



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

IARA SOUZA DA SILVA

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR E
ARTICULADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES EM SERVIÇO

CRUZEIRO DO SUL / ACRE

2024

IARA SOUZA DA SILVA

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR E
ARTICULADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES EM SERVIÇO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Linha de pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins.

CRUZEIRO DO SUL / ACRE

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586a Silva, Iara Souza da, 1999 -

A atuação do coordenador pedagógico como formador e articular da formação continuada dos docentes em serviço / Iara Souza da Silva; orientadora: Profa. Dra. Francisca Maria Adma de Oliveira Martins. – 2024.

114 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) . Cruzeiro do Sul, 2024.

Inclui referências bibliográficas e apêndice

1. Coordenadores educacionais. 2. Professores – Formação. 3. Educação permanente. I. Martins, Francisca Maria Adma de Oliveira (orientadora). II. Título.

CDD: 407

TERMO DE APROVAÇÃO

IARA SOUZA DA SILVA

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – Ufac, foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de IARA SOUZA DA SILVA, intitulada A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR E ARTICULADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES EM SERVIÇO, após terem realizado a avaliação do trabalho são de parecer pela sua APROVAÇÃO no ato de defesa. A outorga do título de Mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – Ufac.

Cruzeiro do Sul, 29 de abril de 2024.

Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal do Acre – Ufac/Ppehl

Profa. Dra. Girlane Orrico Costa (Membro Externo)
Universidade Federal do Acre – Ufac/Campus Floresta

Profa. Dra. Márcia Maria Rodrigues Uchôa (Membro Externo)
Universidade Federal de Rondônia – Unir

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto (Membro Interno)
Universidade Federal do Acre – Ufac/Ppehl



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM {NOME DO PPG}

ATA DE DEFESA DE MESTRADO

ATA DA 77ª (SEXAGÉSIMA SÉTIMA) SESSÃO PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS - PPEHL, DE IARA SOUZA DA SILVA, DISCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, REALIZADA NO DIA 29 DO MÊS DE ABRIL DE 2024.

Aos vinte e nove dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e quatro, às 9h, na presença da Banca Examinadora composta pelos docentes: Prof(a). Dr(a). Francisca Adma de Oliveira Martins – Ufac/Campus Floresta. Ufac, Campus Floresta (**Orientadora e Presidenta da Banca**), Profa. Dra. Márcia Maria Rodrigues Uchôa (**Membro Externa** - Universidade Federal de Rondônia, UNIR); Profa. Dra. Girlane Orrico Costa (Universidade Federal do Acre, Ufac – **Membro externa**); Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto (Universidade Federal do Acre, Ufac, **Membro Interna**), teve início a defesa da Dissertação, pela discente Iara Souza da Silva. Os examinadores, observando o tempo regulamentar, arguíram a candidata sobre o texto, intitulado: "**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR E ARTICULADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES EM SERVIÇO**". Após o processo de arguição e defesa, foi suspensa a sessão pública, às 10h:28 e, em sessão secreta, os examinadores atribuíram o resultado. Reaberta a sessão pública, foi anunciado o resultado: APROVADA, sendo concedido o prazo de 60 (sessenta) dias para que a mestranda faça os devidos ajustes e exigências propostas pela Banca Examinadora e deposite a versão final junto à secretaria do PPEHL, que deverá encaminhar para a devida homologação pelo Colegiado do Programa em conformidade com o que estabelecem as Normas para os Exames de Qualificação e Defesa do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens aprovadas em reunião colegiada do dia 06 de outubro de 2020. Os trabalhos foram concluídos às 11h:20. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pela Comissão Examinadora.

Cruzeiro do Sul, 29 de abril de 2024.

Assinado Eletronicamente

**FRANCISCA ADMA DE OLIVEIRA
MARTINS**

Orientador

Assinado Eletronicamente

MÁRCIA MARIA RODRIGUES UCHÔA

Membro1

Assinado Eletronicamente

GIRLANE ORRICO COSTA

Membro2

Assinado Eletronicamente

**MARIA DOLORES DE OLIVEIRA
SOARES PINTO**

Membro3

Assinado Eletronicamente

IARA SOUZA DA SILVA**(20222150007)**

Concludente



Documento assinado eletronicamente por **Márcia Maria Rodrigues Uchôa, Usuário Externo**, em 10/05/2024, às 09:39, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francisca Adma de Oliveira Martins, Professora do Magisterio Superior**, em 10/05/2024, às 10:16, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Girlane Orrico Costa, Professora do Magisterio Superior**, em 10/05/2024, às 20:41, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto, Professora do Magisterio Superior**, em 13/05/2024, às 08:50, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iara Souza da Silva, Aluna**, em 18/05/2024, às 16:11, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ufac.br/sei/valida_documento ou click no link [Verificar Autenticidade](#) informando o código verificador **1259701** e o código CRC **6DDD6A07**.

Rod. BR-364 Km-04 - Bairro Distrito Industrial
CEP 69920-900 - Rio Branco-AC
- <http://www.ufac.br>

Referência: Processo nº 23107.023828/2023-48

SEI nº 1259701

Dedico este trabalho a Deus, meu refúgio e minha fortaleza, aos meus pais, minha âncora de sustentação, inspiração e apoio diário, e aos profissionais da educação, exemplos de dedicação, perseverança e luta na construção da oferta de uma educação gratuita de qualidade, principiada na igualdade e equidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha base de fé que tem me sustentado até aqui com saúde, perseverança, sabedoria, força, dedicação, ânimo e determinação na busca dos meus objetivos e na superação de todos os obstáculos, dificuldades e desafios que encontrei no caminho. A ele sou grata pela oportunidade que me concedeu de ingressar no mestrado, mais uma conquista e realização de um sonho profissional, o qual almejava desde a minha entrada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Acre – Ufac.

Aos meus pais, Aluildo José Soares da Silva e Elinete da Silva Souza, que sempre estiveram comigo, meus companheiros de toda hora, que sempre me fortalecem, apoiam e incentivam diariamente, fazendo-me acreditar no meu potencial para ir em busca dos meus sonhos e não desanimar na construção do meu trilhar profissional mesmo diante dos desafios e das não conquistas que me deparo no trilhar desta caminhada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins, por me aceitar como sua orientanda diante de tantos projetos de dissertações, que confiou e acreditou nas contribuições da proposta de minha (e agora nossa) dissertação. És para mim um exemplo de mulher e profissional, a quem admirava desde a graduação e no mestrado tive a honra de ser sua orientanda. Agradeço-lhe imensamente por todas as orientações, trocas de conhecimentos, organizações das minhas ideias, por sua disponibilidade, paciência e tranquilidade em me ouvir e acalantar a minha ansiedade nas inquietações científicas e nos prazos a serem cumpridos no decorrer desse árduo processo de escrita e formação.

