva histórica, a imagem do coordenador pedagógico está muito relacionada àquela supervisão educacional que exerce um papel controlador e fiscalizador, cujo papel estava, diretamente, ligado às Secretarias de Educação ou mesmo ao gabinete da escola, com atribuições burocráticas e verticalizadas e princípios pautados na vigilância e autoritarismo, exercendo funções administrativas e de controle. Posteriormente, a supervisão também foi compreendida como responsável pela resolução de problemas pontuais e emergências de situações-problemas surgidas no cotidiano escolar.

Essas diferentes funções evidenciam a necessidade de discutir e reconfigurar a função do coordenador pedagógico como profissional, com o propósito de realizar a formação de professores de maneira reflexiva e dialogada, tendo como ponto de partida as práticas educativas realizadas na escola, em busca de um ensino significativo e de qualidade.

Nessa perspectiva, alguns estudiosos reforçam a importância da ação da coordenação pedagógica que busque uma relação estreita entre a teoria e a prática, ou seja, pautada na práxis pedagógica. De acordo com Benincá (2011, p. 45-67), a práxis pedagógica consiste numa relação intersubjetiva entre teoria e prática, o que possibilita ao profissional da educação refletir e investigar a sua própria prática, transformando-a e transformando-se, num movimento educativo de formação permanente.

Ainda de acordo com Benincá (2011, p. 45-67), a práxis pedagógica traz, em sua base epistemológica, a “relação entre sujeitos” que se desencadeia a partir da prática e potencializa a reflexão, a produção de conhecimentos (elaboração teórica da experiência), resultando numa formação continuada. Para fortalecer a reflexão sobre a prática, é imprescindível que as ações sustentem-se numa metodologia da práxis. Considerando a “práxis pedagógica” como um método, a “metodologia da práxis” consiste em investigar e compreender a prática pedagógica, tornando-a objeto de investigação permanente.

A esse respeito, a autora nos leva a refletir sobre a necessidade e importância de reconfigurar e refletir sobre a prática dos coordenadores pedagógicos, enquanto sujeitos históricos, cujo papel vem ganhando diferentes significados, e sua função está cada vez mais associada à formação docente.

É de grande relevância que eles conheçam o contexto sociocultural dos estudantes, os docentes que atuam no mesmo espaço de trabalho e realizem uma ação reflexiva, participativa e dialogada com os diferentes sujeitos da escola.

Com isso, é primordial que os coordenadores pedagógicos tenham clareza dos desafios educacionais da atualidade e que procurem estabelecer um diálogo permanente com o coletivo da escola, buscando caminhos e tomando decisões consensuais para a superação dos percalços que emergem no dia a dia da escola, com o propósito de assegurar a qualidade do ensino.

Muitas vezes, a falta de tempo e disposição para realizar formação continuada são fatores que podem interferir na ação pedagógica tanto do coordenador como do docente, dificultando a realização dos compromissos mencionados anteriormente. E ainda a falta de recursos humanos e espaços adequados poderão dificultar a realização dos propósitos assumidos.

Partimos do entendimento de que coordenador e docentes são sujeitos dos processos formativos, portanto precisam estar dispostos a desenvolverem as suas

potencialidades intelectuais e também construir uma relação de confiança e parceria, para o enfrentamento dos diferentes desafios.

De acordo com Freire (1987, p. 81), o compromisso com os homens representa um ato de coragem para (re)criar e transformar a realidade, tendo como referência o diálogo que se faz numa “relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos”.

De acordo com Gouveia e Placco (2013), o coordenador tem um papel preponderante na construção de práticas colaborativas, solidárias e participativas, com vistas à formação continuada dos docentes no próprio espaço da escola. Nesse aspecto, as autoras realçam:

[...] é o coordenador que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceria de formação. É o CP que tem as condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola para os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel de um articulador de aprendizagens. Ao assumir esse papel, o CP se corresponsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos (Gouveia; Placco, 2013, p. 70).

Enfim, é preciso que o CP se conscientize e assuma sua função de formador e assessor do grupo de professores de sua escola, levando em consideração as adversidades do meio educacional e as demais interferências, enfrentando os desafios com prudência e consciência da necessidade de fortalecer a coletividade e solidariedade entre os diferentes sujeitos. Essa postura fortalecerá a gestão democrática da coordenação, impulsionando o coletivo da escola para o enfrentamento das dificuldades, a partir de uma reflexão sobre a prática realizada.

Nessa perspectiva, o CP pode contribuir para o redimensionamento das ações pedagógicas na escola, propiciando uma reflexão crítica e a busca de novos conhecimentos sobre o agir docente. A respeito dessas questões, Gouveia e Placco (2013) observam que:

O movimento das reflexões contribui para o professor, gradativamente, sentir-se mais fortalecido e, assim, utilizar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise para a compreensão e a reconstrução da prática. Saber fazer é uma atividade intelectual diferente de saber explicar o que se faz. À medida que o professor tem oportunidade de se distanciar da própria prática para pensar sobre ela ganha novas condições para explicar suas ações (Gouveia; Placco, 2013, p. 76).

Nesse sentido, é de suma importância que, ao observar e ter um olhar crítico sobre a prática, ocorra o registro das observações realizadas, possibilitando, assim, uma articulação entre a teoria e a prática. De acordo com Benincá (2011), quando se toma a prática como objeto de observação, o registro é condição para a construção da “ciência pedagógica”. Trazendo para o campo da ação coordenadora, mais especificamente para a formação continuada que se realiza na escola, o registro das realizações, dos avanços e das tensões é fundamental. O registro da experiência é compreendido, segundo Benincá (2011, p. 57), “Como uma ponte que faz a mediação e a passagem da relação pedagógica para o ato educativo. O produto da experiência são os dados empíricos da ação pedagógica”.

Compete ao CP dinamizar o fazer pedagógico, colaborando para que os docentes realizem um ensino de qualidade, fundamentado nos propósitos do Projeto Político Pedagógico, a partir de reflexões concisas e conscientes, realizando, dessa maneira, sua função mediadora, articuladora, formadora e transformadora dos espaços escolares.

SEÇÃO 4 - LEGISLAÇÕES QUE REGULAMENTAM AS FUNÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

A partir da compreensão histórica e construção da identidade do coordenador pedagógico, esta seção objetiva apresentar a organização e as políticas públicas de educação do estado de Minas Gerais que impactaram e interferiram na organização dos sistemas de ensino mineiro e, conseqüentemente, na inclusão do cargo e função dos coordenadores pedagógicos.

4.1 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM MINAS GERAIS

Seguindo as reflexões sobre o impacto das políticas públicas da educação básica na definição das responsabilidades, atribuições e funções do CP no estado de Minas Gerais, será necessário realizar uma breve digressão sobre os principais documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, disponibilizados pelos canais oficiais.

Conforme as legislações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/SEE/MG, o Especialista em Educação Básica¹¹ (EEB) é o profissional que tem como responsabilidade exercer a coordenação pedagógica nas escolas mineiras. Ele atua de maneira integrada com a gestão escolar, professores, estudantes, famílias e com a comunidade, de modo a possibilitar a unidade do processo pedagógico.

Tendo como referencial as políticas de intervenção do Estado de Minas Gerais, logo políticas regulatórias que são responsáveis por normatizar e implementar os serviços, citamos a Lei 3.214, de 16 de outubro de 1964 (Minas Gerais, 1964), que dispõe sobre a reestruturação dos cargos do serviço civil do poder executivo, estabelece níveis de vencimento e dá outras providências. Na seção X, em seu artigo 59, estabelece as classes do Ensino Primário, sendo elas Regente do Ensino Primário, Professor de Ensino Primário, Orientador do Ensino Primário, Diretor de Grupo Escolar e Inspetor Seccional de Ensino Primário. Ao longo da referida Lei, no artigo 66 e 67, são tratadas as condições para ser nomeado como orientador de Ensino Primário.

¹¹ Na legislação da secretaria de Estado da Educação a nomenclatura utilizada para o Coordenador Pedagógico é Especialista da Educação Básica. Nesta seção passaremos a utilizar a nomenclatura conforme a legislação.

A Lei 7.109, de 13 de outubro de 1977 (Minas Gerais, 1977), dispõe sobre o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais. Em seu artigo 1º, o Estatuto dispõe sobre o pessoal do magistério público do estado de Minas Gerais e traz os objetivos. No artigo 3º, consta que integra o magistério o pessoal que exerce a docência, a supervisão, a orientação, a administração educacional, a inspeção e a direção no sistema estadual de ensino. Ainda na referida Lei, é possível localizar, no artigo 13, as atribuições específicas do pessoal do magistério.

Seguindo o propósito deste estudo, destacamos os incisos que tratam das atribuições do orientador educacional e do supervisor escolar:

- I - de Orientador Educacional, em trabalho individual ou de grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral, a sondagem de suas tendências vocacionais e de suas aptidões, a ordenação das influências que incidam sobre a formação do educando na escola, na família ou na comunidade, a cooperação com as atividades docentes e o controle no serviço de orientação educacional a nível de Sistema;
- II - de Supervisor Pedagógico, no âmbito do Sistema, da escola ou de áreas curriculares, a supervisão do processo didático em seu tríplice aspecto de planejamento, controle e avaliação.

Destaca-se, nesta legislação, o surgimento da ação de supervisão, em função do Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE). De acordo com o Parecer, o curso de Pedagogia passa a ofertar as habilitações de Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Educacional, com vistas a fomentar o desenvolvimento nacional e a preparação de profissionais para o mercado de trabalho.

A formação dos pedagogos, nesse contexto, é fortemente influenciada pela ideologia desenvolvimentista-autoritária, com uma perspectiva pedagógica tecnicista, voltada à formação para o mercado de trabalho urbano, conforme as diretrizes da educação para o ensino de 1º grau e de 2º grau - Lei nº 5.692/71. A formação de especialistas em educação é regulamentada pelo CFE, por meio do Parecer nº 252/69 (Brasil, 1969a) e da Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969 (Brasil, 1969b), fortalecendo a implementação dos serviços de Supervisão Educacional nos sistemas e nas escolas.

Seguindo o raciocínio de uma linha cronológica das legislações mineiras que dizem respeito da regulação da atuação do Especialista, analisamos a Resolução nº 7.150, de 16 de junho de 1993 (Minas Gerais, 1993), que definiu de forma específica

as atribuições dos especialistas de educação (supervisores pedagógicos e orientadores educacionais) da rede estadual de ensino. Ela determina em seu artigo 1º:

É papel do Especialista de Educação (Supervisor Pedagógico e Orientador Educacional) articular o trabalho pedagógico da escola, coordenando e integrando o trabalho dos coordenadores de áreas, dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno de um eixo comum: o ensino-aprendizagem pelo qual perpassam as questões do professor, do aluno e da família (Minas Gerais, 1993).

Esta resolução levou em consideração os seguintes aspectos: a política educacional do Estado, que privilegiava a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola pública estadual, como forma de favorecer a qualidade do ensino; a necessidade de assegurar a unidade do processo pedagógico, articulando o trabalho dos alunos em torno de um eixo comum: o ensino aprendizagem; o redimensionamento das atribuições e tarefas dos especialistas de educação a partir de uma avaliação feita pelo grupo de trabalho instituído pela Resolução SEE nº 6902 de 30 de outubro de 1991.

A normativa possui apenas dois artigos, o Artigo 1º apresenta três atribuições principais destinadas aos Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais, quais sejam: coordenar o planejamento e implementação do Projeto Pedagógico da escola, tendo em vista as diretrizes definidas no Plano de Desenvolvimento da Escola, coordenar o programa de capacitação do pessoal da escola, realizar a orientação dos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educativo.

As atribuições se subdividem em 24 atividades. Como última legislação em tela, a Lei Ordinária Estadual nº 15.293, de 05 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, estabelece a nomenclatura de Especialista em Educação Básica (EEB) e destina nove atribuições ao profissional.

Em Minas Gerais, o Especialista em Educação Básica, ocupante de cargo análogo ao CP, desempenha um papel multifacetado no campo da educação, conforme estabelecido na Lei Ordinária Estadual nº 15.293. Essa legislação lista suas atribuições, que incluem: exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar; atuar como elemento

articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade; planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço; participar da elaboração do calendário escolar; participar das atividades do Conselho de Classe ou coordená-las; exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas; atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos alunos, comunidade e entidades de apoio psicopedagógicas, e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando; exercer atividades de apoio à docência; exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta Lei e no regimento escolar.

A formação permanente de pessoal é uma parte fundamental de seu trabalho, envolvendo a elaboração, execução e acompanhamento de projetos de treinamento nos diversos setores de atuação (Minas Gerais, 2004). A Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG tem buscado investir e implementar políticas públicas de formação, utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação para realizar o processo de formação e desenvolvimento profissional dos educadores.

Desde 2011, a SEE/MG tem investido na estrutura e organização de um ambiente virtual, com o objetivo de “Promover a formação de um grande número de servidores, rompendo fronteiras geográficas, barreiras do tempo e do espaço e alcançando públicos diversos”. Ela tem utilizado a estratégia de educação a distância e ambiente virtual, como meio de fomentar e implementar “Uma política pública de universalização e democratização da educação concomitantemente à inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas de Educação Básica da Rede Pública Estadual”. Por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, a SEE/MG criou uma Plataforma Virtual de Aprendizagem disponibilizando alguns cursos para a formação continuada dos profissionais.

A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais foi criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Inserida na estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Escola de Formação tem como objetivo precípuo coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética.

A seguir, apresentamos uma proposta de formação, divulgada na página da Escola de Formação, para fevereiro de 2024.

Figura 4 - Proposta de Formação

FEVEREIRO	03/01/2024	31/01/2024	02/02/2024	18/03/2024	Google For Education: Recursos e Possibilidades
	08/01/2024	01/02/2024	06/02/2024	07/03/2024	Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio: Conhecê-lo para Implementá-lo
	08/01/2024	01/02/2024	06/02/2024	07/03/2024	Módulo I - Entendendo a Saúde Mental nas Escolas
	09/01/2024	02/02/2024	07/02/2024	11/03/2024	O Planejamento No Contexto Escolar: Qualificação Do Trabalho Docente
	10/01/2024	05/02/2024	08/02/2024	09/03/2024	Enturmação
	11/01/2024	06/02/2024	09/02/2024	10/03/2024	PEUB e a Biblioteca escolar
	12/01/2024	07/02/2024	15/02/2024	31/03/2024	A Educação Infantil no Currículo Referência de Minas Gerais
	17/01/2024	15/02/2024	16/02/2024	17/03/2024	Jornada Linux SEEMG: Conceitos e aplicações pedagógicas
	20/01/2024	18/02/2024	19/02/2024	04/04/2024	O Componente Curricular Língua Inglesa no Currículo Referência de Minas Gerais
	20/01/2024	18/02/2024	19/02/2024	20/03/2024	Módulo II - Estudantes em Risco: Comportamentos autodestrutivos
	21/01/2024	18/02/2024	20/02/2024	05/04/2024	O Componente Curricular Arte no Currículo Referência de Minas Gerais
	22/01/2024	16/02/2024	21/02/2024	22/03/2024	CNCA - Aprendizagem da Leitura e da Escrita
	22/01/2024	18/02/2024	21/02/2024	06/04/2024	O Componente Curricular Educação Física no Currículo Referência de Minas Gerais
	22/01/2024	18/02/2024	21/02/2024	06/04/2024	O Componente Curricular Língua Portuguesa no Currículo Referência de Minas Gerais
	23/01/2024	19/02/2024	22/02/2024	22/04/2024	CNCA - O Ensino Fundamental de Anos Iniciais na BNCC e CRMG
	23/01/2024	20/02/2024	22/02/2024	07/04/2024	O Componente Curricular Matemática no Currículo Referência de Minas Gerais
	24/01/2024	20/02/2024	23/02/2024	08/04/2024	O Componente Curricular Ciências no Currículo Referência de Minas Gerais
	24/01/2024	20/02/2024	23/02/2024	14/03/2024	O Currículo Referência de Minas Gerais: Conhecê-lo para Implementá-lo
	24/01/2024	20/02/2024	23/02/2024	08/04/2024	O Componente Curricular História no Currículo Referência de Minas Gerais
	27/01/2024	20/02/2024	26/02/2024	11/04/2024	O Componente Curricular Geografia no Currículo Referência de Minas Gerais
28/01/2024	25/02/2024	27/02/2024	12/04/2024	O Componente Curricular Ensino Religioso no Currículo Referência de Minas Gerais	

Fonte: <http://eadformacao.educacao.mg.gov.br>.

Dando prosseguimento à proposta de formação por meio da educação a distância, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem, foi lançado, em 2021, um Programa de Incentivo aos Estudos, voltado ao Coordenador Pedagógico. Em 17 de agosto de 2023, a SEE/MG lança o Portal do Especialista, com o intento de oferecer um espaço virtual cujo propósito é o fortalecimento das ações pedagógicas. Por meio deste espaço virtual, o especialista da educação básica tem acesso a um repositório de conteúdos e materiais que, segundo seus criadores, oferecerão apoio educacional e troca de experiências, conforme publicação na página virtual da secretaria, divulgada no dia 17 de março de 2023.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, lançou e apresentou a plataforma na última quarta-feira (15/3), durante um webinar com equipes das Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e escolas mineiras.

Ainda de acordo com a matéria, o portal apresenta um compilado mais conteúdos e possibilidades de aprofundamento didático e pedagógico, essa reformulação tem o objetivo de ampliar a divulgação de informações e práticas exitosas, alinhar orientações e articular ações educacionais entre a rede.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES E LIMITES DO PORTAL DO ESPECIALISTA

O Portal do Especialista foi criado com a intenção de proporcionar o fortalecimento da coordenação pedagógica. A SEE/MG visa ressignificar e potencializar a função do Especialista em Educação Básica (EEB), na rede pública de ensino, ressaltando sua relevância no contexto escolar e no sistema educacional como um todo. O portal está estruturado em quatro seções temáticas, denominadas: Em Foco; Sala de Leitura; Educação a Distância e Coletivo de Educadores. A primeira apresenta os principais programas, projetos e ações da SEE/MG e ainda alguns assuntos pedagógicos que mantêm alguma correlação com a atuação do EEB na rede estadual de Minas Gerais.