A todos os professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre *Campus* Floresta, por toda contribuição e ensinamentos adquiridos nesta trajetória. A todos os colegas da turma de mestrado 2022, pelas trocas de conhecimentos, de informações, leituras compartilhadas, ajudas, grupos de estudos, reflexões, debates, convívio, aprendizagens, enfim, experiências únicas que foram imprescindíveis para o meu desenvolvimento profissional, científico e pessoal.

À Banca Examinadora, composta por Profa. Dra. Márcia Maria Rodrigues Uchôa, Profa. Dra. Girlane Orrico Costa e Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto, pelas relevantes contribuições para o desenvolvimento e apontamentos pertinentes que impulsionaram ainda mais a pesquisa, desde a qualificação e posteriormente na defesa.

Aos educadores e funcionários da Rede Municipal de Educação de Ensino Fundamental I do município de Rodrigues Alves – Acre, pelo excelente atendimento,

acolhimento, incentivo e apoio, que não mediram esforços para me ajudar, em especial os interlocutores (professores e coordenadores pedagógicos) que tornaram possível a defesa deste estudo.

Por fim, agradeço a todos que fizeram parte da minha vida durante este período que direta ou indiretamente contribuíram e tornaram realizável a conclusão deste trabalho.

Gratidão!

Iara Souza da Silva

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Freire, 1996, p. 14)

RESUMO

A presente pesquisa situa-se no campo da gestão escolar e tem como objeto de estudo o Coordenador Pedagógico como formador e articulador das formações continuadas dos docentes em serviço no município de Rodrigues Alves – Acre. Nesse sentido, fomos instigados a responder a seguinte questão problema: de que forma a atuação do CP, como formador e articulador do processo de formação continuada em serviço, tem contribuído para a prática educativa dos docentes do município de Rodrigues Alves – Acre? Assim, o nosso estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do coordenador pedagógico enquanto formador e articulador da formação continuada dos professores em serviço, compreendendo como estas formações contribuem para a prática educativa dos docentes do município de Rodrigues Alves – Acre. Adotamos como metodologia uma pesquisa com abordagem qualitativa, a pesquisa bibliográfica em bases de dados envolvendo a busca por dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (Capes) do período de 2017-2022 que dialogam com a nossa temática, além de pesquisa e estudo documental sobre os aportes legais e normativos que orientam o trabalho do CP no município de Rodrigues Alves – Acre. Como procedimento de produção de dados, optamos pela pesquisa de campo, que teve como lócus investigativo as três escolas de Ensino Fundamental I existentes na zona urbana da Rede Municipal do referido município. Como técnica de coleta de dados fizemos o uso da entrevista semiestruturada, aplicada aos 12 participantes do estudo que correspondem a 3 (três) coordenadores pedagógicos e 9 (nove) professores, tendo como embasamento metodológico para o tratamento dos dados aspectos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). A análise e interpretação dos dados da pesquisa apresenta um diálogo com o referencial teórico adotado neste estudo, a saber: Libâneo (2000), Alarcão (2001), Clementi (2001), Placco e Almeida (2001), Orsolon (2001), Libâneo, Oliveira e Tochi (2011), Benachio e Placco (2012), Campos e Aragão (2012), Almeida, Souza e Placco (2012) e Domingues (2014), dentre outros. Os resultados apontam que a formação continuada em serviço articulada pelo coordenador pedagógico não é uma realidade vivenciada por todas as instituições escolares pesquisadas, mas foi perceptível na escola que a prática o quanto essa ação contribui para a prática educativa dos docentes.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Articulação Pedagógica; Formação Continuada; Qualificação Docente.

ABSTRACT

This research is located in the field of school management and its object of study is the Pedagogical Coordinator as a trainer and coordinator of the continuing education of teachers in service in the municipality of Rodrigues Alves – Acre. In this sense, we were encouraged to answer the following problem question: how has the role of the CP, as a trainer and coordinator of the process of continuing in-service training, contributed to the educational practice of teachers in the municipality of Rodrigues Alves – Acre? Thus, our study has the general objective of analyzing the role of the pedagogical coordinator as a trainer and coordinator of the continuing education of in-service teachers, understanding how this training contributes to the educational practice of teachers in the municipality of Rodrigues Alves – Acre”. We adopted as a methodology a research with a qualitative approach, bibliographical research in databases involving the search for dissertations and theses from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) from the period 2017-2022 that dialogue with our theme, as well as a research and documentary study on the legal and normative contributions that guide the work of the CP in the municipality of Rodrigues Alves – Acre. As a data production procedure, we opted for field research, which had as its investigative locus the three Elementary Schools I, existing in the urban area of the Municipal Network of that municipality. As a data collection technique, we used semi-structured interviews, applied to the 12 study participants, corresponding to 3 pedagogical coordinators and 9 teachers. The analysis and interpretation of the data is based on aspects of Content Analysis by Laurence Bardin (2016), whose dialogue is carried out in line with the theoretical framework adopted in this study, namely: Libâneo (2000), Alarcão (2001) , Clementi (2001), Placco and Almeida (2001), Orsolon (2001), Libâneo, Oliveira and Tochi (2011), Benachio and Placco (2012), Campos and Aragão (2012), Almeida, Souza and Placco (2012) and Domingues (2014). The results indicate that continued in-service training articulated by the pedagogical coordinator is not a reality experienced by all school institutions surveyed, but it was noticeable in the school that practices it how much this action contributes to the educational practice of teachers.

Keywords: Pedagogical Coordinator; Pedagogical Articulation; Continuing Training; Teaching Qualification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Estado do Acre no mapa do Brasil.	32
Figura 2 - Localização do município de Rodrigues Alves – Acre.....	32
Figura 3 - Vista superior do município de Rodrigues Alves.....	32
Figura 4 - Portal de entrada do município de Rodrigues Alves.	33
Figura 5 - Fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental I Júlia Maria de Santana Amorim.....	36
Figura 6 - Fachada da Escola de Ensino Fundamental I e II Padre Raimundo Agnaldo Pereira Trindade.	37
Figura 7 - Fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental I Pedro de Melo Correia.....	38
Figura 8 – Organograma básico de escolas.	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade das CPs.	46
Gráfico 2 - Idade dos professores.	46
Gráfico 3 – Tempo de atuação na educação das CPs.	47
Gráfico 4 – Tempo de atuação na educação dos professores.	47
Gráfico 5 – Experiências profissionais das CPs.	48
Gráfico 6 – Experiências profissionais dos professores.	49
Gráfico 7 – Vínculo funcional das CPs.	50
Gráfico 8 – Vínculo funcional dos professores.	50
Gráfico 9 – Formação das CPs.	51
Gráfico 10 – Formação dos professores.	51
Gráfico 11 – Pós-graduação (latu sensu) das CPs.	52
Gráfico 12 – Pós-graduação (latu sensu) dos professores.	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa.....	45
Quadro 2 – Dissertações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico como formador em serviço (2017-2022).....	73
Quadro 3 – Teses produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico como formador em serviço (2017-2022).....	74
Quadro 4 – Quantidade de dissertações e teses produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico como formador em serviço (2017-2022).....	80
Quadro 5 – Universidades que mais produziram dissertações e teses sobre o trabalho do coordenador pedagógico como formador em serviço (2017-2022).....	80
Quadro 6 – Classificação das escolas por quantitativo de alunos matriculados em 2023.	95