A segunda seção apresenta algumas sugestões de vídeos, textos e links de referência ligados às ações a serem desenvolvidas nos diferentes bimestres do ano letivo. Conforme é apresentado na abertura da seção, este é um espaço dedicado às leituras complementares, indicações de mídias diversas, como áudios, vídeos, bem como outras páginas na *web* e plataformas que dialogam com o EEB e com os temas prioritários vinculados à sua função. Constitui-se, portanto, como um espaço de pesquisa e de estudos dentro do propósito de Fortalecimento da Coordenação Pedagógica, à medida que possibilita ao EEB - e a seus pares/parceiros - uma ampliação do conhecimento sobre o campo de atuação do Coordenador Pedagógico e suas atribuições/funções.

A terceira seção propõe que o EEB reconheça e assuma o seu papel de liderança no processo pedagógico nas escolas da educação básica. Portanto, espera-se que reconheça e assuma suas atribuições enquanto gestor pedagógico, desempenhando o papel de articulador, formador e transformador numa perspectiva democrática e participativa. Como proposta de estudo e reflexão, são apresentados assuntos pedagógicos relacionados aos principais programas, projetos e ações da SEE, com o propósito de contribuir com sua condição para desempenhar seu papel nas escolas de educação básica e ampliá-la, visando à melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Por fim, a última seção foi criada com o propósito de incentivar a publicação e divulgação das práticas significativas, visando fortalecer o trabalho docente e o fazer pedagógico. Conforme descrito na seção:

compartilhar experiências contribui para a promoção da reflexão crítica, bem como para a renovação dos saberes e fazeres, articulando, nos diferentes espaços escolares, os conhecimentos individuais, tendo em vista a formação continuada dos profissionais das escolas e a transformação dos processos de ensino e de aprendizagem.

No entanto, o material a ser compartilhado deve estar correlacionado a algum tema proposto na primeira seção, ou seja, deve contemplar e apresentar evidências da realização dos programas e projetos da SEE/MG.

No site, é possível visualizar prioridades definidas ao longo do ano letivo tanto sobre os assuntos que dizem respeito ao cotidiano das escolas quanto àqueles relativos às ações, aos programas e aos projetos institucionais da SEE/MG. Há também uma seção específica sobre os Materiais de Apoio para Aprendizagem (MAPA). De acordo com as orientações da SEE/MG, o material dos cadernos MAPA foi criado com o propósito de oferecer apoio ao professor. É uma sequência didática, contemplando as habilidades do Currículo de Referência de Minas Gerais. O material foi elaborado a partir das habilidades previstas para cada bimestre, conforme o plano de curso de todas as disciplinas, e é disponibilizado para todos os anos da Educação Básica.

Documentos como o CRMG - Conteúdo Básico Comum existente na rede e todas as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (CBC) - e os Planos de Curso - documento orientador contendo as competências e habilidades estabelecidas no CRMG a serem desenvolvidas na rede estadual de ensino, estruturado por ano de escolaridade, área de conhecimento e componente curricular, em conformidade com as matrizes curriculares vigentes - podem ser localizados no referido portal, além de outras informações que a SEE/MG considera de grande relevância.

Em 2024, as discussões em torno da formação docente em serviço se intensificaram, acarretando por parte da secretaria de educação uma cobrança e monitoramento, exercido pelos inspetores escolares. Esta proposta de formação está regulamentada pela Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, e pela Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, e, ainda, pelo Decreto 46.125, de 04 de janeiro de 2013, e pelo Ofício Circular nº 2663/2016, que tratam da carga horária do Professor de Educação Básica. De acordo com as normas citadas, a jornada semanal do professor da educação básica prevê uma organização do tempo de trabalho do professor destinado às atividades extraclasse, realizada fora da sala de aula.

Ainda de acordo com a referida legislação, as atividades são realizadas individualmente e coletivamente. Na primeira, o professor realizará o planejamento e organização das aulas e, ainda, realiza a análise de resultados das avaliações dos estudantes, organização de material, busca de instrumentos didáticos e pedagógicos adequados, enfim, alinhamento institucional pedagógico, contemplando sua formação contínua. A reunião coletiva, conforme previsto pela Resolução, é coordenada pelo EEB, em conjunto com a Gestão Escolar e demais participantes da equipe pedagógica.

Buscando alinhar estas ações formativas, o Portal do Especialista incluiu também as diretrizes para a organização e operacionalização de reuniões pedagógicas a serem realizadas como atividade extraclasse, conforme regulamentado pelas legislações citadas anteriormente.

A intenção é propiciar reflexões da prática pedagógica e aprimoramento pessoal a partir dos encontros formativos. Constituem-se espaços de diálogo e promoção de relações interpessoais saudáveis, buscando alinhar condutas para que todos consigam efetivar mudanças e melhorias em prol de uma educação de qualidade.

O documento ainda destaca o papel da escola na constituição e promoção do espaço de formação pedagógica contínua e em serviço, assegurando tempo e espaço de aprender e proporcionando troca de experiência. Enfim, pressupõe que as reuniões pedagógicas sejam importantes momentos formativos e de articulação do trabalho.

Sobre o papel do EEB, o referido documento atribui a este profissional a responsabilidade da gestão pedagógica. Compete a ele a coordenação e articulação do processo de ensino e aprendizagem. Suas atribuições principais são a formação docente e a integração pedagógica como norteadora do planejamento e, ainda, a implementação das propostas educacionais da SEE/MG.

No decorrer do documento, destaca-se a importância de o EEB realizar a formação continuada, divulgando e fazendo conhecer os projetos desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação, os instrumentos de planejamento das atividades pedagógicas, coordenando e articulando a formação dos professores sobre os desafios de suas práticas e o contexto escolar em que atuam.

As legislações apresentadas nesta seção evidenciam o percurso pedagógico que tem fundamentado e orientado as políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais. Há uma acentuada cobrança e responsabilização dos CP para a

proposta de formação docente, principalmente para mediar as ações e programas da rede estadual de educação.

Nos apoiamos nos pensamentos de Silva (2019):

[...] nos últimos anos, em muitos estados brasileiros, os organismos estatais têm preferido parcerias com ONGs e/ou empresas de consultoria para construir seus projetos curriculares, muitas vezes apontando-as como mais competentes e objetivas que as equipes de universidades para a proposição de alternativas para a implantação das reformas pretendidas pelo Estado (Silva, 2019, p. 104).

De acordo com Silva (2019), a própria LDBEN nº 9394/96, ao ignorar toda trajetória de reflexão e discussão da área da educação representada pelas suas entidades, abriu caminhos para se instaurar um projeto educacional neoliberal, em que o Estado Mínimo se desobriga de sua responsabilidade histórica, ao mesmo tempo em que pactua com o aligeiramento e barateamento da formação de professores. Ainda de acordo com a autora, a tarefa de formação de professores se reduz à implantação de projetos educativos, muitas vezes, contraditórios ao projeto formativo emancipador.

Nessa perspectiva, observa-se que o Estado de Minas Gerais tem implementado programas e ações educativas que são planejadas e executadas a partir de parcerias e empresas privadas. Dentre elas, a Gestão Integrada da Educação Avançada – GIDE/FDG¹², implementada desde 2019, pela SEE/MG, com a finalidade de realizar ações para o alcance de metas e melhoria de resultados.

Há uma grande preocupação da SEE/MG em assegurar que os princípios e programas educacionais sejam repassados aos docentes, a partir de uma formação continuada realizada em serviço, tendo o CP como responsável para realizar este momento formativo nos horários de módulo extraclasse.

No entanto, os momentos formativos que são proporcionados aos coordenadores pedagógicos não acontecem com regularidade, no sentido de propiciar formação continuada e permanente, tampouco realiza-se uma busca de interesses

¹² Conforme descrição do sítio do Governo do Estado do Rio de Janeiro, o programa Gestão Integrada da Escola (GIDE) “é um sistema de gestão que contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional com foco em resultados. Tem como objetivo melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referência as metas do [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] IDEB estabelecidas pelo Ministério da Educação” (SEEduc, 2011a, p. 01). A GIDE, na realidade, é um pacote de procedimentos e condutas para gestores educacionais e docentes formulado por uma empresa privada de consultoria de gestão, cuja origem está na Fundação Cristiano Ottoni, criada nos anos 1980, na Universidade Federal de Minas Gerais.

para as necessidades formativas dos respectivos profissionais.

Nesse sentido, para que este profissional da educação possa estar mais preparado para exercer sua função, é imprescindível que as políticas públicas da SEE/MG proporcionem espaços de diálogo e reflexão, a partir de momentos formativos que coadunam com seu papel enquanto articulador, mediador e formador das práticas pedagógicas, no âmbito escolar, de maneira crítica e reflexiva e em busca de soluções para o enfrentamento das dificuldades encontradas.

Esse movimento de reflexão não acontece de maneira solitária, mas de forma coletiva e partilhada. Nessa perspectiva, o papel de mediador do CP ganha destaque à medida que busca promover uma educação continuada em busca da construção intelectual dos professores, de maneira horizontalizada e dialogada, tendo como princípios a mudança e a transformação da e na escola.

SEÇÃO 5 - O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO - PERCURSOS FORMATIVOS

Essa seção tem como proposta suscitar uma reflexão sobre a importância e necessidade de formação, inclusive dos coordenadores pedagógicos, partindo de uma concepção de formação colaborativa em que todos se corresponsabilizam pela busca do conhecimento como meio de refletir e transformar a realidade, constituindo um grupo formativo.

Gatti (2008) afirma a importância da formação continuada para a adequação do profissional da educação às demandas da atual sociedade tecnológica, além da complementação da formação inicial diante das necessidades que vão surgindo na realidade educacional contemporânea:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (Gatti, 2008, p. 62).

Nesse contexto, algumas redes de ensino entendem a função de coordenador pedagógico como a responsável pela implementação de políticas educacionais e supervisão do trabalho docente. Almeida, Souza e Placco (2016) apontam a função formativa como uma das principais atribuições do coordenador. Ou seja, a formação continuada ou formação em serviço mostra-se fundamental para a prática pedagógica.

Entretanto, o aperfeiçoamento profissional apresentado pelos sistemas educacionais é inespecífico e, nem sempre, corresponde às necessidades formativas destes profissionais, principalmente pela abrangência e complexidade das funções a serem realizadas pelo coordenador pedagógico.

Nesse sentido, a formação continuada de coordenadores é extremamente necessária e indispensável para que este profissional consiga realizar os complexos processos pedagógicos que ocorrem no âmbito escolar e ainda realizar formação continuada dos professores, vislumbrando a qualificação profissional e promovendo uma reflexão sobre a prática realizada na sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim (Gatti, 2008, p. 64).

É nessa perspectiva que se encontra a necessidade de formação continuada para o CP como formador de professores. Segundo Clementi (2012, p. 57), “Isso significa dizer que, sob essa perspectiva, o processo de formação está vinculado à prática, à sua observação e à sua avaliação. É a partir delas, e para responder a suas demandas, que coordenadores e professores discutem, analisam e planejam”.

Para Clementi (2012, p. 63), “A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é um fator que interfere na sua prática educativa”. No cenário da formação continuada, sua principal atribuição é a assistência pedagógica e didática aos professores, auxiliando-os a planejar, executar e avaliar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. Nesse contexto, é de sua responsabilidade, entre tantas outras, cuidar do desenvolvimento profissional do professor, mas, para que isso aconteça, o coordenador deve estar um passo à frente do professor.

Veiga e Fonseca (2001) ressaltam que como um dos principais representantes dos objetivos da escola e garantidor de seus princípios, o Coordenador Pedagógico é também responsável por propostas pedagógicas transformadoras, sendo que as dimensões do seu trabalho estão relacionadas à forma como a comunidade escolar se coloca para a elaboração do planejamento da ação, do plano de aula e também a forma como executa o plano, isso porque as instituições educacionais ou suas direções e coordenações tanto podem escolher a forma individual quanto a coletiva para a organização do trabalho pedagógico, como podem, ainda, optar por articular as atividades educativas ao projeto político pedagógico ou, então, deixar livre para que cada educador se organize como quiser. São opções que dizem respeito à escolha que se faz para a organização do trabalho pedagógico que, por sua vez, está vinculada a uma concepção de educação.

As opções relacionadas à gestão escolar delineiam as formas mais amplas de organização do trabalho no interior da escola: as finalidades, a estrutura,

as relações e os procedimentos administrativos definindo formas de hierarquia, controle e acompanhamento do processo e, principalmente, os mecanismos de participação da totalidade dos envolvidos no processo de decisão (*ibid.*, 2001, p.79).

Nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico deve ser coletiva, priorizando o projeto político pedagógico como forma de organizar e direcionar o trabalho pedagógico para alcance dos objetivos propostos pela instituição.

Assim, a formação continuada é um aspecto de extrema relevância para o CP, desempenhando um papel fundamental no aprimoramento das suas competências e habilidades e possibilitando que este profissional se mantenha atualizado com as mudanças constantes no cenário educacional e esteja em sintonia com as melhores práticas e inovações.

Nessa linha de pensamento, García (1999) afirma que a formação, quando bem realizada, pode favorecer o desenvolvimento profissional à medida que promove a formação de profissionais reflexivos, capazes de assumir, com autonomia, a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional e de participar, com empenho e competência, na definição e implementação de políticas educativas. Outro aspecto ressaltado é a adoção de:

[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores (García, 1999, p. 137).

Corroborando esse pensamento, Nóvoa (1992) afirma que o processo de construção da identidade profissional é complexo e demanda tempo, pois exige que cada indivíduo se aproprie do sentido da sua própria história, tanto pessoal quanto profissional, acomode-se em relação às inovações e assimile as mudanças. Para ele, tal identidade “É um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Nessa perspectiva, compreendemos que, assim como o professor, o CP tem a necessidade de uma formação que propicie ao profissional olhar para si próprio em um movimento de autorreflexão e autoanálise.

Tratando-se especificamente da formação docente, é preciso compreender os pressupostos teóricos e epistemológicos que estão delineando as propostas de

formação continuada e que interferem diretamente na atuação do CP enquanto profissional responsável pela formação docente continuada e em serviço.

A partir da década de 1990, tomando como ponto de referência a LDBEN 9.394/1996, observa-se que as concepções de formação de professores assumem um viés menos teórico e mais pragmatista (Curado Silva, 2008), que preconiza que a formação docente deve-se dar na/para a prática, entendendo-se que a aprendizagem da docência e seus saberes têm como fundamento o saber prático (Tardiff, 2002).

Nesse sentido, há uma maior ênfase para a formação de um profissional com capacidades e competências relacionadas ao saber fazer. Assim, a formação voltada para a prática tem sido a perspectiva predominante nas novas políticas de formação, o que reflete, é claro, nas reformas curriculares. A qualificação docente é preconizada como um exercício prático, que deve ser baseado na experiência e na atividade prática, o que, aparentemente, é considerado o foco da formação docente. Não há uma preocupação em uma formação teórica consistente para melhor compreender a realidade educacional.

De acordo com Moraes (2003), nos cursos de Licenciatura, o que se assiste é o “reco da teoria”. Para a autora, a falta de uma sólida formação teórica, para que se possa compreender a realidade educacional, quase sempre leva os professores à repetição de modelos e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho.

Assim, ao pensar em formação docente, é preciso ressignificar os pressupostos e concepções que perpassam um projeto de formação, tendo em vista que não há neutralidade. Nessa perspectiva, há uma mudança epistemológica na maneira de conceber e organizar uma formação docente, na qual o saber e o fazer da ação de formação podem originar um movimento de reflexão voltado à construção da emancipação e autonomia dos sujeitos. O que se busca é apresentar possibilidades para um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação “desinteressada”, para além das necessidades imediatas do mercado e, conseqüentemente, do tecnicismo-pragmático (Gramsci, 2000).

Pode-se, nesse sentido, dizer que à medida que, no contexto do trabalho docente, ocorre o reencontro entre a teoria e a prática, é possível perceber a epistemologia da práxis.

De acordo com o pensamento de Silva (2019), a epistemologia¹³ da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento, e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática.

Vazquez (1968) descreve que a práxis é o fundamento do mundo em que hoje vivemos e nos desenvolvemos, pois é precisamente por ser fundamento do mundo real que ela hoje existe e proporciona à ciência, ao conhecimento, não só a sua finalidade como seu objeto.

A concepção de formação de professores necessita construir a indissociabilidade da teoria e a prática na práxis:

[...] atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com um caráter estritamente utilitário. A práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: [...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (Vazquez, 1968, p. 108).

Dessa forma, conforme salienta Silva (2017), dada a natureza de seu trabalho, o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Constrói-se, assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. É preciso pensar a formação de professores como um processo que promova a humanização.

Assim, nos dizeres de Silva (2017), partindo dos conceitos e das relações entre teoria e prática, pode-se entender que a primeira depende da segunda, à medida que a prática é o fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. O progresso do conhecimento teórico aparece vinculado às necessidades práticas dos homens. A dependência da teoria em relação

¹³ “A epistemologia, como área da filosofia que investiga a natureza do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que validam tal conhecimento como verdadeiro, estuda o conhecimento. Sua produção nasce das necessidades, carências e possibilidades gestadas a cada momento histórico, resultantes dos questionamentos feitos pelo homem e que conduzindo à busca de respostas, compreensões ou mesmo outras questões” (Silva, 2019, p. 21-22).

à prática e a existência desta como último fundamento e finalidade da teoria evidenciam que a prática, concebida como uma práxis humana total, tem primazia sobre a teoria. Todavia, esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela.

Quando se procura construir elementos que subsidiem a epistemologia da práxis, nessa perspectiva, uma práxis reflexiva, busca-se uma formação do sujeito histórico- social, em busca de sua emancipação. Nessa perspectiva de formação, o professor, como um sujeito histórico, necessita de ter elementos teórico- metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder, desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade.

Conforme aponta Silva (2017), as reformas propostas para os cursos de Licenciatura indicam que a necessária articulação entre teoria e prática tem valorizado mais o saber prático em detrimento do teórico. Como eixo dos cursos de formação de professores, a teoria é entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais – na formação do professor, a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância.