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Atpcs	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CP	Coordenador Pedagógico
EA/EB/EC	Escola A / Escola B / Escola C
ECD	Estudante Com Deficiência
EJA	Educação de jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Faveni	Faculdade de Venda Nova do Imigrante
FCP	Formação Continuada de Professores
Htpcs	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
P1 – P9	Professor 1 – 9
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
Ppehl	Programa de pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSC	Professor de Sala Comum
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Semec	Secretaria Municipal de Educação
Seme/RA	Secretaria Municipal de Educação de Rodrigues Alves
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Ufac	Universidade Federal do Acre
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNB	Universidade Nacional de Brasília
Unopar	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Da trajetória pessoal e profissional ao encontro com o objeto de estudo.....	22
2 O ITINERÁRIO METODOLÓGICO: AS TRILHAS DA PESQUISA	29
2.1 O tipo de pesquisa: pesquisa qualitativa.....	29
2.2 O lócus da pesquisa	30
2.2.1 O município de Rodrigues Alves – Acre.....	30
2.2.2 Caracterização das instituições escolares participantes.....	35
2.3 Pesquisa bibliográfica.....	39
2.4 Pesquisa documental	42
2.5 Pesquisa de campo.....	42
2.5.1 Entrevista semiestruturada.....	43
2.6 Os participantes colaboradorEs da pesquisa.....	44
2.7 Análise de dados	53
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DOS ANOS DE 1970 AOS CONTORNOS ATUAIS DESSA FUNÇÃO	56
3.1 Do supervisor escolar ao coordenador pedagógico	56
3.2 O campo de atuação do coordenador pedagógico	63
4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR E ARTICULADOR DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM SERVIÇO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS – 2017 A 2022	72
5 A ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I DO MUNICÍPIO DE RODRIGUES ALVES – ACRE: O QUE REVELA A ANÁLISE DOS DADOS.....	83
5.1 Gestão escolar no município de Rodrigues Alves – Acre: o legislado sobre as funções e atribuições do coordenador pedagógico na escola	83
5.2 Planejamento e execução das formações continuadas dos professores em serviço	97
5.3 A contribuição das formações continuadas em serviço para a prática docente.....	108
5.4 GESTÃO COTIDIANA DOS CPS: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES.....	114
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	136

1 INTRODUÇÃO

Cada tempo estabelece mudanças na sociedade, seja nas questões políticas, sociais, tecnológicas, culturais e/ou econômicas. Essas transformações chegam até a escola por ter uma relação dialética com a sociedade, em consequência disso, acaba demandando a cada tempo ações de adaptações na área educacional, por parte da escola, do currículo, dos gestores, professores e demais contribuintes da educação, em busca de alternativas que alcancem essas novas demandas e superem as necessidades docentes evidenciadas com toda essa dinamização.

Assim, exige-se do Coordenador Pedagógico (CP) e do corpo docente da escola um posicionamento crítico, reflexivo e a construção de novas posturas, atuações e de saberes pedagógicos pertinentes que possam atender a essas novas demandas, proporcionando um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e eficaz aos educandos. Contudo, muitas das vezes os professores se sentem despreparados diante dos novos desafios frente às mudanças sociais, educativas, políticas e tecnológicas, surgindo questionamentos sobre os quais o coletivo precisa se debruçar e refletir no âmbito escolar, portanto devem estar continuamente buscando a ressignificação da sua práxis pedagógica, como destaca Isaneide Domingues (2014).

Na percepção de Patrícia Campos e Ana Maria Aragão (2012), para lidar com esse cenário de formação docente dentro do espaço escolar, tem-se como responsável na equipe gestora a figura do coordenador pedagógico, entendido como o profissional que tem o papel fundamental de dar o suporte didático-pedagógico, constituindo-se triplamente, como apontam Vera Placco e Laurinda Almeida (2001), por uma ação formadora, articuladora e transformadora das práticas pedagógicas dos professores de forma dialógica. Desse modo, deve ser um agente promotor da articulação na formação continuada em serviço ao corpo docente da escola na qual atua, objetivando a construção de conhecimentos que os ajudem no seu fazer pedagógico e prático.

O CP é o profissional que promove na escola espaços de reflexões contínuas sobre a prática docente, trilhando percursos que possam minimizar ou solucionar as dificuldades vivenciadas no trabalho pedagógico, tornando-se um orientador, parceiro, mediador, articulador também do processo educativo, junto a toda a equipe docente, para que unidos busquem as possíveis inovações pedagógicas, como apontam Domingues (2014), Campos e Aragão (2012) e Orsolon (2001), priorizando sempre a busca por uma educação transformadora e emancipatória, objetivando a aprendizagem dos educandos, uma vez que a

formação inicial não promove conhecimentos altamente suficientes e acabados para gerir as interfaces do cotidiano escolar.

Portanto, é necessário que se coloque em discussão o papel do CP e a efetivação de sua atuação na escola, quando direcionada para a formação docente dentro do espaço escolar. Com base nessas ponderações, levantamos como problemática fundamental de estudo: de que forma a atuação do CP, como formador e articulador do processo de formação continuada em serviço, tem contribuído para a prática educativa dos docentes do município de Rodrigues Alves – Acre?

Para elucidar essa problemática, outras questões se tornam fundamentais, tais como: Quais as funções e atribuições dos CPs na formação continuada dos professores em exercício? Como estas formações são gestadas/organizadas e/ou planejadas ao grupo de professores no ambiente escolar? De que forma as formações continuadas em serviço contribuem para a prática docente dos professores em serviço? Quais os possíveis desafios encontrados pelos CPs na promoção da formação continuada do corpo docente no ambiente real de trabalho?

Buscando responder às questões levantadas, traçamos como objetivo geral da pesquisa: analisar a atuação do coordenador pedagógico enquanto formador e articulador da formação continuada dos professores em serviço, compreendendo como estas formações contribuem para a prática educativa dos docentes do município de Rodrigues Alves – Acre.

Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) Compreender as funções e as atribuições do CP como articulador da formação continuada dos professores; b) Averiguar como a gestão do CP planeja e executa as ações de formação continuada em serviço de professores no decorrer do ano letivo; c) Investigar como as formações continuadas oferecidas pelos CPs contribuem para a prática docente dos professores em exercício; d) Averiguar os desafios encontrados pelos CPs (limites e possibilidades) na efetivação de suas ações formativas junto aos professores.

O interesse pelo tema se deu a partir das reflexões e aprofundamentos de questões que surgiram durante a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em licenciatura plena em Pedagogia na Universidade Federal do Acre – Ufac, elaborado em conjunto com Domingos Oliveira, intitulado “A função do coordenador pedagógico na rede municipal de Rodrigues Alves – Acre: entre o ideal e a prática” (Oliveira; Silva, 2021). Além disso, também foi motivado através das experiências adquiridas como educadora atuando no Ensino Fundamental I durante os anos de 2021 e 2022, ocasião em que fui conhecendo e vivenciando na prática diversas situações instigantes referentes à função do CP e a formação continuada em serviço, despertando ainda mais a vontade por realizar a pesquisa em questão.

Esperamos que se traga a partir da realização desse estudo uma contribuição social e acadêmica, pois buscaremos a ampliação da compreensão dos leitores acerca da importância do CP frente à formação continuada dos docentes em serviço, a partir de um diálogo com os subsídios teóricos. Vale ressaltar que ninguém se forma sozinho. Formar-se exige socialização, troca de saberes, experiências, conhecimentos, aprendizagens, é um processo contínuo, portanto inacabado. Por isso a importância de transformar a escola – o ambiente real de trabalho dos professores – em um locus de formação contínua, uma vez que a formação centrada no interior da escola, que parte das complexas realidades experienciadas, aproxima os docentes para a sua realidade vivida, e o CP como o articulador desse processo precisa ser capaz de observar, ler, ver, ouvir e congregar as necessidades de toda a equipe docente para a busca da concretização do objetivo em comum da escola, que é a formação educacional dos educandos.

Dessa maneira, para termos uma escola transformada em um espaço de formação contínua e o CP como o formador em serviço desse processo, é necessária a compreensão do real papel do coordenador pedagógico, como também a existência de condições estruturais e organizacionais abertas, aceitáveis, acolhedoras e amplamente democráticas, para que este trabalho seja de fato realizado. Assim, a favor de uma escola democrática, participativa e construída em uma perspectiva dialógica, o presente estudo poderá trazer importantes contribuições para o campo educacional (gestores, CPs, professores, estudantes etc.), haja vista a ampliação de conhecimentos e as ponderações críticas geradas sobre a atuação do CP na articulação das formações continuadas na própria instituição escolar.

Os resultados dessa investigação poderão possibilitar a demarcação de uma nova ótica sobre o CP, refletindo na reconstrução da sua atuação descrita nas leis/normativas (estaduais e municipais), na organização/estrutura escolar, na sua relação com os gestores, docentes, pais e alunos no processo de ensino e aprendizagem, despertando o interesse na realização de novas pesquisas sobre o assunto discutido, para que outros pesquisadores, assim como nós, se inspirem para conhecer e aprofundar sobre os limites, possibilidades e anseios que norteiam o trabalho do CP. Assim, se torna de grande valia aos futuros (estudantes) e demais colaboradores (gestores, CPs, coordenadores de ensino, professores, secretarias de educação etc.), discutirem e refletirem sobre a temática proposta nesta pesquisa.

Neste prisma, levando em consideração a problemática aqui formulada e os objetivos traçados, temos como metodologia uma abordagem qualitativa, com uma pesquisa de campo tendo como locus três escolas municipais do Ensino Fundamental I da Rede Municipal do município de Rodrigues Alves – Acre. Utilizamos para a coleta de dados a aplicação da

entrevista semiestruturada realizada com 12 participantes da pesquisa, sendo 3 (três) CPs e 9 (nove) docentes, com dois roteiros distintos de indagações, um especificamente para os CPs e o outro para os professores.

Além do mais, realizamos uma pesquisa e estudo documental acerca das propostas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Rodrigues Alves (Seme/RA), sobre as normativas e resoluções legais que orientam o papel do coordenador pedagógico, sendo elas: a Lei de Gestão Democrática Estadual, nº 3.141, 22 de julho de 2016 (Acre, 2016), a Lei de Gestão Democrática Municipal, nº 278, de agosto de 2022 (Rodrigues Alves, 2022), Regimentos Internos das Escolas (Rodrigues Alves, 2008c; 2008d).

Para apreciação dos dados coletados através das entrevistas, temos como base a Análise de Conteúdo (AC), fundamentada em Laurence Bardin (2016). Desse modo, buscamos embasamento teórico em: Libâneo (2000), Alarcão (2001), Clementi (2001), Placco e Almeida (2001), Orsolon (2001), Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), Benachio e Placco (2012), Campos e Aragão (2012), Almeida, Souza e Placco (2016) e Domingues (2014), escritores renomados da área da gestão escolar com foco na coordenação pedagógica.

Os resultados de nossos aprofundamentos sobre as leituras realizadas, dúvidas, diálogos e reflexões compuseram, além da Introdução, o segundo capítulo, denominado “O itinerário metodológico: as trilhas da pesquisa”, mostramos como o estudo está metodologicamente organizado enquanto percurso, procedimentos teórico-metodológicos escolhidos e que orientam a investigação, ressaltando a caracterização das escolas participantes, os participantes colaboradores da pesquisa, os instrumentos utilizados para obtenção dos dados, assim como o procedimento de análise.

O terceiro capítulo, intitulado “Considerações sobre a construção da coordenação pedagógica a partir dos anos de 1970 aos contornos atuais dessa função”, se compõe por dois tópicos – no primeiro, nomeado “Do supervisor escolar ao coordenador pedagógico”, apontamos que no Brasil a gênese da coordenação pedagógica é marcada pelo autoritarismo e vigilância dos denominados supervisores dos docentes, procedendo-se entre os anos de 1970 e anos iniciais de 1980, que a partir desse período, devido às diversas discussões sobre política e questões educacionais, surgiu um novo entendimento sobre a supervisão pedagógica, passando a ser vista como um elemento impróprio, dando lugar à coordenação pedagógica.

No segundo tópico, denominado “O campo de atuação do coordenador pedagógico”, usamos dos pressupostos de Libâneo (2000), Alarcão (2001), Clementi (2001), Orsolon (2001), Placco e Almeida (2001), Benachio e Placco (2012), Campos e Aragão (2012), Zumpano e Almeida (2012), Domingues (2014) e Pinto (2016), que indicam que na ótica

contemporânea, o CP representa na equipe de gestão o profissional responsável pela gestão das questões pedagógicas da escola, portanto dando o apoio e acompanhamento pedagógico aos professores. Também deve priorizar em sua atuação a organização de espaços formativos, então passa a ser o articulador da promoção da formação continua *in loco* aos docentes da escola em que atua, objetivando nesses momentos formativos a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, tanto ao seu fazer pedagógico quanto do corpo docente, orientando-os e os apoiando na organização e percurso de ensino e aprendizagem dos educandos, contribuindo, portanto, para (re)construir a práxis pedagógica, na busca da efetivação de uma educação de qualidade.