Ainda segundo a autora, denomina-se “epistemologia da prática” o conjunto de teorias que permitiram a constituição desse novo modelo de formação, que pode ser considerado uma tendência que vem se tornando hegemônica. Nessa concepção, a escola seria o *locus* de formação: estar na/em prática desde o início e refletir sobre ela é condição da boa formação.

No entanto, é incipiente compreender a realidade a partir da mediação e compreensão teórica, pois a imersão na prática não é suficiente para construir o fazer pedagógico. A ação educativa é complexa, portanto o trabalho docente deve ser pensado levando em consideração as relações de produção nas quais ele está inserido.

Sob essa perspectiva, a conexão entre teoria e prática, a qual é caracterizada pela capacidade de reflexão no trabalho, tem como objetivo fornecer os elementos e recursos necessários para uma vida produtiva, em uma sociedade humana e histórica, na qual o professor deve interpretar essa realidade. Nesse sentido, a epistemologia da práxis é defendida como meio de superação pautado na racionalidade técnica na e para a epistemologia da prática, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática

na atividade do trabalho docente.

Nessa perspectiva, tais concepções impactam diretamente as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos, uma vez que estes estão trabalhando diretamente com a formação docente em serviço. Evidencia-se, então, a necessidade de pensar e promover uma formação para os coordenadores, dentro dos mesmos princípios humanizadores. Proporcionando também vivências e reflexões de natureza científica, artística, ética e técnica.

Corroborando esse pensamento, Benincá (2011) reforça o conceito de práxis pedagógica, destacando e evidenciando a importância da relação intersubjetiva entre teoria e prática, possibilitando ao profissional da educação refletir e investigar a sua própria prática, transformando-a e transformando-se, num movimento educativo de formação permanente. Ainda de acordo com Benincá (2011), a práxis pedagógica traz, em sua base epistemológica, a “relação entre sujeitos” que se desencadeia a partir da prática e potencializa a reflexão, a produção de conhecimentos (elaboração teórica da experiência), resultando numa formação continuada. Para fortalecer a reflexão sobre a prática, é imprescindível que as ações sustentem-se numa metodologia da práxis.¹⁴

Para a autora, é importante conhecer os docentes que atuam no mesmo espaço de trabalho, bem como o contexto sociocultural dos estudantes que se inserem na escola. Todos são sujeitos ativos do processo de escolarização que não podem ser excluídos do conjunto das ações e das práticas pedagógicas, desde o planejamento até a execução, a avaliação e o replanejamento quando necessário.

Isso posto, entende-se que a educação continuada proporciona aos coordenadores pedagógicos as ferramentas necessárias para apoiar os professores de forma mais eficiente e implementar estratégias de melhoria escolar, promovendo constantes reflexões e leituras críticas das condições e relações de produção, com o propósito de criar e transformar sua realidade em busca da emancipação humana. Nesse sentido, as questões pedagógicas precisam ser conduzidas de maneira dialogada e democrática, promovendo a participação do coletivo da escola.

As reflexões sobre as práticas pedagógicas precisam estar articuladas ao projeto político pedagógico da escola, que, por sua vez, estará fundamentado numa perspectiva política que privilegia o diálogo e a participação democrática de todos os

¹⁴ Considerando a “práxis pedagógica” com um método, a “metodologia da práxis” consiste em investigar e compreender a prática pedagógica, tornando-a objeto de investigação permanente (Benincá, 2011, p. 45- 67).

sujeitos.

Nesse sentido, a figura do CP ganha relevância e destaque em seu papel mediador do planejamento de ensino, orientador do processo pedagógico da escola e responsável pela formação docente. A pluralidade que se expressa na escola exige que a formação continuada do CP permita a construção de significados para uma reflexão pautada em marcos conceituais que subsidiem sua ação.

A imersão na prática não é suficiente para articular a unidade teoria e prática, mas é necessário reconstruir a experiência com marcos conceituais que orientem a ação, ou seja, é preciso que a formação permita a construção de significados para a reflexão e a ação. Sem uma matriz teórica clara, dotada de significados e conteúdos interpretativos, a capacidade de produzir reflexão é limitada, apesar de sermos todos filósofos (Gramsci, 1995).

Considerando o exposto, a formação continuada dos coordenadores pedagógicos não pode restringir-se ao domínio de uma “simples atividade específica”, diante da complexidade da prática educativa deste profissional. Tampouco deve atender apenas à mera aquisição de saberes relativos ao fazer do profissional. A concepção de formação continuada precisa atingir “uma perspectiva de amplitude e profundidade do conhecimento”, não restrita à dimensão técnica, mas possibilitadora da compreensão do contexto educacional e social no qual a prática educativa está situada (Pacheco; Flores, 1999, p. 126-127).

Geglio (2003) acrescenta ainda que a formação continuada em serviço é uma ação que acontece no coletivo dos pares, com a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a), e é uma das etapas da preparação do profissional da educação. De acordo com a própria nomenclatura, esse tipo de formação é contínua, processual e coletiva, e, nesse sentido, é de suma importância a ressignificação da prática pedagógica, partindo da concepção da reflexão como um instrumento norteador do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), possibilitando-lhe um novo olhar e uma nova postura frente ao cotidiano das ações. Diante das inúmeras e complexas atribuições, acredita-se que a falta de formação adequada para exercer o cargo possa fazer com que a sua atuação não alcance os resultados esperados.

Levando em consideração que a formação inicial não é suficiente para atender aos desafios da educação contemporânea, torna-se fundamental que os sistemas educacionais realizem e promovam formação continuada, como previsto na legislação vigente. Quando não existe uma política pública ou institucional para a formação

continuada destes profissionais, ela fica a cargo dos próprios coordenadores pedagógicos, que buscam, no mercado educacional, cursos de aprofundamento e especialização que, em alguns casos, enquadram-se dentro do orçamento destes profissionais, mas nem sempre contemplam especificidades da função.

Há a exigência de uma formação continuada no contexto atual, pois, como salienta 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”. Constata-se, no entanto, que a formação continuada destes profissionais está dependendo muito mais de uma mobilização pessoal do que de um investimento por parte dos sistemas de ensino.

Domingues (2014, p. 37), ao tratar da formação para os especialistas que atuam na coordenação pedagógica, esclarece:

Nesse sentido, a formação do especialista “pedagogo” precisa ser alvo de reflexão dos gestores de políticas para o ensino superior e dos profissionais que trabalham com a formação em pedagogia, pois a atuação dos especialistas pedagogos exige conhecimento e ações especializadas frente às demandas escolares deste início do século XXI, principalmente da formação contínua do docente para a escola como atribuição específica do Coordenador Pedagógico.

Pensar na formação continuada dos coordenadores é pensar em um movimento dinâmico, a partir de uma escuta atenta aos diferentes sujeitos, realizada por meio de processos coletivos, dialogados, participativos, que proponha uma reflexão crítica sobre a prática e que seja contínua.

Assim, entende-se que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir no pessoal e no profissional, dando também um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1997). Nessa linha de pensamento, de acordo com Christov (2014):

A educação 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 atribuímos direções esperadas a essas mudanças (Christov, 2014, p. 87-91).

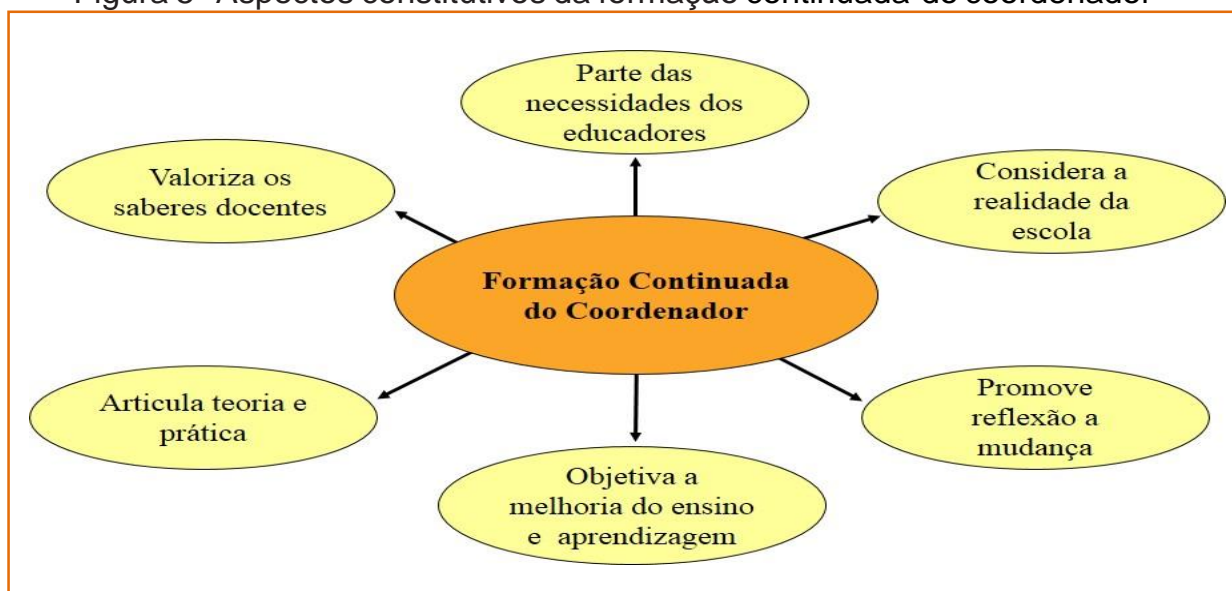
Christov (2014) afirma que as avaliações e as pesquisas realizadas sobre programas de educação continuada têm mostrado que seu sucesso requer como eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes.

Estamos cientes de que precisamos construir novas bases para pensar e para intervir nas escolas. Essa construção tem no professor coordenador um agente fundamental para garantir que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos. É fundamental, ainda, a reorganização do tempo/espaço escolar, uma vez que experiências comprovam a importância de contarmos com o mínimo de duas horas e meia/relógio por semana para reflexões coletivas (Christov, 2014, p. 132).

Uma formação de CP que leve em consideração a melhoria e transformação da educação deve ser pensada e planejada levando em consideração uma formação teórica ampla sobre as questões relacionadas à educação, considerando o campo da prática educativa.

Partindo das concepções teóricas e epistemológicas de Domingues (2014) e Nóvoa (1997), as autoras Barros, Melo e Araújo (2020) organizaram a figura a seguir:

Figura 5 - Aspectos constitutivos da formação continuada do coordenador



Fonte: Elaborado por Barros (2020, p. 91), com base em Domingues (2014) e Nóvoa (1997).

Conforme observamos na Figura 5, a formação do coordenador é um processo que deve ser desenvolvido levando em consideração a realidade da escola e as necessidades formativas dos docentes. Deve valorizar os saberes dos

professores e, através do diálogo, promover reflexão entre a teoria e a prática de maneira articulada, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ampliando as reflexões sobre a formação do CP, é importante destacar que a formação deste profissional deve estar fundamentada em uma sólida atividade de pesquisa e reflexão teórica, aliada à sua prática profissional, ressignificando, assim, a ação formativa.

Para Imbernón (2011), mantendo-se em constante aprendizado, os coordenadores pedagógicos podem contribuir significativamente para a construção de uma cultura de aprendizado nas escolas. Isso implica estar sempre aberto a novas ideias e práticas, bem como incentivar essa atitude para os demais membros da equipe educacional.

Dado que as mudanças sociais recentes aumentaram significativamente as exigências por educação escolar e o papel do coordenador, é necessário oferecer-lhe condições de trabalho, formação sólida e contínua, para que possa efetivamente desenvolver seu trabalho e construir novos conhecimentos que contribuam para a eficiência da prática docente.

É por esse motivo que Placco (2002) afirma ser a presença do CP, na escola, importante para desenvolver ações de parceria, articulação, formação, informação, apoio e orientação. Quando encaminhado dessa forma, promove a participação, o envolvimento e a atenção ao processo educativo, levando em consideração as necessidades dos professores, alunos e escola, priorizando um trabalho educacional de qualidade.

A reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico [...], num movimento em que ambos se formam e se transformam (Placco, 2002, p. 95).

Enfim, pelo destaque atribuído ao coordenador pedagógico, no contexto atual, é extremamente relevante pensar a educação continuada como um alicerce sólido para o seu desenvolvimento profissional, capacitando-o para liderar efetivamente, promover práticas pedagógicas de qualidade e colaborar de forma significativa na comunidade escolar. Como uma das suas ações é formar continuamente os professores, o coordenador necessita construir outros conhecimentos diante desse novo cenário que se apresenta.

Estar em constante busca pelo aprendizado e pelo aprimoramento é essencial para atender às demandas em constante evolução do campo da educação. Porém, é necessário investir em uma formação pautada na concepção que supera a racionalidade técnica e tenha sua fundamentação na práxis educativa e na reflexibilidade, promovendo momentos de reflexão e ação sobre a própria prática, vislumbrando um processo de formação continuada que seja significativo.

SEÇÃO 6 - A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO

Esta seção aborda um olhar analítico dos dados produzidos a partir do diálogo realizado com os coordenadores pedagógicos de oito escolas do ensino fundamental, por meio de entrevistas semiestruturadas, o que contribuiu para a organização de narrativas acerca do objeto de estudo, permitindo extrair conhecimentos e percepções sobre os desafios, suas práticas pedagógicas e suas percepções quanto à formação continuada. A partir dessa relação dialógica, de escuta e de exercício de compreensão, foi possível aproximar-se do objeto de pesquisa e constituir a análise a seguir.

6.1 EIXO: PRÁTICAS E DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Quando falamos de práticas do CP, é de suma importância compreender que sua identidade profissional é profundamente marcada pela influência de um contexto histórico e político voltado para o autoritarismo e tecnicismo, o que deixou profundas marcas que impactam a imagem e identidade dos coordenadores até os dias atuais. Ao longo da história, as mudanças ocorridas trouxeram novas perspectivas e mudanças na atuação destes profissionais.

Este foi e tem sido o grande desafio, tanto para os cursos de Pedagogia (formação inicial) quanto para os cursos de formação continuada, propiciar que os profissionais da educação, em especial o CP, desenvolvam práticas pedagógicas que atendam às reais necessidades educacionais propostas na sociedade brasileira.

As professoras e pesquisadoras Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lucia Trevisan de Souza (2011) têm desenvolvido pesquisas voltadas para a atuação do coordenador pedagógico que contribuíram para uma melhor compreensão do papel deste profissional na educação brasileira.

As pesquisadoras desenvolveram um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), e apresentado no relatório intitulado “O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições”, e também um artigo intitulado “Retratos do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras”.

A referida pesquisa tinha como propósito compreender como se estruturam e articulam as atribuições da coordenação pedagógica. A primeira fase foi realizada em 2010, procedeu um levantamento quantitativo, envolvendo 400 coordenadores pedagógicos de 13 estados brasileiros. A segunda fase teve como foco identificar as adesões (ou não) dos coordenadores pedagógicos em relação à função de articulação, formação e transformação dentro da escola, seja junto ao PPP, aos professores, aos alunos, à gestão e à comunidade.

Segundo as autoras, nos últimos anos, principalmente os últimos dez anos, textos legais têm oferecido diretrizes para a atuação deste profissional, representando atribuições e expectativas quanto ao seu desempenho. Destacam que é um reconhecimento oficial do lugar reservado a este profissional nas escolas. No entanto, elas reconhecem a diversidade e a variação das funções a ele atribuídas, e de ordem muito diversa, sendo pedagógicas, como: liderança do PPP (Projeto Político Pedagógico) e apoio aos professores, mas predominantemente burocrática e administrativa, de assessoramento da direção, deixando pouco ou nenhum destaque para sua função formadora.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, através do Portal do Especialista, apresenta e disponibiliza o documento normatizador e orientador das ações do “Fortalecimento da Coordenação Pedagógica”, indicando a matriz de competência para estes profissionais. Esta matriz apresenta os eixos, competências e habilidades em que os Especialistas da Educação Básica devem atuar.

Realizando uma retomada das narrativas dos coordenadores entrevistados, temos os seguintes dados: dos oito Especialistas da Educação Básica, que participaram da pesquisa, apenas um disse não ter acessado o Portal e não conhecer as propostas da SEE inseridas neste meio digital. Um participante considera a ferramenta mediana, pois não contempla as necessidades formativas do CP e não corresponde às suas expectativas. Outros dois relatam não conhecer com profundidade devido à falta de tempo de realizar a leitura dos documentos e navegar pelo portal.

No entanto, os demais profissionais relataram que o Portal do Especialista tem documentos necessários para que os coordenadores pedagógicos fiquem informados das ações que serão desenvolvidas no bimestre/semestre ou mesmo no ano, “É uma ferramenta de apoio”.

Articulando os dados apresentados, anteriormente, e no intuito de buscar uma

melhor compreensão das práticas desenvolvidas pelos especialistas, nas escolas em que estão trabalhando atualmente, apresentamos a seguir a análise de conteúdo do eixo Práticas e Desafios do Coordenador Pedagógico.

Solicitamos que os participantes indicassem sobre ações realizadas na escola e os desafios encontrados para o exercício da função no cotidiano escolar. Assim, foi possível caracterizar a prática dos coordenadores no ambiente escolar pesquisado. Partindo das narrativas dos participantes, organizamos o quadro a seguir:

Quadro 5 - Prática dos professores e suas narrativas 1

INDICADOR	O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES
Práticas do Coordenador Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prática de realizar elaboração e revisão do Projeto Político Pedagógico. ▪ Prática de realizar os orientações e acompanhamentos do registro do diário escolar digital. ▪ Prática de realizar módulo extraclasse com os professores, em horários fragmentados, e com o propósito de orientar e trabalhar as políticas públicas educacionais da SEE. ▪ Organização e coordenação do Conselho de Classe. ▪ Práticas que promovem a participação da comunidade escolar nas atividades escolares por meio da culminância de projetos, reuniões, entre outras atividades. ▪ Práticas comprometidas com a aprendizagem dos estudantes. ▪ Práticas marcadas pela aceitação e convivência saudável, afetuosa e respeitosa entre a coordenação pedagógica e os professores e apoiadas pela gestão da escola. ▪ A prática do coordenador como formador docente é desafiadora e nem sempre concretizada. ▪ Práticas que fogem da função do coordenador pedagógico que, muitas vezes, realiza atividades burocráticas e imediatistas e funções que não correspondem à sua atribuição, como ficar no portão e acompanhar recreios. ▪ As práticas contemplam o desenvolvimento de ações organizadas por programas adotados pela rede estadual: GIDE (Gestão Integrada) e PRA (Plano de Recomposição das Aprendizagens).

Desafios do Coordenador Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desafio em administrar as inúmeras atividades que surgem no cotidiano escolar. ▪ Desafio em atender às demandas burocráticas e administrativas. ▪ Desafio para promover ações voltadas às necessidades formativas dos professores. ▪ Desafio em realizar as reuniões extraclasse com o propósito de realizar formação docente trazendo reflexões e discussões sobre a prática escolar. ▪ Desafio: rotina acelerada. ▪ Desafio: Dificuldade em organizar encontros entre professores, devido à carga horária diferenciada de cada um. ▪ Desafio: Falta de interesse do professor em participar de processos formativos. ▪ Desafio: Falta de tempo para planejar formação docente. ▪ Desafio: A carga horária do EEB frente ao cotidiano da escola, as exigências da SEE, falta de tempo extra e remunerado para se dedicar ao planejamento e execução, visto que a demanda de trabalho é intensa, acabamos por administrar prioridades, urgências. ▪ Desafio: Falta de recursos materiais e recursos humanos (falta de professores). ▪ Desafio em realizar a estruturação e atualização do PPP envolvendo os professores e demais servidores.
------------------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Partindo das narrativas dos coordenadores pedagógicos quanto às práticas realizadas e desafios encontrados, é possível fazer uma triangulação com as pesquisas mencionadas anteriormente pelas pesquisadoras Placco, Almeida e Souza (2010), nas quais destacaram que, dentre as atribuições dos coordenadores, as funções potencialmente formativas, como acompanhamento dos professores e do planejamento, sua execução e avaliação, são postergadas ou anuladas. E outras funções, predominantemente relacionadas às relações interpessoais ou administrativas, são priorizadas.

Nesse cenário de mudanças e de transformações sociais, econômicas e políticas, a principal frente de trabalho do coordenador pedagógico é a formação continuada de professores e a articulação das práticas pedagógicas. Ele é o responsável para que o docente potencialize o seu tempo e espaço em sala de aula e para que o ensino aconteça com qualidade e em conformidade com o projeto político pedagógico.

O coordenador pedagógico é parte integrante e fundamental na condução do desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, que deve ser elaborado a partir da realidade local de seus alunos. Frente a isso, vale ressaltar a tensão em que vive o

coordenador por ter de atender ao que está posto no PPP (Projeto Político Pedagógico) quando o que está em pauta não condiz com as reais necessidades dos professores, visto que cada professor tem uma necessidade diferente, considerando suas especificidades (Orsolon, 2006).

Partindo dessa premissa, precisamos compreender de que forma o coordenador pedagógico poderá realizar sua função “mediadora”, “articuladora”, “formadora” e “transformadora”, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos. Ainda na perspectiva de Orsolon (2006), o coordenador é o agente de transformação no cotidiano escolar, é o responsável pela construção e reconstrução da ação pedagógica, com vistas à construção e articulação coletiva do Projeto Político Pedagógico.

Nos dizeres de Veiga (2006), o PPP de uma instituição pode assumir uma perspectiva empresarial, burocrática e neotecnista quando se constitui em mero instrumento de políticas públicas dentro das escolas. Nessa concepção, as escolas elaboram um documento, que é fruto de um processo burocrático de preenchimento de fichas, quadros, formulários, os quais orientam a elaboração de planos de ação atrelados aos indicadores de eficácia e produtividade, determinados pelos órgãos superiores.

Essa abordagem transforma o PPP em um documento inerte, sem dinamismo, geralmente desconhecido por aqueles que efetuam a prática educativa. Um texto que não interage com os desafios, com as adversidades percebidas na vida escolar e que oferece poucas sugestões para estruturar o trabalho pedagógico na escola. Normalmente é produzido por alguns indivíduos dentro da instituição, tipicamente relacionados à administração escolar, com o propósito de atender aos requisitos legais.

Em outra perspectiva, o PPP, segundo Veiga (1988), pode assumir uma conotação emancipadora, à medida que se orienta por princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério, princípios estes que devem nortear a escola democrática, pública e gratuita. Veiga (1998) esclarece-nos que, na perspectiva emancipadora,

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior

da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 1998, p. 2).

De acordo com a autora, a construção do PPP da instituição educativa deve romper com os princípios da racionalidade técnica, que acaba por servir à regulação e à manutenção do instituído para se tornar inovação emancipatória, enfatizando mais o processo de construção. É democrático à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar participam. Portanto, permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns.

O CP deve ser um articulador dos processos pedagógicos da escola, como aponta Vasconcellos (2004):

Poderíamos dizer que a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender (Vasconcellos, 2004, p. 87).

Complementamos com Placco e Souza:

[...] ele é o profissional que deve ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, sobretudo as relativas ao ensino e à aprendizagem, apresentando-as aos professores, debatendo-as, questionando-as, com o intuito de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre e com elas (Placco; Souza, 2010, p. 51).

Isso posto, a prática pedagógica requer que se pense de forma dialética e que se faça educação para toda a sociedade, ainda que através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais. À medida que esta sociedade se torna tão complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa para diversos outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessária ao exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, é preciso que todos os profissionais busquem a construção de uma prática educativa numa perspectiva emancipatória e que articule com as ações e intencionalidades do coletivo da instituição.

Segundo Libâneo (2004), o CP é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, relacionando-se diretamente com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente, o coordenador tem como

principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Podemos concluir, partindo dos registros das práticas dos coordenadores entrevistados, que a gestão pedagógica acontece na maioria, com isso o maior desafio é a formação docente. Os coordenadores reconhecem que realizar a formação dos professores é muito importante e é parte de sua função. No entanto, dos oito CP entrevistados, todos expressam suas dificuldades com a sobrecarga de trabalho, com a falta de condições de trabalho e de uma formação específica para que eles possam realizar uma formação partindo das necessidades dos professores e da realidade escolar.

6.2 EIXO: PAPEL FORMATIVO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Dando continuidade à análise do conteúdo, abordamos o eixo: Atuação do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada dos Professores. Para desenvolver esse tema e realizar uma análise a partir das narrativas dos entrevistados, apoiar-nos-emos novamente nas pesquisas realizadas pelas estudiosas Placco, Almeida, Souza, Gouveia, dentre outros.

São muitas as contribuições das pesquisas realizadas por Placco, Almeida e Souza (2011), realizada pela Fundação Carlos Chagas, sob encomenda da Fundação Victor Civita. As autoras realizaram uma extensa revisão bibliográfica dos últimos 30 anos e observaram um crescimento maior de pesquisas a partir de 2003. Segundo as autoras,

O aumento do número de pesquisas sobre a coordenação pedagógica, nos anos recentes, revela certo consenso sobre a importância desse profissional nas escolas, por um lado, e a necessidade de compreender suas atribuições e práticas e, ao mesmo tempo, fundamentar princípios para suas ações. No que concerne aos temas, objetivos e questões investigadas nessas pesquisas, eles são muitos e variados, contudo, a imensa maioria circunscreve-se nos três eixos apontados no item anterior, quais sejam: articulação dos processos pedagógicos e educativos, transformação das classes pedagógicas e de ensino; e formação de professores (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 236).

Para Placco (2010), o coordenador pedagógico tem encontrado dificuldades em realizar a tarefa de formação de professores, seja pelo acúmulo de funções que

desempenha, seja pela sua limitação ou impossibilidade em realizar ações que fomentem as interações entre os educadores, seja por deficiências de sua própria formação enquanto formador. Nesse sentido, esta é uma atribuição que fica secundarizada. Para as autoras, esse profissional não ocupa os espaços devidos.

Para desenvolver a ação de coordenar, que, como o próprio nome diz, implica articular vários pontos de vista ou atividades em direção a um objetivo comum, que, neste caso, equivale a práticas mais efetivas e melhor qualidade do ensino e aprendizagem (Placco; Souza, 2010, p. 48).

De acordo com pensamento da pesquisadora, não ocupar espaços significa: não se organizar para ter tempo para as formações, não planejar sua atuação de modo a prever temas, material e fundamentação teórico-prática para esses momentos, não apresentar, enfim, disponibilidade interna e motivação para isso (predisposição, competência, confiança, desejo, etc.) (Placco; Souza, 2010).

Realizando uma análise a partir das colocações da pesquisadora e das respostas dos coordenadores quanto à categoria “Formação de Professores”, alguns aspectos foram observados e vão ao encontro do pensamento da pesquisadora, como podemos observar no Quadro 6.

Quadro 6 - Prática dos professores e suas narrativas 2

INDICADOR	O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES
FORMAÇÃO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover ações formativas para os professores é muito importante, mas não me sinto preparada. ▪ Mesmo considerando de grande importância a formação de professores, entrei recentemente e não recebi nenhuma orientação para esta ação. ▪ A formação continuada dos professores é muito importante. Devido à amizade com os professores, não me sinto insegura. Se tenho dúvidas, recorro ao diretor ou a outro colega especialista. ▪ Mesmo me sentindo preparado para realizar formação docente, as inúmeras atividades que surgem faz com que eu não consiga executar esta tarefa. ▪ Realizo atividades formativas com os professores utilizando os documentos que orientam as ações da Secretaria de Estado de Educação. ▪ Considero importante a formação docente. A experiência como Coordenadora Pedagógica e o estudo constante das orientações pedagógicas da SEE fazem com que eu me sinta segura para compartilhar saberes com os professores. ▪ Desenvolvo atividades formativas com os professores quando fazemos a articulação do planejamento, do currículo e da avaliação da aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os profissionais entrevistados têm consciência de sua função formativa e reconhecem-na, têm clareza da importância da formação docente para a melhoria das práticas pedagógicas. Mas também veem muitas limitações para a realização de seu trabalho formativo, principalmente pelo acúmulo de funções.

Ainda foi mencionado que também se sentem limitados em realizar as formações buscando atender às necessidades de cada professor, principalmente porque as condições de trabalho interferem nessa ação pedagógica. O tempo e as condições do ambiente escolar são fatores que interferem bastante para que a realização da formação aconteça com o propósito de promover uma ação formativa, reflexiva e crítica sobre as práticas realizadas em sala de aula.

Esse momento requer estudos, leituras e também trocas de experiências de práticas bem-sucedidas, proporcionando aprendizagens a partir da troca e da colaboração entre os docentes. No entanto, é imperioso que haja condições de trabalho adequadas à função.

Todos eles concordam com a importância do estudo contínuo e mencionam-no, tanto para os docentes como para os coordenadores pedagógicos. Para eles, é importante continuar estudando. Um entrevistado diz que é importante buscar novas alternativas para que o conhecimento chegue aos alunos de forma significativa e criativa. A rotina escolar está sempre em movimento, recebendo novidades pedagógicas e tecnológicas, cabe a nós filtrar e adotar procedimentos seguros que levem os nossos alunos a desenvolverem seus conhecimentos e a praticá-los. Às vezes, o fator tempo se transforma em barreira para o professor buscar essa formação continuada.

A construção da identidade profissional e o fortalecimento de seu compromisso com o grupo de professores e alunos dependem da consciência crítica que professores e coordenadores têm frente à sintonicidade das dimensões políticas, humano-relacionais e técnicas de sua ação. Somente a consciência do dinamismo dessas dimensões permite o redirecionamento da percepção sobre a realidade, sobre nós mesmos e o outro, sobre nossa prática, a fim de que reavaliemos os critérios por meio dos quais nos posicionamos e nos direcionamos para essas realidades (Placco, 1994, p. 68).

No relatório da pesquisa realizada, as autoras consideram que o Coordenador Pedagógico pode auxiliar os professores a estabelecer relações entre as disciplinas do currículo, além de conhecer os alunos e a realidade social em que a escola está circunscrita, as relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de

aula e na escola.

O coordenador deve ser o grande mediador desse processo, ajudando na operacionalização de propostas que amalgamam as crenças e compromissos sobre a escola e os alunos, rejeitando aquelas que parecem inadequadas ao Projeto Político Pedagógico da escola e estimulando o trabalho coletivo. É de grande importância que os coordenadores compreendam e assumam a sua ação formadora, colaborando para a formação dos professores. Segundo Imbernón (2010, p. 17):

[...] a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida. [...] Na formação, não há problemas genéricos para todos, nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (Imbernón, 2010, p. 17).

Em geral, os problemas enfrentados pelos professores estão relacionados ao ensino ou à aprendizagem escolar de determinados conteúdos. Dessa forma, é crucial estabelecer uma interlocução formativa para refletir sobre o conhecimento didático e sobre as melhores condições de ensino, a fim de contribuir para uma melhor qualidade de aprendizagem dos alunos. Como bem destaca Nóvoa (2007):

[...] grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desactualização” dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (Nóvoa, 2007, p. 9).

Para os professores, é fundamental fazer parte de uma equipe colaborativa de trabalho. A dimensão do trabalho coletivo, como bem evidenciam Placco e Silva (2009, p. 27), nasce de processo de formação intencionalmente desenvolvido. É preciso constituir uma equipe em que haja corresponsabilidade pela qualidade da educação oferecida aos alunos. Desse modo, o professor é considerado como um profissional e não como um aluno. E um profissional com uma responsabilidade social definida por sua profissão, que é ensinar. Canário (1997) afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem, portanto as formações devem ser centradas ali.

Assim, investir na formação continuada dos professores impacta a melhoria da qualidade do ensino. Por essa razão, a formação permanente tem ganhado força e importância, e a escola tem sido percebida como espaço de formação. Esse cenário faz com que o CP fique em destaque com a responsabilidade de realizar formação docente dentro da escola e proporcionar momentos de trocas de experiências, de conhecimentos e saberes do grupo, valorizando e promovendo a construção colaborativa do conhecimento. Mas essa não pode ser uma ação isolada. O CP é um dos responsáveis por desenvolver a articulação e a transformação da e na escola.

Nossa pesquisa nos mostrou que muitos coordenadores pedagógicos não conseguiram ocupar o lugar de formadores nas escolas. São várias as situações emergenciais que acabam interferindo para que eles não consigam realizar a formação docente, como, por exemplo, a falta de tempo para estudar e planejar os encontros formativos na escola.

Nessa perspectiva, no que se refere às funções e atribuições do coordenador pedagógico, a pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011) mostra que uma das razões do CP não conseguir ocupar o espaço de formadores é que o tempo destinado ao trabalho com os professores, muitas vezes, é substituído por tarefas burocráticas e/ou demandas cotidianas da escola, como, por exemplo: organização de horários, resoluções de questões legais e/ou serviço de orientação educacional. A falta de clareza do que pode ser a formação permanente dentro da escola desloca o coordenador de suas funções prioritárias: promover o processo de formação dos professores e se corresponsabilizar pela gestão da aprendizagem dos alunos.

Compreendemos que, para que o coordenador pedagógico redimensione e assuma seu papel de formador, é imprescindível pensar na maneira de inseri-lo no processo de formação, para que ele consiga impulsionar a reflexão do grupo e colaborar com a prática dos professores.

Percebemos que esse é o desejo de todos os entrevistados, que mencionaram, em suas narrativas, não se sentirem completos para realizar a formação docente e o quanto é necessário e significativo realizar uma formação que venha ao encontro das necessidades formativas dos CP e que proporcione momentos de diálogo, aprendizagem e troca de experiências.

No entanto, as narrativas dos entrevistados nos apontam que eles conseguem assumir o papel de articuladores de uma rede de aprendizagem dentro das escolas, realizando a mediação entre as orientações pedagógicas presente nos documentos

da Secretaria de Estado da Educação e a equipe docente, uma vez que procuram organizar encontros com os docentes para repasses e orientações dos referidos documentos e programas educacionais.

É importante mencionar que existem profissionais da SEE/MG que não fazem parte do quadro de profissionais da escola, mas que realizam um direcionamento e um acompanhamento das propostas educativas da rede estadual de ensino. São os analistas pedagógicos. Estes profissionais são lotados nas Superintendências Regionais de Ensino, e, dentre as atribuições, há uma que se aproxima das escolas de sua responsabilidade. Eles têm a responsabilidade de reunir e repassar aos EEB, assim como à direção da escola, as propostas e ações dos programas das políticas educacionais vigentes, com o propósito de alcançar as metas e resultados esperados para a escola dentro dos prazos estabelecidos.

Nesse sentido, todos os coordenadores mencionaram, em suas entrevistas, que realizam momentos de repasses aos professores, alinhando as proposições da SEE/MG.

Todos reconhecem que realizar a formação dos professores é muito importante e é parte de sua função. Reconhecem a importância de realizar estudos e proporcionar momentos de reflexão sobre a prática realizada em sala de aula. No entanto, expressam suas dificuldades com a sobrecarga de trabalho, com a falta de boas condições de trabalho e de uma formação específica para eles. E esse é o próximo eixo de análise sobre o qual trataremos.

6.3 EIXO: FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Numa das dimensões da formação elaborada por Placco, ela nos aponta a necessidade e importância de desenvolver um pensamento crítico e reflexivo sobre o nosso agir. E uma das maneiras é através da formação continuada.

Pensar não apenas sobre o nosso agir, mas pensar sobre o nosso pensar e sentir. Pensar crítico, que envolve questionar as origens e os significados de nossos princípios e valores, de nossas certezas e confianças, de nossos saberes e conhecimentos, que envolve projetar as consequências de nossas ações e de nossas opções, em um amplo espectro de dimensões de nossa vida profissional e pessoal (Placco, s/d).