O quarto capítulo, “O coordenador pedagógico como articulador das formações continuadas em serviço: o que dizem as pesquisas – 2017 a 2022”, apresentamos uma revisão bibliográfica realizada em bancos de dados acerca do que se tem produzido em dissertações e teses nas universidades sobre o trabalho do CP, mais especificamente os estudos que se aproximam da nossa temática no período de 2017 a 2022. Selecionamos como fonte de busca o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (Capes).

No quinto e último capítulo, nomeado “A atuação dos coordenadores pedagógicos das escolas de Ensino Fundamental I do município de Rodrigues Alves – Acre: o que revela a análise dos dados”, constam as discussões sobre os dados da pesquisa realizada, tendo como base a análise documental e a entrevista semiestruturada realizada com os 12 participantes do estudo, sendo 3 (três) CPs e 9 (nove) professores. O capítulo é subdividido em quatro tópicos. No primeiro, “Gestão escolar no município de Rodrigues Alves – Acre: o legislado sobre as funções e atribuições do coordenador pedagógico na escola”, fazemos uma análise documental das legislações e normativas que orientam a gestão escolar do município de Rodrigues Alves – Acre, principalmente dos termos que subsidiam, inserem e constituem a função do CP. No segundo, intitulado “Planejamento e execução das formações continuadas dos professores em serviço”, abordamos como os CPs das escolas estudadas planejaram e executaram as formações continuadas em serviço no decurso do ano letivo de 2023. Como espaço de discussão e avaliação sobre as contribuições destas ações formativas para o corpo docente no ambiente real de trabalho, criamos o terceiro tópico, “A contribuição das formações continuadas em serviço para a prática docente”. Por último, abordamos no quarto tópico denominado “Gestão cotidiana dos CPs: desafios, limites e possibilidades”, acerca dos principais desafios encontrados pelos CPs na promoção da formação continuada em serviço ao corpo docente.

Por fim, apresentamos algumas Considerações Finais e ponderações que sintetizam os achados da pesquisa, esperamos que o desfecho deste estudo possa contribuir significativamente para a compreensão do CP como articulador das formações continuadas dos docentes em serviço no município de Rodrigues Alves – Acre, no nível de Ensino do Fundamental I, demarcando a sua existência e relevância na composição da equipe gestora.

1.1 DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL AO ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO

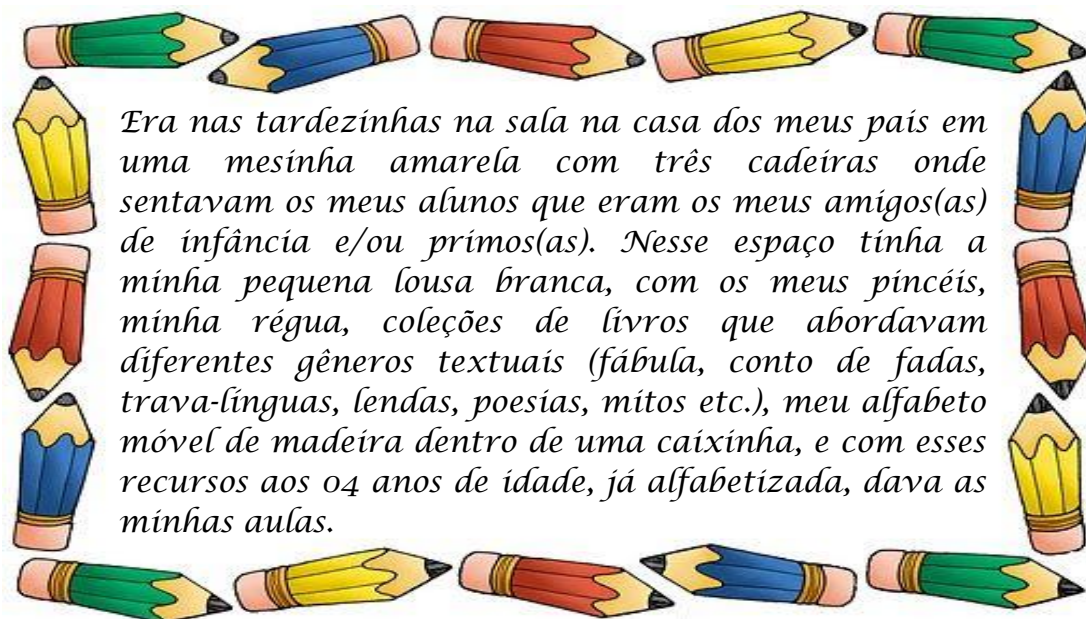
Para refletirmos com mais afinco sobre a escolha do nosso objeto de estudo, achamos relevante fazer um relato autobiográfico¹, descrevendo alguns aspectos da minha² trajetória pessoal e profissional que me colocaram em contato com o objeto de pesquisa. Assim sendo, para falar sobre o meu interesse e a aproximação em pesquisar acerca do CP como formador e articulador das formações continuadas dos docentes em serviço no município de Rodrigues Alves – Acre, é necessária uma narração sobre alguns fatos que marcaram a minha infância, minha trajetória escolar e profissional.

Nasci em 24 de abril de 1999 no município de Mâncio Lima, pertencente ao Estado do Acre. Sou filha do Capitão da Reserva Remunerada da Polícia Militar do Estado Acre Aluildo José Soares da Silva e da Professora da Rede Municipal de Ensino de Rodrigues Alves – Acre Elinete da Silva Souza, sendo a filha única do casal. Apesar de ser natural de Mâncio Lima, sempre residi em Rodrigues Alves, que fica a 29,14 km de distância para Mâncio Lima por estrada, então são 25 anos de vivência pessoal, estudantil e profissional no referido município, o que justifica a escolha do meu lócus de pesquisa que se dá no município de Rodrigues Alves.

A convivência com uma mãe professora, as experiências como aluna e ter como brincadeiras preferidas de infância o de ser professora dos colegas influenciaram diretamente na minha escolha de seguir a profissão professora. Essas reflexões me fazem lembrar do episódio que descrevo a seguir:

¹ O método autobiográfico “[...] procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida [...]” (Nóvoa; Finger, 1988, p. 116).

² Nessa parte do texto usarei o verbo na 1ª pessoa do singular, por se tratar de um relato referente a minha história de vida pessoal e profissional.



Percebo que a vivência com uma mãe professora me oportunizou ter um contato desde muito cedo com os desafios, as perspectivas, o fazer pedagógico da profissão professor. Observava como ela planejava as suas aulas (nos encontros pedagógicos na escola e em casa), organizava os seus materiais, os seus momentos de estudos e leituras constantes em nossa casa, ouvia os seus relatos sobre os obstáculos, o seu cansaço noturno, as suas lutas, alegrias e conquistas profissionais, como a sua formação em licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Nacional de Brasília (UNB) e pós-graduação (latu sensu) em Gestão Escolar pela Universidade Norte do Paraná (Unopar), assim como a sua atuação enquanto coordenadora de ensino e gestora escolar na educação infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Rodrigues Alves – Acre.