Quando abordamos formação de coordenadores, nessa dissertação, estamos

tratando dos dois momentos que constituem o processo: a formação inicial e a formação continuada. No que se refere à formação inicial, ela é indispensável para o acesso ao campo profissional, mas não é suficiente para responder à dinâmica da produção do conhecimento e às exigências da carreira. As narrativas revelam que os interlocutores possuem interesse em participar de diferentes processos formativos.

Quadro 7 - Prática dos professores e suas narrativas 3

INDICADOR	O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES
FORMAÇÃO CONTINUADA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sete coordenadores fizeram curso de formação <i>lato-senso</i> (especialização), buscando aprofundar seus conhecimentos sobre gestão pedagógica ou outros que são necessários à sua atuação na escola. ▪ Todos informam que participam de cursos de interesse pela internet ou ainda assistem a vídeos no Youtube. ▪ Afirmam que a formação continuada para coordenadores pedagógicos, em âmbito estadual, nem sempre corresponde às necessidades formativas deles. ▪ Seis entrevistados dizem que conhecem a escola de formação proposta pela Secretaria de Estado da Educação, sendo que já realizaram algum curso proposto na plataforma. Três não realizaram nenhum curso. ▪ Dois entrevistados não conhecem a escola de formação, tampouco fizeram algum curso. ▪ Seis coordenadores relataram que foi muito significativo e importante o encontro presencial realizado pela SRE/Uberlândia, promovendo reflexão e trocas de experiências. ▪ Cinco entrevistados relatam que as <i>lives</i> destinadas à formação do CP/EEB não proporcionam diálogo, interação e troca de experiências. ▪ Três entrevistados acreditam que o formato da formação continuada possibilita o diálogo através da caixa de diálogo.

Fonte: Dados da pesquisa.

A formação continuada, como o próprio nome diz, é algo contínuo. A sua função não é suprir uma deficiência ou oferecer uma formação específica, mas contribuir para o desenvolvimento profissional. Há coisas que se aprendem nas vivências cotidianas do trabalho, na interação com profissionais experientes, que justificam a necessidade

da formação continuada.

Nesse sentido, há um reconhecimento, por parte dos profissionais, de que a formação também ocorre com a experiência, nas trocas com os colegas de profissão e nas relações interpessoais, constituindo um conjunto de saberes necessários à formação continuada e à prática educativa. Além disso, é preciso estar atualizado com os avanços científicos na área da educação.

A formação dos profissionais da educação constitui aspecto da educação básica que tem por fim oferecer uma educação de qualidade, com um ensino baseado em valores éticos e sociais, conforme os artigos 1 e 2 da LDB/94.

Analisando o PNE - Plano Nacional de Educação - Lei nº 10172/2001, de 09 de janeiro de 2001, vemos que dá atenção especial à formação permanente (em serviço) dos profissionais de educação. Destaca que a formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e que essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

A formação contínua é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 9.394/96 a todos os profissionais da educação. Portanto, compreendemos que é um dever das Secretarias de Educação assegurar que as formações aconteçam, como está previsto na legislação, dentro da carga horária de trabalho prevista e remunerada.

Os coordenadores pedagógicos têm consciência da necessidade de estudar e realizar formação permanente, mas desejam que esta aconteça no horário de trabalho, conforme previsto na legislação. Nessa perspectiva, de acordo com relato da CP1: “O especialista tem que estudar, tem que estudar, tem que estudar, né? A gente sabe que, na rotina da gente, a gente não consegue. Se a gente não tirar tempo fora do trabalho da gente para ler alguma coisa dentro da escola, a gente não consegue. Deveria, mas a gente não consegue, né? Nós não temos, não temos que dominar todos os conteúdos. Quem somos nós para dominar todos os conteúdos, né? Mas temos que saber falar de uma avaliação, saber orientar sobre isso e sobre intervenção pedagógica e sobre diversas coisas, né, que é do especialista e que, às vezes, por conta da rotina da escola, a gente não tem tempo e acaba passando muita coisa batido porque... Existe um desvio de função muito grande no nosso trabalho, né? Infelizmente. E, assim, mas, assim, eu achei bom, porque a superintendência está completamente ciente disso. Especialista é o bombeiro da escola. Infelizmente, é isso que está acontecendo e que quando chega a parte do pedagógico a gente não teve

tempo de fazer”.

Retomando o que está previsto no PNE, a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas, como ação permanente, e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. A partir desse entendimento, inserimos o profissional Coordenador Pedagógico, como profissional da educação que necessita de formação permanente.

É extremamente importante e necessário criar políticas públicas de formação continuada para coordenadores, levando em consideração a sua atuação como profissional que articula a relação entre o que acontece na realidade escolar e as demandas para superá-la, num movimento de ação-reflexão-ação.

Todos os entrevistados concordam ser de grande importância o estudo permanente para melhorar a prática. De acordo com a CP2: “ A prática sem a formação do profissional não existe, porque nós temos que orientar esse profissional”.

Temos observado que há um esforço por parte das Secretarias e escolas em organizarem as formações. No entanto, parte delas é concebida e desenvolvida desarticuladamente dos contextos de trabalho das escolas. Isto é, o conteúdo da formação não se articula com as necessidades de aprendizagem dos professores e, principalmente, dos coordenadores pedagógicos, que são os profissionais responsáveis por realizar formação docente no âmbito escolar.

Dentre os assuntos sugeridos para a formação, os coordenadores mencionaram o desejo de ter momentos formativos. Dos oito entrevistados, apenas um não sugeriu temas para formação. Dos sete entrevistados que se dispuseram a sugerir algum tema para formação, quatro citaram defasagem de aprendizagem dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e a dificuldade dos docentes para lidar com esses desafios em sala de aula. Cinco mencionaram o tema metodologias ativas, seis citaram os conflitos do dia a dia, cinco sugeriram o tema saúde emocional, e três citaram o uso de recursos educacionais digitais.

A SEE/MG, com o propósito de realizar o fortalecimento da coordenação pedagógica, criou o Portal do Especialista, como proposta formativa, disponibilizando vídeos, documentos e outros materiais, com a intenção de ressignificar e potencializar a função do EEB. No entanto, percebemos que as proposições formativas estão centradas nas políticas educacionais e nos documentos orientadores que organizam

e direcionam o trabalho da rede estadual. Além do Portal do Especialista, algumas *lives* acontecem através do canal do Youtube. Vale salientar que nem sempre acontece dentro do horário de trabalho do CP, ficando na responsabilidade deste assistir em outro horário. Mesmo acontecendo no horário de trabalho do CP, muitas vezes este não consegue acompanhar as orientações devido às necessidades e demandas da escola.

Ao realizar a análise acerca das percepções dos entrevistados sobre o referido Portal, vimos que apenas um desconhece o Portal. A maioria dos entrevistados valoriza e reconhece a importância do Portal do Especialista enquanto espaço que reúne os documentos para direcionar e orientar o trabalho do CP e as políticas educacionais da SEE/MG. No entanto, três entrevistados afirmam que, mesmo conhecendo, não exploraram o material disponibilizado, pois, na rotina do trabalho, não conseguem tirar um momento para o estudo. De acordo com a CP6: “nossa carga horária não permite dedicação integral ao momento de formação”.

A CP1 manifesta que seria importante ter uma continuidade e uma sistematização das formações para o CP, no horário de trabalho, e que permitisse a troca de experiências entre os participantes. De acordo com a entrevistada, “Por conta da rotina e correria da escola, nós não conseguimos estudar. Se a gente não tirar tempo fora do trabalho da gente para ler alguma coisa, dentro da escola a gente não consegue. Existe um desvio de função no nosso trabalho, infelizmente”.

Nesse sentido, a proposta formativa da SEE/MG, a partir das *lives*, vídeos e plataformas digitais, nem sempre alcança os profissionais para uma interlocução e formação de maneira eficaz, pois pode não acontecer no horário de trabalho do servidor. E quando acontece, o CP nem sempre consegue participar da reunião de formação mantendo-se concentrado e participativo, uma vez que, estando na escola, constantemente é chamado para resolver as situações que surgem.

Todos os entrevistados mencionaram que buscam realizar uma autoformação a partir de buscas de vídeos na internet, leitura de documentos orientadores enviados pela SEE/MG e, ainda, por meio da realização de cursos pontuais por conta própria. Todo o movimento em busca do aprimoramento profissional acontece fora do horário de trabalho.

Os entrevistados sentem a necessidade da formação coletiva proporcionada pela SEE, promovendo encontros, trocas de experiências e formações, a partir das necessidades dos próprios coordenadores, propiciando realmente um fortalecimento

dos conhecimentos do profissional que exerce a função de formador.

Assim, para os entrevistados, a formação continuada dos coordenadores pedagógicos é fundamental e essencial para constituir saberes e fortalecer seu papel de formador. A melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem não pode acontecer por meio de ações isoladas de formação. Todos são importantes e necessários para realizar uma proposta de formação articulada com as reais necessidades dos coordenadores e numa perspectiva colaborativa.

Imbernón (1998, p. 102) ressalta que uma das certezas oriundas de seu trabalho e sua experiência é que a formação é uma tarefa principalmente coletiva e contextualizada e que não se pode empreender uma formação baseada só no isolamento. Corroborando esta ideia, Davis *et al.* (2011, p. 139) diz que a perspectiva colaborativa de formação, diferentemente da individualizada, implica a criação de condições que favoreçam um trabalho coletivo, o que demanda esforços conjuntos de todos os atores educacionais em prol da qualidade do ensino.

Se não houver ações colaborativas nas escolas e ações institucionais das Secretarias, para apoiar e validar as formações, do ponto de vista político, dificilmente os educadores irão reconhecer a formação como um benefício tanto individual quanto coletivo (Davis *et al.*, 2011, p.139). Portanto, não basta a oferta de cursos pontuais e episódicos, é necessário assegurar que a formação continuada se processe de maneira contínua e sistemática, numa perspectiva mais colaborativa.

Imbernón (1998, p.102) denominou perspectiva colaborativa quando há uma fusão da perspectiva interna do que se faz dentro da escola com as perspectivas externas da equipe de apoio. O autor ressalta que uma das certezas oriundas de seu trabalho e experiência é que a formação é uma tarefa, principalmente, coletiva e contextualizada, e não se pode empreender uma formação baseada no isolamento.

Nesse viés, percebemos, de maneira bem marcante, o pensamento de uma entrevistada ao afirmar: “Mas eu sinto falta da gente ter formação também (...) Na semana passada, fomos na superintendência. Foi um momento muito bom lá, porque acho que, desde 2019, antes da pandemia, se teve. Mas eu estava sentindo muita falta de reunião presencial lá na superintendência. Só com especialista. Aquilo ali me fez um bem danado, apesar da gente escutar muita lamentação, muita reclamação, mas é um momento até para isso, até para o pessoal desabafar e ver que está todo mundo no mesmo barco, está todo mundo na mesma situação. Só muda os endereços, só muda os endereços da escola, é tudo igual, né? Todas iguais, e as

reclamações são as mesmas, e a demanda é grande para todo mundo” (CP1).

A complexidade da ação desse profissional, no cotidiano da escola, destaca a importância de fortalecer sua formação continuada para melhoria da prática educativa no contexto escolar. A fim de se tornar um “formador”, é necessário dialogar com o conhecimento disponível, investindo em sua formação e reivindicando espaços de reflexão para o desenvolvimento dos conhecimentos específicos necessários para a função. Colaborando com este pensamento, Gadotti (2012) diz que:

[...] é fundamental o supervisor ter clareza dos desafios educacionais contemporâneos, para que, dessa forma, possa construir alternativas com base no diálogo permanente com o coletivo, junto ao qual atua, e encaminhar as decisões consensuadas de forma corresponsável em prol de uma educação emancipatória. Esses processos são, por natureza, perpassados por tensionamentos e conflitos, realidade que exige um esforço permanente de desnaturalização das discriminações em vista de uma postura educacional emancipadora, que se coloque contra as práticas educativas que legitimam um sistema social injusto e opressor (Gadotti, 2012, p. 84).

Na perspectiva de Gadotti (2012), ressalta-se a relevância da prática social, isto é, do trabalho do supervisor no aprimoramento da ação docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda a reflexão desenvolvida e retomando o problema da pesquisa, buscou-se compreender quais as ações formadoras voltadas para os Especialistas da Educação Básica, atuantes nas escolas, exercendo a função de Coordenadores Pedagógicos, e quais os fatores que dificultam e desafiam o desempenho de suas funções. É válido, assim, destacar que, ao longo do estudo, houve um enfoque maior na atribuição profissional do Coordenador Pedagógico, a formação docente.

No decorrer dos estudos, procuramos revelar a história do coordenador pedagógico e situar seu papel na atualidade, examinando e questionando como esse profissional entende sua atuação e suas atribuições. Analisamos as ações e atividades que realizam para apoiar pedagogicamente os professores, as formações das quais participa e como essas formações influenciam sua prática na instituição, abrangendo também a formação continuada dos docentes na escola.

O Coordenador Pedagógico precisa compreender que ele é importante e essencial na escola e o quanto, com toda a equipe, faz-se necessário desenvolver um trabalho com princípios éticos e reflexivos. Afinal, numa sociedade diversa e complexa, não é possível conceber o CP como um profissional voltado apenas para as questões burocráticas e administrativas.

Entender o contexto histórico em que o coordenador pedagógico está inserido e identificar as necessidades reais que surgem de sua prática ajuda a compreender seu papel atual como promotor de mudanças na prática pedagógica.

A história da coordenação pedagógica, em suas diferentes nuances e nomenclaturas, acompanha a história da educação e, atualmente, reconfigura-se a partir de uma releitura da realidade, a fim de oferecer subsídios para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, em consonância com os princípios constitucionais e referendados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Tendo em vista os aspectos observados quanto às diferentes denominações recebidas pelo coordenador pedagógico, ao longo da história, no que se refere à sua função, observamos que ainda é muito marcante seu papel em frentes de trabalho mais burocráticas e administrativas. Isso faz com que o principal, a gestão pedagógica, fique comprometida. Acrescenta-se, ainda, que, por muito tempo, este profissional atuou numa perspectiva fiscalizadora e controladora, servindo aos interesses do

sistema.

Ao concluir esse trabalho, entendemos que a legislação mineira, por meio de diferentes meios digitais, divulga resoluções e legislações que regulam e normatizam as funções de todos os profissionais da escola. Nos últimos anos, houve intensificação no direcionamento das ações dos coordenadores pedagógicos, destacando seu papel enquanto articulador, mediador e formador. Através da pesquisa, também foi possível compreender como a SEE/MG organiza e direciona as propostas de formação para os coordenadores pedagógicos. São formações que, em sua maioria, estão em um ambiente virtual de aprendizagem, em uma plataforma denominada Escola de Formação, que oferta cursos os quais nem sempre correspondem às necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos.

Não há discordância quanto às propostas do Portal do Especialista enquanto ambiente virtual planejado e estruturado para auxiliar e fomentar momentos de estudos e fortalecimento de seus conhecimentos, acarretando uma prática educativa mais consistente e consciente de sua responsabilidade educacional.

No entanto, é um espaço que não propicia interação e relacionamento humano. Não há trocas e momentos de diálogo. E ainda há um aspecto a ser destacado, que se refere ao tempo em que o CP tem para a realização de estudos e de uma formação continuada e permanente, em serviço. Muitas *lives* e propostas de formação acontecem pelo canal do *Youtube*, nem sempre no horário de trabalho do servidor. E quando acontecem, nem sempre o EEB consegue ter um acompanhamento e participação de maneira eficaz, uma vez que é interrompido e, muitas vezes, necessita atender outras situações que surgem no ambiente escolar.

A escola é um espaço muito dinâmico e complexo, muitas vezes, as demandas emergenciais ainda acabam por desviar os EEB para a realização de serviços e demandas que dificultam, ou até impossibilitam, que ele assuma o seu papel de formador e gestor pedagógico.

A contribuição dos trabalhos acadêmicos revistos, de outras investigações e, especialmente, dos autores estudados foram fundamentais para delinear os fundamentos da pesquisa. Portanto, este trabalho foi escrito e construído a partir de uma base teórica concisa. O diálogo com as posições teóricas dos autores estudados foi fundamental, como: a formação permanente, o desenvolvimento profissional, a

formação articulada ao contexto de trabalho, as redes colaborativas de aprendizagem, o papel do conhecimento didático na formação, o papel do coordenador pedagógico para a formação permanente, a rotina como estrutura de apoio para o trabalho do coordenador pedagógico e as estratégias formativas.

Em virtude do que foi mencionado, destacamos ser de grande importância que os coordenadores pedagógicos compreendam o contexto no qual estão inseridos e busquem uma formação sólida e concisa para atuarem como formadores de professores, na escola, tendo como princípios a reflexão sobre as práticas, articulando-as com as teorias, num movimento dinâmico de ação-reflexão-ação sobre a própria prática.

É válido ressaltar a importância da pesquisa de campo realizada, a qual se concebeu como sendo indispensável. No percurso desta investigação, foram vivenciados vários desafios na expectativa de conhecer e analisar a prática educativa desenvolvida por oito Coordenadores Pedagógicos, de diferentes escolas da rede estadual de Uberlândia. O caminho percorrido apontou a importância do papel formador dos coordenadores, porém também a dificuldade em viabilizar esta função na prática.

Ouvir os coordenadores pedagógicos, através de suas narrativas, permitiu identificar questões que dizem respeito à sua atuação e nos mostrou como eles traduzem a sua prática em discursos. De acordo com nossa perspectiva, trata-se de um trabalho relevante por fornecer ideias e informações sobre temas que estão presentes no cotidiano escolar e afetam o processo de ensino, além de revelar como os processos formativos de que participam contribuem para o fortalecimento da prática educativa do coordenador no ambiente escolar. Foi possível analisar situações e desafios vivenciados pelos coordenadores nas escolas pesquisadas.

Com base nas entrevistas, concluímos que, para construir saberes específicos necessários para o desempenho da sua função como formador, será necessário haver, por parte das secretarias de educação, momentos contínuos de formação, assegurando aos profissionais uma aprendizagem permanente e a troca de experiências.

Os coordenadores reconhecem que realizar a formação dos professores é muito importante e é parte de sua função. Portanto, necessitam de uma formação permanente. No entanto, expressam suas dificuldades com a sobrecarga de trabalho, com a falta de boas condições e de uma formação específica para eles. Sentem-se

solitários, sem apoio e muito sobrecarregados. Nesse sentido, acreditam ser importante que os órgãos responsáveis possam assegurar diferentes momentos na rotina para a sua própria formação, uma vez que o momento de formação continuada com os docentes já está previsto pela legislação mineira.

Com isso, é indiscutível a importância de investir na formação do Coordenador Pedagógico, como meio de proporcionar uma reflexão sobre as práticas e ações desenvolvidas na escola para uma melhor qualidade do ensino e da aprendizagem. Fica evidente, assim, que essa ação de formação continuada, a qual ocorre na escola, a partir da mediação e articulação do coordenador pedagógico, precisa ser pensada e planejada por uma rede colaborativa, cujas ações acontecem na perspectiva do diálogo e responsabilidade mútua.

Apoiamo-nos nos pensamentos de Curado Silva (2019):

[...] a universidade e a escola podem construir juntas o espaço e o lugar do tempo coletivo para pensar a realidade e a ela transformar. Nesse sentido, temos que pensar em práticas coletivas, nas quais, por exemplo, professores formadores da educação básica acolhidos pelas instituições formadoras em grupos de pesquisa, cursos, e pesquisas colaborativas; redes de pesquisa, integrando universidade e educação básica, entre outras possibilidades fortalecendo o coletivo de professores nas escolas em processo de produção de conhecimentos sobre o trabalho com os estudante (Curado; Silva, 2019, p. 108).

Nessa perspectiva, entendemos que, da mesma maneira, a formação do CP deve estar articulada com as universidades, buscando parcerias e troca de informações e conhecimentos, por meio de experiências formativas significativas, colaborando e influenciando na realização de práticas educativas consistentes.

Conclui-se, assim, que o caminho percorrido pelo estudo apontou para a importância de uma formação pedagógica de qualidade, que esteja vinculada à realidade desses profissionais da educação, para que eles desenvolvam suas funções e lidem com conflitos diários, de forma prática e objetiva, assim consigam contribuir para uma escola de qualidade.

Portanto, a melhoria da qualidade da escola pública não é resultado de uma ação isolada, externa e pontual de formação. Ao contrário, pressupõe ações interligadas, envolvendo e corresponsabilizando os diferentes sujeitos do cenário educacional, constituindo uma rede colaborativa, na qual um conjunto de ações interligadas vão contribuir para a melhoria da escola. É inegável a responsabilidade dos coordenadores pedagógicos na realização de formação docente continuada,

porém eles não podem assumir essa tarefa sozinhos.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, L. R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA L. P. V. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M.N.S, ALMEIDA, L. R. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. Ed Campinas: Papyrus editora, 2012.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. In: SAMPAIO, I. S. V.; CAVALCANTE, A. P. P. **Qualidade na programação infantil da TVBrasil**. Florianópolis: Insular, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, M. D. M. R. N. **Contributos da formação continuada para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

BARTH, R. S. Improving Schools from Within: teachers, parents, and principals can make the difference. In: BARTH, R. S. **Learning by Heart**. Jossey-Bass, 2001.

BENINCÁ, E. Práxis e investigação pedagógica. In: MÜHL, E. H.; SARTORI, J.; ESQUINSANI, V. A. (Orgs.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p. 45-67, 2011.

BORBA, S.; PORTUGAL, A. D.; SILVA, S. R. B. da. Pesquisa em Educação: a construção teórica do objeto. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 12- 20, 2008.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é covid?** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 30 abr.2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 14 out. 2023.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV L. H. S. Reuniões da escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

CHIZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do coordenador pedagógico**: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica - PUC, 2001.

CHRISTOV, L. H. da S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2008.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 53-66.

CURADO, K. A. C. P. C. *et al.* Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de ciências humanas**, v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan. /abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 24 jun. 2023.

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

EDUCATIVA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

ESTEBAN, T. Z. E. (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, M. J. da S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas**. 2004, 113 f. Dissertação

(Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99267/fernandes_mjs_me_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em: 03 maio 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joyce Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FRANCO, M. A. S. **Coordenação pedagógica**: uma práxis em busca de sua identidade. S/d. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5820185/mod_resource/content/2/Partes%201%20e%202_Franco_Maria%20Am%C3%A9lia_%20Coordena%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar- aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.** [online], v. 41, n. 3, 2015, p. 601-614. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador**: vida e morte. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal: 1989.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. **Educação e poder**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 3. ed. Chapecó: Argos, 2018.

GARCIA, M. **Coordenação pedagógica, interação, transformação**. São Paulo:

PUC. Dissertação de Mestrado, 1995.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E.; CHRISTOV, L. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, p. 69-80, 2013.

HAWLEY, W. D.; VALLI, L. **The Essentials of Effective Professional Development: a new consensus**. Teachers College Press, 1999. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/leis/legislacao-mineira/lei/min/?tipo=Lei&num=3214&ano=1964&comp=&cons=0>. Acesso em: 17 maio 2023.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução Ernani Rosa, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber**. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

MEESER, C. de. **Casa das Frases**. Disponível em: <http://hpfrases.hpg.ig.com.br/pensamentos.htm>. Acesso em: 24 jun. 2023.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 309-329, 2008.

MINAS GERAIS. **Lei nº 3.214, de 16 de outubro de 1964**. Dispõe sobre a reestruturação dos cargos do serviço civil do Poder Executivo, estabelece níveis de vencimentos e dá outras providências. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/3214/1964/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977**. Contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/7109/1977/?cons=1>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos

Profissionais de Educação Básica do Estado. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 7150, de 15 de junho de 1993**. Secretaria de Estado de Educação – SEE. Define atribuições dos Especialistas de Educação (Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais) da rede estadual de ensino. Disponível em: <https://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=1970&marc=>. Acesso em: 20 jan. 2024.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na/da/ escola: uma experiência de formação continuada, através da implantação de inovação curricular. 2000. São Paulo: PUC. (Dissertação de Mestrado). In: ABREU, L. S. de. **O professor coordenador na escola pública estadual: sua atuação frente aos conflitos**. 2006. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUC, 2006.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PEIXOTO, M. O. **Habilidades de Estudos Sociais**. Belo Horizonte: PABAAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, INEP - Instituto Nacional de Ensino Pedagógico, Ministério de Educação e Cultura; Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1964.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 47-60, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, p. 25-32, 2001.

PLACCO, V. M. N. S. **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

PLACCO, V. M. N. S.; SARMENTO, M. L. de M. Outro jeito de dar aulas: orientação de estudos. In: GUIMARÃES, A. A. *et al.* **O Coordenador Pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2008.

POOLI, J. P.; DIAS, L. R.; FERREIRA, V. M. R (Org.). Coordenação Pedagógica: a formação e os desafios da prática nas escolas. Curitiba: Appris, 2018. *E-book*. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

PRAIS, M. de L. M. **Magistério**: formação e trabalho pedagógico. Administração colegiada na escola pública. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1964.

SÁ, E. A. *et al.* **Papel e atribuições do coordenador pedagógico dentro da escola**. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-papel-e-atribuicoes-do-coordenador-pedagogico-dentro-da-escola-805683.html>. Acesso em: 21 set. 2011.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: formação à ação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 7.150, de 16 de junho de 1993**. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-de-ouro-preto/educacao/resolucao-7150-de-16-de-junho-de-1992/41760237>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, M. R. da. Prefácio. In: GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

SOARES, M. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez. 2001.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão e na formação. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O CP e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, p. 25-44, 2013.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

URQUIZA, M. A.; MARQUES, D. B. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/20988/20014>. Acesso em: 01 jan. 2022.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELLOS, C. dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

PRODUTO EDUCACIONAL: CONTRIBUTOS PARA UMA FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS - REDE COLABORATIVA DE APRENDIZAGENS

1 INTRODUÇÃO¹⁵

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21).

Consideramos de grande relevância compreender e pensar a concepção de formação, levando em consideração o sujeito como um ser pensante e subjetivo. Compreender que o sujeito traz consigo sua subjetividade, ou seja, ideias, emoções e significados que, por sua vez, são influenciados por interesses e desejos particulares e impactam sua realidade. Ter um olhar para a subjetividade é também considerar que o sujeito não está indissociado dos fenômenos históricos, sociais e políticos.

Pensar em formação docente ou mesmo na formação de coordenadores pedagógicos nos remete a refletir que a relação do sujeito com o saber é marcada por uma incompletude, pelo laço com o outro e pela imprevisibilidade. De acordo com Bondía (2002) e Larrosa (2011), a relação com o saber necessariamente demanda algo de uma experiência do sujeito com o objeto de saber, pois é ela que possibilita ao sujeito dar sentido “ao acontecer que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 27).

Muitos pesquisadores do campo da psicanálise da educação têm desenvolvido estudos tratando a questão do saber, como algo dinâmico e complexo. Não é propósito desse documento aprofundar sobre essas questões. Nesse contexto, importa-nos destacar que o saber é algo incerto e em constante movimento. Intrinsecamente relacionado à subjetividade do sujeito, sua história e suas experiências, sejam no campo cultural, social ou mesmo individual.

Nesse sentido, experiência e saber estão intrinsecamente relacionados. Larrosa (2011) problematiza a experiência a partir de uma dupla articulação entre algo da exterioridade que afeta o sujeito e da percepção subjetiva desse processo. O princípio de alteridade inerente à experiência pressupõe um encontro-confronto com uma

¹⁵ Esse Produto Educacional foi organizado em formato de e-book e será disponibilizado, aos profissionais da educação, com o intuito de colaborar para uma ação formativa dos coordenadores pedagógicos e como fomento à formação continuada de professores, em serviço. Esperamos, dessa forma, levar as contribuições desse estudo para agregar qualidade ao ensino, nas escolas de Ensino Fundamental.

objetividade.

Assim, nessa linha de pensamento, a experiência é provocada por um evento que torna presente a exterioridade para o indivíduo, impactando-o, devido à natureza diferente e exige dele a criação de novos significados, para mediar a relação consigo mesmo e com o mundo, por meio de um processo subjetivo complexo e multifacetado.

De acordo com Larrosa (2011), a afetação do sujeito pela experiência e, conseqüentemente, os efeitos do saber dela resultantes acontecem na dependência da instauração de três princípios, o de subjetividade, reflexividade e transformação. Ancorados no pensamento do autor, compreendemos que o primeiro e o segundo princípio passam pelo sujeito, mas não se reduzem a ele. A experiência demanda do sujeito uma desancoragem de si mesmo no encontro-confronto com o acontecimento, mas, simultaneamente, desencadeia efeitos subjetivantes, ganhando o efeito reflexivo potencializador de processos de responsabilização subjetiva pelas escolhas e suas conseqüências, pelo desejo, pelos modos de gozo, pelo sofrimento. A experiência sempre será única, singular e própria. Se a elaboração subjetiva, de algum modo, tocar o sujeito, haverá o princípio da transformação.

A partir das considerações acima, propomos pensar uma formação que leve em consideração a noção de experiência proposta por Larrosa (2011). Formação não é algo estanque. Ao contrário, está em constante movimento e pode provocar rupturas e transformações. Larrosa (2006, p. 64) se vale da metáfora da viagem para relacionar a experiência à formação:

[...] a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior.

Uma experiência formativa pode provocar, nos diferentes sujeitos, novos contornos. Ninguém passa por uma formação sem ser alterado, ainda que seus efeitos não sejam aqueles previstos nos objetivos e propostas dos projetos pedagógicos. O fim da formação e suas conseqüências para o sujeito, porém, permanecem uma incógnita e dependerão do engajamento subjetivo dos envolvidos, como aponta Larrosa (2006):

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém (Larrosa, 2006, p. 65).

O surgimento de momentos em que é possível vivenciar aspectos da formação depende da condição de que, na interação entre os sujeitos, o conhecimento não seja visto como absoluto, que não se pretenda transmitir ou ensinar tudo e que se promovam questionamentos capazes de surpreender e incentivar o sujeito a (re)pensar.

Certamente, os desdobramentos das políticas públicas educacionais da rede estadual de Minas Gerais, através das suas Secretarias e Subsecretarias de Educação, têm provocado e evidenciado a necessidade de um fortalecimento das práticas pedagógicas dos Especialistas da Educação Básica (EEB), profissional responsável por desenvolver, na escola, a coordenação e a gestão pedagógica.

Acreditando que o Coordenador Pedagógico precisa assumir um compromisso com projetos educacionais, com as políticas de formação de profissionais da educação e com a construção de uma escola de qualidade, visando a uma sociedade justa e democrática, é que propomos, a partir deste produto, a construção de momentos formativos, voltados para o EEB, propiciando diálogos, trocas de saberes, encontros, reflexão e transformação das práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

A pandemia da Covid-19 continua a exercer influência no cenário educacional, demandando respostas efetivas para sua mitigação e recomposição das aprendizagens. Nesse contexto, a rede estadual de Minas Gerais tem implementado programas educacionais, projetos com o propósito de reestruturar e fortalecer as ações pedagógicas por um ensino de qualidade para todos. Nessa perspectiva, dentre as inúmeras diretrizes educacionais, o módulo de formação continuada com os professores tem ficado em evidência. São encontros de formação que têm como proposta fomentar a organização do trabalho docente e proporcionar momentos de discussão e aprendizado no espaço escolar. Nesse sentido, é indiscutível a relevância do CP para a construção de momentos formativos, coletivos e dialogados, que possibilitam reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores.

Assim, é preciso também pensar e planejar o percurso formativo dos coordenadores pedagógicos, investindo na sua formação para que o coordenador

pedagógico seja capaz de dar conta das contínuas mudanças externas à escola e que se materializam no âmbito educacional. Para o alcance desse propósito, é necessário que haja uma rede colaborativa de formação, para realmente haver o fortalecimento das funções a serem desempenhadas, enquanto formadores de uma rede de aprendizagens dentro da escola.

Nessa premissa, apoiamo-nos nas contribuições das pesquisas de Gouveia e Placco (2013) que nos diz que:

redimensionar o papel do coordenador nas escolas implica organizar uma formação em rede. O fato é que a atuação do coordenador como um formador remete à reflexão de quem forma o formador. Para que os coordenadores se reconheçam como formadores e se fortaleçam como autoridades técnicas nas escolas, precisam contar com apoio e interlocução de formadores mais experientes, que também atuem nas redes. É a cadeia formativa (Gouveia; Placco, 2013, p. 71).

As autoras defendem que, nesse processo formativo em rede, todos se responsabilizam pela qualidade da aprendizagem dos alunos. Para ilustrar o movimento dessa rede colaborativa, citamos a epígrafe de Mia Couto: *“A missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo”* (Prefácio de “O Fio das Missangas”, de Mia Couto).

De acordo com o pensamento das autoras, é prioritário que o grupo de coordenadores e formadores se reconheça como parte integrante de uma rede colaborativa, que eles se sintam um entre todos e com todos. Para elas, a rede é concebida como baliza para as ações formativas, como espaços de participação democrática, de relações horizontais e muita parceria. Ela traz uma abertura de possibilidades: é o olhar do outro validando o que de melhor tem a diversidade. É preciso criar uma cadeia distributiva da formação.

Coadunando com o pensamento das autoras, propomos algumas contribuições de momentos formativos para coordenadores pedagógicos, mas sem perder de vista a importância de que, nessa rede colaborativa de formação e aprendizagens coletivas, é preciso dar voz e vez a todos os sujeitos para um direcionamento de temas a serem discutidos.

De acordo com Imbernón (2010b, p. 17), na formação, não há problemas genéricos e nem soluções para todos. Há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Portanto, ainda segundo o autor, o currículo de

formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.

Nesse sentido, o produto educacional que ora se apresenta é uma proposta inicial que visa experienciar as possibilidades de uma rede colaborativa de troca e aprendizagens, para realmente fortalecer e ressignificar o papel do coordenador pedagógico. A proposta é criar momentos de diálogo entre os profissionais que atuam como coordenadores pedagógicos, na rede estadual de ensino, possibilitando, assim, rupturas e transformações.

2 OBJETIVOS DA PROPOSTA

2.1 OBJETIVO GERAL

Contribuir para o fortalecimento das aprendizagens dos coordenadores pedagógicos para o melhor desempenho das suas atribuições, a partir de um espaço de aprendizagem colaborativo, dialógico e cooperativo.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos coordenadores Pedagógicos.
- Refletir sobre os desafios encontrados pelos coordenadores pedagógicos para realizar formação docente.
- Compreender quais rotinas de trabalho presentes na atuação dos Coordenadores Pedagógicos e como realizar a gestão pedagógica de maneira eficaz.

3 PROPOSTA FORMATIVA

O Curso de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos: Contributos para uma Formação de Coordenadores Pedagógicos - Rede Cooperativa de Aprendizagens apresenta uma proposta de formação que enfatiza o trabalho colaborativo, focado na formação de indivíduos críticos e reflexivos. Através da interação entre pessoas com interesses comuns, a proposta é conduzir as atividades

de forma cooperativa, com conteúdo que promova a reflexão dos Coordenadores Pedagógicos sobre os conhecimentos e práticas que compõem o seu cotidiano profissional.

Os encontros devem acontecer de maneira sistematizada e, preferencialmente, uma vez por mês, no horário de trabalho, e com o propósito de refletir sobre as práticas desses profissionais, seus desafios e vivências, suas funções e, ainda, transitar pelas situações-problemas enfrentados no cotidiano escolar. Partindo desses momentos de reflexão coletiva, o desejo é a busca de fundamentações teóricas que possam subsidiar as práticas dos coordenadores pedagógicos a partir de estudos e leituras significativas. Espera-se que, com essa proposta de formação colaborativa, os Coordenadores Pedagógicos participantes possam adquirir repertório suficiente a fim de se sentirem mais preparados e seguros para liderar as pautas das reuniões pedagógicas e as ações necessárias para planejar e propiciar momentos formativos com os professores.

Partindo desse pressuposto, esperamos realizar um primeiro encontro que tenha uma agenda de formação voltada para o alcance de constituição da rede colaborativa, envolvendo os profissionais e despertando o desejo de participar, mas também para identificar os principais desafios, as situações-problemas que, de uma certa maneira, vêm angustiando os coordenadores no exercício de sua profissão e que sinalizam possíveis temas que necessitam ser desenvolvidos nos encontros formativos.