Minha infância foi marcada pelo desejo de na fase adulta vivenciar o ser professora, o adentrar a sala de aula. No ano de 2014, com 15 anos de idade, quando fui cursar o Ensino Médio, meus pais decidiram me matricular na Escola Dom Henrique Ruth (DHR) em Cruzeiro do Sul – Acre, com uma distância de 13,7 km do município de Rodrigues Alves de estrada pela variante, mas é necessário passar pela travessia do Rio Juruá pela balsa. O motivo da mudança se deu pelo fato que os alunos concluintes da referida escola estavam obtendo bom êxito nas aprovações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e a maioria adentrando nos cursos de graduação da Ufac.

Nesse período da minha vida amadureci bastante enquanto pessoa e estudante, aprendi a ter responsabilidade e focar nos objetivos, pois tive que conviver com um novo cenário de escola, cidade, novos professores e novas amizades, porque até então toda a minha trajetória

estudantil tinha sido nas escolas do município de Rodrigues Alves. Apesar de estudar em outro município, permaneci residindo em Rodrigues Alves. Assim, todos os dias tinha que acordar às 04 horas da manhã para me arrumar e seguir viagem às 5h30min para o município de Cruzeiro do Sul com o meu pai de moto em direção à nova escola. No decorrer dessa trajetória, as idas até a escola se deram também de carro no revezamento semanal com outros pais que também decidiram colocar os seus filhos para estudar nas escolas de Cruzeiro do Sul, além de táxi e van estudantil particular.

Um fato me marcou bastante durante o período em que estudei na escola Dom Henrique Ruth no primeiro ano do ensino médio, em que a nossa turma foi convidada para prestigiar um julgamento no Fórum Cível e Criminal do Poder Judiciário do Estado Acre, em Cruzeiro do Sul. Eu fiquei encantada com todo o processo do julgamento, em especial com as falas da juíza e do promotor, que explanou para os estudantes presentes o seu papel para com a sociedade vinculado ao Ministério Público. Ali, pensei que talvez eu pudesse cursar Direito. Depois deste dia, todo o meu Ensino Médio foi conduzido por esse desejo.

Quando iniciei o terceiro ano do Ensino Médio, fui a sorteada da minha turma para fazer um teste vocacional que estava sendo disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação do Estado do Acre em parceria com alguns psicólogos de Rio Branco, e todo o acompanhamento que eu tive deu como resultado a sugestão para eu seguir a carreira de professora ou a área do Direito, e com isso percebi que estava pensando trilhar profissionalmente o caminho certo. No ano de 2016 realizei a prova do Enem, e o resultado em 2017 revelou, para a minha surpresa, que fui aprovada no curso de Pedagogia na Ufac, *Campus Floresta* em Cruzeiro do Sul. Nesse contexto, veio um grande dilema: curso Pedagogia ou vou embora para a capital do estado cursar Direito?

Devido ao fato ser menor de idade, com apenas 17 anos, sem carteira de habilitação, meus pais, especialmente minha mãe, com seu cuidado e preocupação, acharam melhor eu fazer a inscrição e cursar Pedagogia na Ufac até alcançar a maioridade, criar um pouco mais de maturidade e experiência para poder ir para outra cidade caso não gostasse do curso, e assim fiz. Todavia, me apaixonei pelo curso de Pedagogia e decidi finalizá-lo. Ao tomar essa decisão, inúmeras foram as críticas de amigos conhecidos dos meus pais, professoras colegas da minha mãe e familiares por terem permitido eu fazer essa escolha de seguir a carreira de professora, devido ao fato de terem uma condição financeira favorável que permitia eu ir estudar fora do estado ou país, como foi a realidade na época para alguns jovens da mesma idade que residiam no município de Rodrigues Alves.

Mesmo diante das críticas, meus pais sempre me apoiaram e me incentivaram a acreditar nos meus sonhos, em especial meu pai, minha âncora, meu porto seguro, aquele que sempre esteve ao meu lado. Nunca me esquecerei das nossas viagens intermunicipais de Rodrigues Alves a Cruzeiro do Sul todos os dias, da sua dedicação nos dois primeiros anos do curso de me levar e trazer até a universidade, que mesmo cansado, exausto da tarefa árdua do seu trabalho, não media esforços para que eu chegasse até a universidade.

Durante toda a vivência acadêmica, foram meus pais que me deram sustento e coragem para seguir a caminhada, da qual me orgulho muito, sempre ressaltando que as demais profissões não desmereciam a beleza de ser educadora, do seu poder de plantar conhecimento aos educandos. Portanto, minha trajetória acadêmica na Universidade Federal do Acre (Ufac), *Campus* de Cruzeiro do Sul, tem início no ano de 2017, onde no 1º semestre já fui me interessando pelo mundo da pesquisa em educação, e sempre que possível participava dos minicursos oferecidos pela instituição que tratavam sobre elaboração e discussão de projeto de pesquisa e metodologia científica.

Os contatos e as experiências iniciais foram ampliando os meus horizontes, contribuindo para a minha formação inicial, pois fui aprendendo como se dava o início de uma pesquisa, os seus conceitos, suas etapas, sua produção, a delimitação do tema, o encontro com o objeto de pesquisa, a formulação da questão problema, os objetivos, as inúmeras possibilidades para coleta de dados e a importância de se debruçar com os variados referenciais teóricos específicos. Ademais, na condição de aluna da Ufac pude conviver com professores pesquisadores (mestres e doutores), que nos oportunizavam conhecer os seus objetos de estudos, prestigiar e participar dos seus movimentos científicos na universidade.

Foi no ano de 2019 que iniciei a publicação de alguns trabalhos na categoria de comunicação oral e apresentação de pôster na Ufac (*campi* de Cruzeiro Sul e Rio Branco), que abordavam temáticas como a prática docente no ensino da língua portuguesa e os aspectos do uso do livro didático nos anos iniciais do ensino fundamental I; a organização dos espaços escolares infantis e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem; infância e escola: experiências lúdicas compartilhadas entre acadêmicos do curso de pedagogia e crianças; a relação entre currículo formal e prático e as suas contribuições para o processo de ensino aprendizagem; o lúdico como meio facilitador para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com baixa visão e cegueira, mas nada ainda voltado para a coordenação pedagógica.

Ainda em 2019 fui aprovada em 1º lugar na seleção de bolsista para a função de monitora no Centro de Educação e Letras (CEL), na disciplina de Psicologia da

Aprendizagem. No 2º semestre fui aprovada novamente em 1º lugar na seleção de bolsista para a função de monitora no CEL, na disciplina Fundamentos da Educação Infantil. Além do mais, neste mesmo ainda vivenciei o primeiro estágio de docência na Educação Infantil, realizado no município de Cruzeiro do Sul, no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado I.

Através do estágio tive a oportunidade de observar e vivenciar diversas situações frente ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente ao que se refere a atuação do CP, por me deparar com inúmeras atitudes bastante instigantes e comprometedoras do seu fazer pedagógico, fazendo-me constantemente indagar sobre qual seria o real papel do CP. Devo dizer que o Estágio Supervisionado I foi o marco inicial de interesse por pesquisar sobre a coordenação pedagógica.

No decorrer da formação teórica e prática, debruicei-me mais ainda nas literaturas/estudos específicos sobre a gestão escolar com foco na coordenação pedagógica para compreender qual era o real papel do CP. Com isso, tive contato com autores renomados da área, como Clementi (2001), Almeida, Souza e Placco (2016), e Hardt e Arrias (2016), que vislumbram sobre o cotidiano dos CPs nas diversas escolas brasileiras. Os estudos declaram que os CPs convivem no interior das instituições escolares com demandas que ora dialogam com o pedagógico, ora não, justamente por lhes solicitarem frequentemente ações de caráter burocrático e emergencial, restando-lhe pouco tempo para a realização do seu real papel, que é acompanhar, assessorar e orientar os professores no apoio/fazer pedagógico e promover/articular ações de formações continuadas em serviço para os docentes na busca pelo aprimoramento da ação pedagógica da escola.

Ainda nesse contexto, no ano de 2020, durante a disciplina de TCC I, escolhi como objeto de pesquisa a função do CP do Ensino Infantil do município de Rodrigues Alves – Acre, que deu origem ao trabalho intitulado “A função do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Rodrigues Alves – Acre: entre o ideal e a prática”, de Oliveira e Silva (2021). No mesmo ainda, ainda cursando pedagogia, consegui um contrato temporário para trabalhar na Seme/RA como assessora pedagógica da zona rural da Rede Municipal de Ensino do Fundamental I, em um contexto histórico em que estávamos vivendo, o surto pandêmico mundial do coronavírus: a pandemia do COVID-19. Nesse período tive a experiência pedagógica de trabalhar em um cenário anormal e de adaptação para todos, com isso a minha prática se deu na orientação e elaboração das apostilas a serem resolvidas em casa pelos alunos, uma vez que as nossas escolas estavam fechadas e tínhamos que manter o distanciamento social.

No ano de 2021 concluí o curso de pedagogia e continuei trabalhando na Rede Municipal em Rodrigues Alves, com um contrato temporário de professora atuando em uma turma do 4º ano do Fundamental I na zona urbana com ensino híbrido (presencial com grupos de alunos e a distância com as apostilas). No 2º semestre do ano de 2021, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufac, através da coordenação do curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (Mehl), lançou edital para o preenchimento de 28 vagas, sendo 14 vagas para linha 1: Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas, e 14 vagas para a linha 2: Ensino, Linguagens e Culturas. Fiz a seleção para a linha 1 e fui aprovada em 7º lugar.

Desse modo, iniciei o curso no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) no 1º semestre de 2022, com as disciplinas: Discurso Pedagógico no Ensino de Humanidades (obrigatória linha 1), Educação e Diversidade (optativa) e Fundamentos Epistemológicos (obrigatória comum). Além do mais, no 1º semestre de 2022 concluí a minha pós-graduação *latu sensu* em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni), e permaneci lecionando na Rede Municipal de Ensino de Rodrigues Alves na zona urbana em uma turma do 5º ano do Fundamental I. As nossas escolas começaram a funcionar normalmente (todos os alunos e profissionais nas escolas com aulas presenciais), pois não estávamos mais no contexto pandêmico.

Conciliar estudo, a rotina de trabalho de uma professora do 5º ano do Fundamental I mais as viagens semanais, pela manhã, deslocando-me a Cruzeiro do Sul para cursar o mestrado e chegar a tempo para lecionar à tarde se tornou uma rotina bastante dinâmica e exaustiva. No 1º semestre de 2022 decidi sair do emprego e me dedicar somente ao mestrado. Acredito ter feito a escolha certa, visto que a dedicação ao curso Pphei foi muito importante na minha formação acadêmica.

No 2º semestre de 2022 foi lançado o edital para seleção de bolsista do Pphei vinculado à Capes. Decidi me inscrever, participei do processo de seleção e para a minha surpresa fui aprovada em 1º lugar. Essa bolsa me subsidiou financeiramente até a conclusão do mestrado no 1º semestre de 2024, possibilitando não necessitar conciliar trabalho e estudo, como também me agregou uma gama de conhecimento oportunizado nos encontros semanais com os demais bolsistas e com alguns educadores do Pphei para discussões estratégicas para avaliação, criação de eventos e estudos para o programa.

Neste mesmo semestre, cursamos as disciplinas: Estágio Docência (obrigatória comum), Seminário de Pesquisa (obrigatória comum) e Teorias da Educação (optativa). No 1º

semestre de 2023 cursamos as disciplinas: Consolidação Temática IV (optativa) e a construção da dissertação. Ademais, no 2º semestre de 2023 cursamos as disciplinas: Consolidação Temática II (optativa) e a construção da dissertação.

Todas as disciplinas do mestrado aqui descritas foram ministradas por duplas de professores doutores que selecionavam os textos para serem discutidos, expostos e conduzidos por uma dupla de mestrandos, seguido com a participação dos demais mestrandos e dos professores doutores que realizavam as intervenções pedagógicas necessárias. E a cada avaliação final por disciplina produzíamos um artigo em dupla ou individualmente, utilizando como referencial teórico os estudados nas disciplinas, dialogando com o nosso objeto de estudo quando possível.

Em linhas gerais, todas as disciplinas cursadas por mim durante essa trajetória trouxeram enorme contribuição para a minha formação acadêmica, por ter tido o contato com leituras/estudos teóricos relevantes que ampliaram a minha visão reflexiva, crítica e dialógica sobre a sociedade, como também o entendimento sobre a educação, a profissão professor e a construção da minha autonomia enquanto pesquisadora que indaga a sua realidade, busca estudá-la, constrói conhecimentos que educam e proporcionam a sua própria reeducação.

Em suma, o interesse pelo tema surgiu a partir de todas essas experiências tanto pessoais quanto profissionais aqui explanadas, tendo como despertar maior os estudos, as reflexões, os diálogos e os resultados obtidos com a temática do TCC (Oliveira; Silva, 2021), em junção com as vivências práticas lecionando no Ensino Fundamental I que fizeram com que eu pudesse ter um contato mais próximo e real com os coordenadores pedagógicos, reconhecendo e convivendo com circunstâncias questionáveis sobre a função do CP, especificamente a sua atuação enquanto formador e articulador da formação continuada dos docentes em serviço. A partir desse contexto fui me debruçando nas literaturas específicas, em especial o estudo realizado por Domingues (2014) com a obra “O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola”, com isso fui agregando conhecimentos, me inspirando, planejando e elaborando o projeto inicial que deu origem à construção desse estudo.