As temáticas dos encontros serão desenvolvidas em momentos de leitura e estudo de artigos que proporcionam uma reflexão e compreensão da importância do CP na escola. Uma outra tônica da formação proporcionará momentos de estudos coletivos propostos no Portal do Especialista. E, por fim, o último momento formativo será proposto levando em consideração as temáticas sugeridas pelos coordenadores, a partir de um levantamento de interesses, utilizando o Google Forms.

Levando em consideração as propostas formativas sugeridas na pesquisa empírica, a proposição é que os encontros sejam mistos. Ora presencial, ora utilizando as plataformas digitais, como o Google Meet. Uma vez que esse formato foi o que mais ficou em evidência na pesquisa de campo.

A intenção é proporcionar momentos de acolhimento, nos quais os participantes podem expor suas necessidades e dúvidas, grupo de estudo, partilha de boas práticas, dinâmicas em grupo e individuais e práticas para serem aplicadas com seu

grupo de trabalho, na instituição escolar de origem, com o objetivo de oferecer conteúdo e materiais que provoquem a reflexão dos participantes e contribuam para ampliar o repertório desses profissionais.

Assim, a primeira agenda de formação assume um formato mais delineado para alcançar esses objetivos, e as demais agendas serão construídas a partir do interesse e necessidades da rede colaborativa. Entretanto, o foco será sempre partir da análise de situações-problemas, ou seja, partir da prática vivenciada para articulá-la à reflexão teórica, buscando construir possibilidades coletivas de transformação da realidade.

Espera-se, ao final do Curso de Formação Continuada, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos participantes e, ainda, que as reflexões realizadas contribuam para a observação e análise das necessidades apresentadas pela sua comunidade escolar, facilitando o pensamento crítico e reflexivo, articulando com uma postura dialógica diante de seus pares em suas instituições escolares de origem.

Com o propósito de realizar os registros dos momentos formativos, será construído um diário de bordo de cada encontro, contendo registros fotográficos e produções realizadas pelo grupo. Caso o grupo concorde, também organizaremos uma sala no Google Classroom, contendo materiais de estudo, diários reflexivos e recursos audiovisuais. Podendo também utilizar outra tecnologia digital, como o padlet.

O padlet é uma ferramenta e um mural interativo, o qual permite os formadores postar textos, imagens, vídeos, entre outros recursos que auxiliam e facilitam o processo da formação continuada, tornando a aprendizagem mais lúdica e dinâmica, a partir da utilização de um recurso tecnológico.

1º Encontro formativo com coordenadores pedagógicos

Tema: Atuação dos Especialistas da Educação Básica - Desafios e Propostas

“A missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo” (Prefácio de “O Fio das Missangas”, de Mia Couto)

Objetivo Geral

Promover encontros permanentes, visando à formação continuada sistemática, por meio de um trabalho coletivo, mediado por estudos teóricos e práticos de

investigação e reflexão crítica da realidade, possibilitando compartilhar saberes e análise dos desafios do cotidiano dos Coordenadores Pedagógicos.

Objetivos específicos:

- Contribuir para o aperfeiçoamento da competência de planejar, acompanhar, coordenar e avaliar projetos e ações educacionais.
- Refletir sobre as atribuições dos Especialistas da Educação Básica, de acordo com os documentos oficiais.
- Aprofundar os conhecimentos sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos em relação às funções de articulação e formação docente.
- Promover a troca de experiências.

Estratégias formativas

1ª Estratégia

Dinâmica para promover reflexões sobre a importância do planejamento.

Tempo previsto: 30 minutos

Por meio da dinâmica, deveremos alcançar o seguinte objetivo:

- Refletir sobre a importância do planejamento no processo de organização das ações do Coordenador Pedagógico/EEB.

Após a dinâmica, conduzir uma reflexão com base nas seguintes questões:

- Por que é importante que o coordenador pedagógico planeje o seu trabalho?
- Quais são as dimensões e os aspectos constitutivos do processo de planejamento das ações do EEB?
- Por que é importante ter um plano de ação?

Suporte teórico: Texto “O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola”

2ª Estratégia

Exposição dialogada, com apoio do PowerPoint, com base nas seguintes questões:
Quais as ações do CP, com o professor, são capazes de desencadear um processo de mudança?

Quais são as dimensões e os aspectos constitutivos do processo de planejamento das ações do EEB?

Durante o encontro, iremos abordar:

1. O Coordenador Pedagógico como um dos agentes de transformação da escola.
2. Os desafios e dificuldades para ser um coordenador formador.
3. Os saberes necessários ao coordenador para exercer o papel de formador.
4. Por que é importante que o coordenador pedagógico planeje e organize seu trabalho?

3ª Estratégia: O coordenador pedagógico como educador e pesquisador

Tempo previsto: 50 minutos

A exposição deve alcançar os objetivos a seguir:

- Compreender o coordenador como um gestor de currículo;
- Refletir sobre o papel de educador do coordenador;
- Realizar uma avaliação sobre o papel de pesquisador do coordenador.

1) Dividir os participantes em grupo para leitura do artigo: “O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar”, Eliane Bambini Gorgueira Bruno e Luiza Helena da Silva Christov.

2) Após a leitura do texto, as EEB vão realizar a atividade de análise do Portal do Especialista para compreender quais são as ações de Fortalecimento da Coordenação Pedagógica propostas pelas políticas públicas mineiras.

3) Partindo da questão a seguir, o grupo deverá planejar um quadro contendo as ações e rotina a serem realizadas pelo CP, incluindo os momentos de formação docente.

- Quais as principais ações a serem desenvolvidas pelos Especialistas em Educação Básica?

“A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro... a experiência formativa e a experiência estética não são transitivas... não vão de alguém para alguém, mas

acontecem a alguém com alguém...” (Larrosa, 2006, p. 65).

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e máscaras. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

ORSOLON, L. A. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

TAVARES, C. N. V. Trajetórias subjetivas na experiência de formação. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 158-175, out. 2020. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000400158&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2024.

NOTA EXPLICATIVA

Os encontros formativos serão estruturados, adequando as necessidades dos coordenadores pedagógicos, no entanto, apresentamos alguns textos que poderão contribuir para motivar as reflexões e discussões no intuito de pensar criticamente sobre a prática, buscando uma transformação. Foi produzido um e-book, com o propósito de colaborar para uma ação formativa dos coordenadores pedagógicos. Os textos aqui sugeridos foram selecionados pela consistência teórica e por contribuir para fomentar nos coordenadores uma reflexão contínua sobre o seu papel nas instituições escolares. Muitos textos que fundamentaram a produção da dissertação e propiciaram a busca pelo conhecimento estão presentes nas coleções de livros organizados pela pesquisadora Prof.^a Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco. Os livros consultados foram: “O coordenador pedagógico e o espaço de mudança”; “O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador”; “O coordenador pedagógico e seus percursos formativos”. Estes últimos organizados pelas pesquisadoras Prof.^a Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco e Prof.^a Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

Por fim, a proposta apresentada, nesse produto educacional, busca promover encontros para haver uma interlocução entre os profissionais, possibilitando reflexões coletivas e individuais, espaços de troca e partilha e de muito aprendizado colaborativo, refletindo sobre o papel e a importância da nossa presença na escola. Nesse sentido, na perspectiva de constituir uma rede de formação, entendemos que criar espaços e tempos de aprendizagem é de fundamental relevância. Promover rodas de conversas, em pequenos grupos, certamente vai contribuir para a produção de conhecimentos significativos para todos os coordenadores pedagógicos, a partir de uma formação contínua, pensando sobre a realidade e buscando a transformação dela, a partir das práticas pedagógicas.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada com o coordenador pedagógico



Universidade de Uberaba- UNIUBE
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão

Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em
Formação Docente para a Educação Básica -PPGEB -
Uberlândia

Mestranda: Valesca Lemes Vieira Junqueira
Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho

1 Identificação e Formação Acadêmica

1.1 Nome (opcional): _____

1.2 Idade: _____

1.3 Licenciado em qual área do conhecimento: _____

1.4 Curso de Pós-graduação: () Sim () Não

1.5 Cite o nome do curso: _____

1.6 Formação Profissional: () Instituição Pública () Instituição Privada

2 Situação e Experiência Profissional

2.1 Situação profissional no município de Uberlândia: () Efetivo () Contratado

2.2 Tem experiência no magistério? () Sim () Não.

Se afirmativo, quanto tempo? _____

2.3 Há quanto tempo você atua como Coordenador Pedagógico? _____

2.4 Há quanto tempo você participa da equipe gestora da escola? _____

2.5 Qual foi a motivação para exercer essa função? _____

3 Concepções e Práticas Pedagógicas

3.1 Você conhece os documentos que normatizam e regularizam as funções e atribuições do Coordenador Pedagógico? () Sim () Não

3.2 Assinale a seguir algumas ações que você, Coordenador Pedagógico, consegue

realizar no contexto escolar:

- () Elaboração, revisão e atualização do Projeto Político Pedagógico
- () Planejamento, organização e coordenação do Conselho de Classe
- () Planejamento e realização da reunião de pais
- () Atendimento aos pais ou responsáveis dos estudantes
- () Orientar os docentes sobre os registros no diário escolar digital
- () Monitorar os registros realizados no diário escolar digital
- () Promover ações voltadas às necessidades formativas dos professores.
- () Outras _____

3.3 Uma das competências do Coordenador Pedagógico/EEB, prevista pela Secretaria de Estado de Educação, é planejamento, execução e coordenação de momentos e atividades formativas. Você se sente seguro e preparado para realizar essa ação? Justifique sua resposta.

3.4 Você considera a formação continuada dos professores importante?

- () Sim () Não

Por quê?

3.5 Quais são os principais desafios vivenciados na escola, no que se refere à formação continuada dos professores?

3.6 Você participa de algum programa de formação profissional, para Coordenadores Pedagógicos, promovido pela SEE?

- () Sim Qual? _____
- () Não

3.7 Você conhece o Portal do Especialista? () Sim () Não

3.8 Qual é a sua avaliação do Portal do Especialista? _____

3.9 A proposta de formação da Secretaria de Educação Básica, oferecida na escola, atende as suas expectativas como Coordenador Pedagógico? () Sim () Não

Por quê? _____

3.10 A educação a distância, promovida pela Secretaria Estadual de Educação, a partir da escola de formação, traz como proposta estratégias de formação a distância,

utilizando o AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os cursos propostos são autoinstrucionais e são apresentados dentro da plataforma moodle. Você conhece a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores? () Sim () Não

3.11 Você já realizou algum curso proposto para os Coordenadores Pedagógicos?

() Sim () Não

3.12 Os temas propostos para os cursos vão ao encontro de suas necessidades formativas? () Sim () Não

Justifique sua resposta

3.13 Na sua opinião, as propostas de formação proporcionam interação, diálogo e troca de experiências? () Sim () Não

Justifique sua resposta.

3.14 Você gostaria que fosse realizada alguma formação continuada para os Coordenadores Pedagógicos? () Sim () Não

Qual? Assinale abaixo:

() Encontros mensais, presenciais, no horário de trabalho.

() Encontros mensais, mistos (EAD e presencial), no horário de trabalho.

() Somente por meio da Escola de Formação, porém consultando os temas de interesse dos Coordenadores Pedagógicos.

() Outra: _____

3.15 A formação continuada proposta pela SEE é completa? () Sim () Não

Quais outros temas você sugeriria, para serem abordados em atividade de formação continuada satisfatória? (Indique por ordem de importância, 1 a 10, o tema de maior relevância, para você)

() Defasagem de Aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental

() Metodologias Ativas

() Conflitos do dia a dia

() Uso de recursos educacionais digitais

() Outras sugestões de temas _____

3.16 Você participaria de uma formação continuada, proposta pela maioria do grupo?

() Sim () Não

Anexo 2 - Narrativas dos(as) entrevistados(as)

Coordenador Pedagógico 1 – CP1

A entrevistada possui 21 anos de experiência na educação, assim que concluiu o curso de Pedagogia, fundou uma escola de Educação Infantil. Depois, optou por trabalhar na Rede Estadual de Ensino. Como possuía graduação no curso de Matemática, trabalhou um ano como professora e, depois, conseguiu ingressar, na rede, como Orientadora Educacional por alguns anos. Posteriormente, assumiu a função de vice-diretora, na qual permaneceu por 12 anos, em uma mesma escola, até o ano de 2022. A entrevistada não era concursada e, em função de mudanças na política de educação da Rede Estadual de Ensino, não pode permanecer na vice-direção e retornou ao seu cargo de Coordenadora Pedagógica e, como era contratada, não conseguiu permanecer na mesma escola. Por essa razão, em 2023, foi trabalhar na escola Cristal, no período da tarde, onde atuou como Especialista da Educação Básica, em turmas de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. cursou pós-graduação em Supervisão Escolar, em uma instituição pública, e a procura pela atuação como CP aconteceu pelo “fascínio com a didática da matemática”, que a motivou a buscar o cargo de Orientadora Educacional (nomenclatura utilizada na época em que ingressou na Rede Estadual de Ensino).

Afirma a CP1 que se identifica com a profissão, conhece os documentos da rede que normatizam e regularizam as funções e atribuições do EEB (Especialista da Educação Básica). Sobre o Portal do Especialista, a CP1 relata que conhece superficialmente. Ela diz que tem autonomia de atuação, na instituição em que trabalha atualmente. Seu relacionamento com os professores, diretores e demais colegas é agradável, pois, segundo ela, sentiu-se bem acolhida na escola, possui um bom “entrosamento” com o grupo e todos buscam trabalhar, para alcançar o mesmo objetivo.

Em seu cotidiano, a CP1 descreve que consegue realizar ações como: planejamento, organização e coordenação do Conselho de Classe, planejamento e realização das reuniões de pais e mestres, atendimento aos pais ou responsáveis pelos estudantes, atendimento aos estudantes, orientação aos docentes quanto ao preenchimento do diário escolar digital, monitoria dos registros de classe, realizados no diário escolar digital, atendimento ao professor para repasses, dentre outros, como

fazer cópias de atividades, olhar o recreio e ficar no portão.

Sobre a atribuição de realizar formação docente, a CP1 descreve que a falta de tempo e de espaços adequados são alguns dos fatores responsáveis por não conseguir realizá-la, de acordo com as necessidades formativas dos professores. Também não se sente segura para realizar tal proposta. Muitas das ações do CP giram em torno de orientações e repasses das propostas pedagógicas, nos módulos individualizados ou em pequenos grupos.

Sobre a própria formação, no caso dos coordenadores pedagógicos, afirma ter conhecimento da escola de formação, que é o espaço proposto pela SEE para realizar educação a distância. Ela relata que já fez um curso denominado “os desafios da sala de aula”. Segundo a CP1, a proposta dos cursos oferecidos na Escola de Formação aos CP não contempla as expectativas e necessidades para uma formação mais completa, não preparam o CP para atuar como formador de professores. Mesmo os encontros virtuais que ocorreram não foram suficientes para o fortalecimento da Coordenação Pedagógica, uma vez que, na escola, nem sempre é possível participar integralmente das *lives*. Também não há troca de experiências entre os profissionais. Os assuntos tratados estão relacionados às diretrizes educacionais da SEE, os temas de interesse dos Especialistas da Educação Básica não são consultados. Ela relatou que, depois de tantos anos, em setembro, houve um encontro presencial de grande relevância, pois possibilitou trocas e aprendizado entre os participantes. De acordo com as palavras da entrevistada: “foi um momento muito bom lá, porque desde, acho que eu nem sei se é 2019, antes da pandemia, se teve, mas eu estava sentindo muita falta de reunião presencial lá na superintendência. Aquilo ali me fez um bem danado”.

A entrevistada manifesta que seria importante ter uma continuidade e uma sistematização das formações para o CP, no horário de trabalho, e que permitisse a troca de experiências entre os participantes, portanto encontros presenciais, mensais, possibilitando a construção de um trabalho coletivo e colaborativo. “Por conta da rotina e correria da escola, nós não conseguimos estudar. Se a gente não tirar tempo fora do trabalho da gente, para ler alguma coisa, dentro da escola a gente não consegue. Existe um desvio de função no nosso trabalho, infelizmente”.

Dentre os saberes que considera importantes para que um coordenador pedagógico desempenhe bem sua função, a entrevistada considera o conhecimento da legislação, do currículo, as diretrizes da Secretaria de Educação e, principalmente, a compreensão das dificuldades dos alunos e do processo de inclusão, no qual relatou

ter o desejo de aprofundar os conhecimentos e os estudos, a respeito de temas a serem abordados, na formação dos Coordenadores Pedagógicos. Enfim, é importante estar sempre se atualizando, estudando para auxiliar e orientar o professor.

Coordenador Pedagógico 2 – CP2

Como formação acadêmica, a segunda entrevistada possui graduação em Pedagogia e especialização em Supervisão Escolar. Tem 23 anos de atuação na educação, trabalha como professora e como coordenadora pedagógica. Trabalhou por três anos como supervisora, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, depois na Rede Estadual. Trabalhou por nove anos na SRE-MG, como analista pedagógica e, devido às mudanças nas políticas educacionais, precisou retornar para a escola, pois era efetivada pela Lei nº 100 e não poderia mais atuar na SRE como analista. Retornou à escola e desde então, trabalha como professora e especialista da Educação Básica, como contratada. A entrevistada relatou que está na escola Cristal, desde 2020, atua no Ensino Fundamental II. Antes, trabalhou em outra escola como EEB, exerceu a função de CP, com turmas dos anos finais. Também tem experiência com o Ensino Médio.

Sempre realiza leituras em documentos orientadores da SEE, pois considera de grande importância que o CP tenha conhecimento e domínio das legislações e propostas da Secretaria. De acordo com a entrevistada, é normal que o EEB consulte o SIMAVE e os *hotsites* da SEE, o Portal do Especialista. Ela disse que estão ingressando, nas escolas, muitos especialistas novatos, sem experiência, por essa razão, considera importante que, em reuniões, o portal seja mencionado e divulgado, para que os coordenadores possam buscar conhecimento e informações, a fim de saber lidar com a realidade, na escola.

A CP2, assim como a primeira entrevistada, afirma que identifica-se, bastante, com a profissão e menciona, inclusive, que sua experiência como analista pedagógica foi de grande importância, pois, na época, desenvolviam formação continuada para os EEB. Ela acredita ser de grande importância que esse profissional busque conhecimento para solidificar a prática pedagógica. Em relação à prática pedagógica, ela acredita que a prática sem a formação do profissional não existe. Em suas palavras: “A prática sem a formação do profissional não existe, porque nós temos que orientar esse profissional, né? É muito importante”. De acordo com a entrevistada, as

orientações da SEE sempre estão chegando e é preciso fazer um trabalho com os docentes, “buscando este profissional para nós”. É preciso ter um embasamento muito bom. Saber das legislações e mostrar para os professores, por meio de diálogo constante. O CP tem de ter formação permanente e embasamento teórico, para lidar com o trabalho de formação docente e realizá-lo. Ela relata que os coordenadores fazem muito esse trabalho, no módulo extraclasse, no dia a dia do professor, para orientações e repasses vindos da secretaria.

Seu relacionamento com os professores, diretores e demais colegas é agradável. Ela considera importante organizar uma pauta formativa, para auxiliar na formação dos professores.

Em seu cotidiano, a CP2 descreve que consegue realizar ações como: planejamento, organização e coordenação do Conselho de Classe, planejamento e realização da reunião de pais, atendimento aos pais ou aos responsáveis pelos estudantes, atendimento aos estudantes, orientação aos docentes; quanto ao preenchimento do diário escolar digital, monitoria dos registros realizados no diário escolar digital, entre outras atividades.

No que se refere à própria formação, a entrevistada relata que o EEB tem uma sobrecarga de trabalho e é importante realizar uma busca de embasamento teórico constante, a fim de se ter segurança para lidar com os professores. Ela aponta que realiza pesquisas e leituras dos documentos da SEE, como um dos caminhos que tem utilizado para adquirir conhecimentos. Mas considera de grande importância o encontro presencial, pois possibilita também o acolhimento e a afetividade do profissional, principalmente após a pandemia, quando está sendo necessário realizar um trabalho voltado para a saúde mental de alunos e de professores.

Sobre a Escola de Formação, muitos temas ofertados para a realização do curso são necessários para que o EEB tenha domínio e segurança, com relação aos temas diversos, como Conselho de Classe. Mas é importante dar abertura e ouvir os profissionais para que outras propostas formativas possam acontecer.

Dentre os saberes que considera importantes para um CP desempenhar bem sua função, inclusive como formador de professores, acredita que é primordial ter conhecimento e embasamento teórico, além de um conhecimento sobre seu grupo de trabalho.

Coordenador Pedagógico 3 – CP3

Como formação acadêmica, a CP3 possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Atua na rede pública estadual, há quinze anos, como professora e há doze anos como coordenadora pedagógica contratada e com experiência em anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela relata que a motivação para exercer o cargo de Coordenadora Pedagógica é a preocupação em “zelar, em parceria com demais profissionais de sua área, pela qualidade do ensino de uma instituição”. Trabalha na escola Ametista, há alguns anos e tem um ótimo relacionamento, com todos os profissionais.

Em seu cotidiano, a CP3 descreve que consegue realizar ações como: planejamento, organização e coordenação do Conselho de Classe, planejamento e realização da reunião de pais, atendimento aos pais ou responsáveis pelos estudantes, atendimento aos estudantes, orientação aos docentes, quanto ao preenchimento do diário escolar digital, monitoria dos registros realizados no diário escolar digital, entre outras. Também relata que realiza formação docente, nos momentos em que articula o planejamento, o currículo e as avaliações da aprendizagem. Para ela, a formação docente é importante, pois “é o momento de estudo dos professores” e um dos principais desafios é trabalhar, com o professor, a importância de ser mediador no processo ensino-aprendizagem. Por essa razão, é motivo de estudo contínuo. A CP3 conhece o Portal do Especialista e o considera muito bom, pois oferece ferramentas de estudo para o CP. A profissional conhece a Escola de Formação, já realizou cursos e sente-se satisfeita com as propostas de formação. Mas também acredita ser importante haver encontros mensais para os CP, no horário de trabalho, para tratar de outros temas de interesse e de acordo com as necessidades dos profissionais.

Coordenador Pedagógico 4 – CP4

A primeira formação acadêmica da CP4 foi na área da Administração. Depois optou por fazer Pedagogia, por se identificar com a área da Educação. cursou pós-graduação em Educação Inclusiva. Declara trabalhar na educação há sete anos. Morava em outra cidade e, na ocasião, fez o concurso para a Rede Estadual. Também passou no concurso municipal, em Uberlândia, e iniciou suas atividades profissionais,

em 2020, como professora. Na ocasião, trabalhava com contrato, no outro turno, como profissional de apoio. Em 2023, no mês de outubro, foi chamada para tomar posse no cargo de Especialista da Educação Básica e exercer a função de CP. Iniciou o trabalho, no início de mês de outubro, na escola Ametista, sendo responsável pelas turmas dos anos finais, 6º ao 8º ano, e, ainda, duas turmas de tempo integral, 6º e 7º ano. Segundo a entrevistada, foi um período de muita preocupação e de muitos desafios, pois não conhecia as particularidades da escola e, como as demandas já estavam acontecendo, coube a ela executar e dar continuidade ao que estava sendo desenvolvido. O que a motivou a buscar a coordenação pedagógica foi o desejo de compreender “os dois lados do processo pedagógico (estratégico e prático).

Em seu cotidiano, a CP4 descreve que consegue realizar ações como: planejamento, organização e coordenação do Conselho de Classe, planejamento e realização da reunião de pais, atendimento aos pais ou responsáveis pelos estudantes, atendimento aos estudantes, orientação aos docentes quanto ao preenchimento do diário escolar digital, monitoria dos registros realizados no diário escolar digital.

Ela relata que a formação de professores é muito importante, pois “colabora para que o docente reflita sobre suas práticas pedagógicas e amplie suas estratégias de ensino”. No entanto, ela diz que não desenvolve essa ação de promoção de atividades formativas, pois, além de estar “atuando recentemente nessa área, não recebeu nenhuma orientação ou treinamento para essa ação”. A entrevistada analisa que a questão do tempo será o maior desafio para a proposta de formação continuada dos professores. A CP4 conhece os documentos orientadores da SEE e a Escola de Formação, mas relata que essa proposta não atende às suas expectativas. Segundo ela: “faz-se necessária a oferta de cursos diversificados e voltados ao interesse do público-alvo”. Considera importante que os cursos de formação favoreçam a troca de experiências e promovam debates. Os cursos oferecidos, nos ambientes virtuais, não proporcionam interação, diálogo e troca de experiências, pois “trata-se de cursos que serão concluídos de forma passiva”. Sendo, então, de grande importância que sejam oferecidos cursos que proporcionem ao CP uma formação continuada mais próxima aos interesses e necessidades dos profissionais.

Coordenador Pedagógico 5 – CP5

Como formação acadêmica, a quinta entrevistada relatou que cursou Pedagogia. Por muitos anos, trabalhou como empreendedora em uma área totalmente diferente, mas sempre teve o desejo de seguir a área da educação. Foi incentivada por sua nora a voltar a estudar e, por essa razão, cursaram juntas o curso de Pedagogia. No momento da escrita do TCC, cujo tema foi voltado para gestão escolar, percebeu o interesse pelo trabalho como Coordenadora Pedagógica. Ainda não realizou curso de pós-graduação.

Esse é o primeiro ano de trabalho como CP. Entrou, no início de 2023, na escola Ametista para trabalhar como CP, em turmas dos anos finais. Não tem experiência como professora. Tem um bom relacionamento com todos da escola e acredita ser é um fator que não a deixa insegura para realizar as ações e atribuições da coordenação. De acordo com as palavras da entrevistada: “Devido à amizade, não me sinto insegura. Sempre que tenho dúvida, busco ajuda dos colegas especialistas e também do diretor. Também procuro assistir vídeos no *Youtube* com temas de interesse”. Relata a importância de estar em constante formação: “Nós temos que estar buscando sempre aprender. Todo dia é uma coisa nova”.

A CP5 descreve que consegue fazer ações como: planejamento, organização e coordenação do Conselho de Classe, planejamento e realização da reunião de pais, atendimento aos pais ou responsáveis pelos estudantes, atendimento aos estudantes, orientação aos docentes quanto ao preenchimento do diário escolar digital, monitoria dos registros realizados no diário escolar digital.

Inclusive, diz que promove ações voltadas para a formação docente. Acredita que quando trabalha formação docente, nos módulos, realiza repasses e orientações de acordo com as necessidades dos professores. Um dos grandes desafios enfrentados, no que se refere à formação de professores, é a diversidade de realidades deles, com carga horária diversificada, não conseguindo organizar um horário que atenda às propostas de formação, para um trabalho coletivo. Muitas vezes, o tempo é curto e o trabalho acontece, de maneira individualizada.

A entrevistada considera de grande relevância buscar conhecimento. Não tem conhecimento sobre a Escola de Formação. Nunca fez nenhum curso dessa plataforma. Não conseguiu fazer a inscrição no curso sobre Conselho de Classe, que foi divulgado para o EEB realizar. Optou por assistir a vídeos que estavam mais próximos dos seus temas de interesse. Sobre o Portal do Especialista, acessou, mas não explorou. Acredita na importância de ter encontros de formação continuada para

coordenadores, pois, segundo palavras da entrevistada, “a gente aprende com diálogo e com opiniões diferentes”. Sente falta de encontros presenciais.

Coordenadora Pedagógica 6 – CP6

A CP6 possui, como formação acadêmica, graduação em Pedagogia. Fez especialização em Metodologias de Ensino e Inspeção Escolar. Atua, há 30 anos, na Educação, trabalhando como professora, analista educacional e coordenadora pedagógica. Nesta última função, está há 25 anos. Por muito tempo, trabalhou como contratada, até conseguir ser aprovada no concurso. O que a motivou a exercer a função de CP foi “Acreditar que todos os alunos, sem exceção, conseguem aprender e, para isso, o trabalho do professor é fundamental. Orientar o planejamento de metodologias eficazes, acompanhar a execução, avaliação e replanejamento é uma tarefa prazerosa”.

Conhece os documentos que regularizam e normatizam o trabalho do CP, sente-se segura e realiza ações como: elaboração, revisão e atualização do PPP, planejamento, organização e coordenação do Conselho de Classe, planejamento e realização da reunião de pais, atendimento aos pais ou responsáveis pelos estudantes, atendimento aos estudantes, orientação aos docentes, quanto ao preenchimento do diário escolar digital, monitoria dos registros realizados no diário escolar digital.

Inclusive, diz que promove ações voltadas para a formação docente. “Com alguns anos de experiência, estudo constante e orientações pedagógicas, oriundas da SEE, sinto-me segura para compartilhar saberes com os professores”. Para a CP6, a formação continuada de professores é muito importante e essencial, “os professores devem rever constantemente sua prática pedagógica, seja por momentos de estudo coletivo, seja individual”.

De acordo com a coordenadora, alguns dos grandes desafios para realizar formação docente são a carga horária semanal do EEB frente ao cotidiano da escola, as exigências da SEE, a falta de tempo extra e remunerado para que o CP possa se dedicar ao planejamento e execução, visto que a demanda de trabalho é imensa. Segundo a CP6, “acabamos por administrar prioridades, urgências”.

A entrevistada diz conhecer a plataforma da Escola de Formação, inclusive já realizou cursos. Conhece o Portal do Especialista e acha ser uma excelente

ferramenta de apoio aos CP. Os temas propostos vão ao encontro das necessidades formativas da profissional, mas ela reforça a dificuldade de realização, devido a não dispor de carga horária para a formação. Segundo suas palavras, “Nossa carga horária não permite dedicação integral ao momento de formação”.

A formação continuada proposta pela SEE não é completa, portanto considera importante que outros temas de interesse possam ser contemplados.

Coordenador Pedagógico 7 - CP7

O entrevistado tem formação acadêmica em Agronomia e Pedagogia. Trabalhou como professor, na rede privada, por 22 anos e, nessa mesma instituição, teve a oportunidade de trabalhar como Coordenador Pedagógico, identificou-se com a experiência e com as possibilidades, desde então não parou. Trabalhou por sete anos como CP, na rede privada, e por oito anos, na rede pública, totalizando 15 anos de experiência nesta função, no último ano, trabalhando na escola Esmeralda, com turmas de 6º e 7º anos. Fez pós-graduação em Gestão de Escolas, Abordagem Administrativa e Pedagógica e também fez Supervisão Escolar.

É aposentado pela rede particular e continua trabalhando como coordenador pedagógico contratado pela rede estadual. O entrevistado diz que conhece os documentos que normatizam e direcionam o trabalho dos EEB. Em sua prática pedagógica, ele realiza ações como: atualização do PPP, planejamento, organização e coordenação do Conselho de Classe, planejamento e realização da reunião de pais, atendimento aos pais ou responsáveis pelos estudantes, atendimento aos estudantes, orientação aos docentes quanto ao preenchimento do diário escolar digital, monitoria dos registros realizados no diário escolar digital.

Inclusive, diz que promove ações voltadas para a formação docente, nos módulos dos professores, realizando repasses e orientações, de acordo com as necessidades deles. Porém, diante de inúmeras atividades que são solicitadas, a formação fica comprometida. Conforme as palavras do CP7: “Me sinto seguro e preparado para realizar a formação docente, essa complementação ao currículo e a formação do professor. Só que, com tantas atividades que nos chegam, essa proposta nem sempre consigo executar, devido às demandas extras e nem sempre previstas em calendário”.

Para o coordenador, a formação docente é muito importante. Segundo suas

palavras: “Não podemos fazer uma graduação e ficar estacionado no tempo. Estamos sempre buscando novas alternativas para que o conhecimento chegue aos alunos de forma significativa e criativa. A rotina escolar está sempre em movimento, recebendo novidades pedagógicas e tecnológicas, cabe a nós filtrar e adotar procedimentos seguros que levem os nossos alunos a desenvolverem seus conhecimentos e a praticá-los. Às vezes, o fator tempo é que transforma em barreiras, para o professor buscar essa formação continuada”.

O CP7 diz que não participa de nenhum programa de formação profissional para CP promovido pela SEE. Conhece o Portal do Especialista e avalia que ele está constantemente atualizado, possibilitando ao EEB consultar e acompanhar as ações a serem desenvolvidas durante o bimestre, semestre ou mesmo durante o ano. Assim, ele diz que fica sempre atualizado sobre as ações da Secretaria de Educação.

Ele relata que a proposta de formação da SEE atende às suas expectativas como CP, porque existe, de acordo com o que a SEE-MG propõe de como seria a rotina de um coordenador pedagógico, “Às vezes, fazemos o curso para nos inteirar das novidades que nos chegam a toda hora. Nem temos tempo de absorver tudo o que nos é passado. Percebo que seguimos um roteiro para coordenação. Sinto que chega tudo pronto, sem muito tempo para absorver as propostas. Penso eu que esse modelo acaba por tirar a criatividade dos envolvidos em uma determinada comunidade escolar”.

Sobre a plataforma da Escola de Formação, ele diz conhecer, porém não realizou nenhum curso. Quando tem dúvidas sobre algum tema ou assunto, pesquisa na internet, conversa com outros colegas da área para trocar ideias e experiências ou mesmo com colegas de outras cidades ou estados. Ele diz não ficar restrito à Escola de Formação, que nem sempre atende às suas necessidades formativas na função de CP.

Coordenadora Pedagógica 8 – CP8

A entrevistada possui 22 anos de experiência como professora e 14 anos como CP. Nunca atuou em instituição particular e trabalha há um ano na escola Rubi. A CP8 comenta que, o que a motivou a escolher a coordenação pedagógica, foi a possibilidade de obter experiência profissional.

Afirma que se identifica com a profissão e tem autonomia de atuação, dentro

da instituição. Seu relacionamento com os demais servidores, professores e diretores é agradável, pois, segundo ela, possui um bom “entrosamento” com o grupo. Conhece os documentos que regularizam e normatizam o trabalho do CP, sente-se segura e realiza ações como: planejamento, organização e coordenação do Conselho de Classe, planejamento e realização da reunião de pais, atendimento aos pais ou responsáveis pelos estudantes, atendimento aos estudantes, orientação aos docentes quanto ao preenchimento do diário escolar digital, monitoria dos registros realizados no diário escolar digital.

No entanto, para a realização de formação docente, ela pontua que faltam recursos materiais e humanos para desenvolver tal tarefa, e o tempo de permanência, dos professores, também é muito variável. Muitos trabalham em várias escolas e, muitas vezes, estão cansados. Ela utiliza o módulo para realizar repasses, de acordo com documentos da Secretaria. Cita, inclusive, que realiza leituras dos documentos e diretrizes para autoformação e, portanto, sente-se confiante e segura para realizar atividades formativas na escola.

Ela considera de suma importância que os professores busquem formação para estar sempre atualizados quanto aos documentos da SEE e também para a busca de novos conhecimentos, como os que envolvem a tecnologia, por exemplo.

A entrevistada disse que ainda não teve oportunidade de conhecer o Portal do Especialista. A rotina da escola é muito intensa, o que não favorece a realização de estudos e leituras. E como a profissional trabalha em duas escolas, em turnos diferentes, procura fazer sua autoformação, por meio dos documentos, que são encaminhados pela SRE. Sobre a proposta de formação oferecida pela SEE, a CP8 diz não se sentir contemplada em suas expectativas. Não tem conhecimento sobre a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. Nunca realizou nenhum curso pela plataforma. Na opinião da entrevistada, a proposta de formação oferecida pela SEE não proporciona interação, diálogo e troca de experiências.

No desempenho da função de formadora de professores, ela acredita que seria importante ter momentos formativos, no horário de trabalho, para os CP buscarem conhecimentos e fortalecerem a sua prática pedagógica a partir de temas de interesse.