A próxima seção a seguir apresenta como o nosso estudo está metodologicamente organizado.

2 O ITINERÁRIO METODOLÓGICO: AS TRILHAS DA PESQUISA

A construção da trajetória investigativa é um processo contínuo e permanente, o fim é sempre um começo e o começo parte de uma finalidade, e é através desse dinamismo que se constrói o conhecimento com a prática da pesquisa, permitindo-nos aprender com os erros e acertos que nos rodeiam (Pimenta; Ghedin; Franco, 2006). Assim sendo, apresentamos o caminho metodológico que norteará a realização do nosso estudo, com base no objeto de pesquisa, que é o CP como formador e articulador das formações continuadas dos docentes em serviço no município de Rodrigues Alves – Acre. Com este propósito, seu delineamento se dá pelo tipo de abordagem da pesquisa, a descrição do lócus da investigação, a caracterização dos participantes, a abordagem, os procedimentos para a coleta de dados e análise.

2.1 O TIPO DE PESQUISA: PESQUISA QUALITATIVA

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos para a realização da referida pesquisa, elegemos como fundamento metodológico a pesquisa qualitativa, a qual “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (Minayo, 2007, p. 21). Logo, propõe ao pesquisador a possibilidade de estudar pontos imensuráveis. Para a autora citada, a pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais abrange o estudo sobre as relações humanas e a sua subjetividade na realidade vivida, em que a intuição, a experiência individual e o ceticismo caminham unidos com o destino de aprimorar teorias, conceitos e experimentos.

Ao invés de tentar a elaboração de uma definição singular para a pesquisa qualitativa, podemos considerá-la a partir de cinco características possíveis de serem realizadas, descritas por Roberto Yin (2016, p. 28):

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os participantes) de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

A pesquisa qualitativa estuda e analisa o objeto de estudo em seu ambiente natural, proporciona experiências reais, possibilitando ao investigador o contato real com o cenário tangível do objeto a ser estudado e analisado, escrevendo a partir do que vê e sente. Portanto, não se descreve por uma análise objetiva, mas oportuniza a presença da subjetividade, viabilizando um trabalho científico que aproxima o pesquisador do objeto a ser sondado nos princípios da sua conjuntura histórico-cultural, entendendo a realidade vivida, colocando-se no lugar do outro, interpretando e compreendendo os achados do estudo a partir das perspectivas dos investigados, sem se preocupar com um juízo numérico, estático e descrições lineares de efeito e causa como apontam Bogdan e Biklen (1994).

A pesquisa qualitativa proporciona o entendimento múltiplo dos mais variados aspectos da realidade social, bem como a compreensão das visões e perspectivas dos participantes. Na investigação qualitativa, o objetivo do pesquisador é compreender o fenômeno explorado e retratá-lo na sua totalidade/realidade, ou seja, não se restringindo apenas às suas próprias conclusões sobre o determinado contexto e/ou objeto de estudo, mas em colaboração com a apreciação, descrição e compreensão real dos pesquisados sobre a temática a ser explorada.

2.2 O LÓCUS DA PESQUISA

2.2.1 O município de Rodrigues Alves – Acre

O cenário da pesquisa foi no município de Rodrigues Alves – Acre, e o critério de escolha se deu pelo fato de se residir no referido município, tornando mais acessível a realização do estudo por ser tornar uma localização de convívio diário. Dessa forma, buscamos conhecer um pouco sobre a história do município de Rodrigues Alves. Não encontramos na cidade um documento com registros históricos escritos sobre o mencionado município, apenas a Lei nº 1.032, de 28 de abril de 1992 (Acre, 1992), que cria o município de Rodrigues Alves – Acre, desmembrando-o do município de Cruzeiro do Sul – Acre e Mâncio Lima – Acre e fixa os seus limites:

Art. 1º Fica criado, na forma do art. 1º da Lei Complementar nº 35/91, o município de Rodrigues Alves, em território desmembrado dos municípios de Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima, situado no Vale do Juruá, com sede na localidade do mesmo nome, com os seguintes limites e confrontações:
a) LIMITES MUNICIPAIS

1. Com o município de Mâncio Lima

- Começa no Marco Internacional nº 460 localizado na Serra do Divisor ou de Contamana, daí pelo divisor de águas dos Rios Azul e Moa até a nascente do Igarapé Apurine, seguindo pelo curso deste até sua foz no Rio Azul, continua a jusante deste rio até a foz do igarapé sem denominação, localizado na margem direita do Rio Azul, com coordenadas longitude 72°57'10" e latitude 07°41'20 "daí em uma linha reta até a nascente do Igarapé do Peixe, prossegue pelo seu curso até sua foz no Igarapé Branco, a jusante deste até o ponto em que cruza a BR-364.

2. Com o município de Cruzeiro do Sul

- Começa no ponto em que o Igarapé Branco cruza a BR-364, continua por esta Rodovia no sentido leste, até encontrar o Igarapé São Francisco, daí por uma linha de menor distância até a foz do igarapé sem denominação, situado à margem esquerda do Rio Juruá com coordenadas longitude 72°38'56" e latitude 07°41'53", continua a montante deste rio até encontrar a foz do Rio Moura, daí subindo por este até sua nascente, seguindo pelo divisor de águas dos Rios Azul e Juruá Mirim até o Marco Internacional nº 505 da fronteira com o Peru.

3. Com a República do Peru

- Começa no Marco Internacional nº 505, localizado no ponto em que o divisor de águas dos Rios Azul e Juruá Mirim encontra a Serra do Divisor ou de Contamana, prossegue pela referida Serra, sentido norte, até encontrar o Marco Internacional nº 460, ponto de partida.

b) DIVISAS INTERDISTRITAIS

- Só existe o Distrito Sede.

Parágrafo único. O município criado neste artigo continuará mantido na jurisdição do município de Cruzeiro do Sul até a criação de Comarca própria

Art. 2º Em cumprimento ao art. 17 da Constituição Estadual, é fixado em nove o número de vereadores do município criado pela presente Lei.

Art. 3º A instalação do município de que trata a presente Lei, dar-se-á a 1º de janeiro de 1993, concomitantemente à posse do Prefeito, Vice-Prefeito e Vereadores, eleitos no pleito de que trata a Lei Federal nº 8.214/91.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (Acre, 1992).

Para mais esclarecimentos além da citação acima, utilizamos como referência o site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), que trata da história dos municípios, situa que o município de Rodrigues Alves limita ao sul com o Peru, a leste com o município de Cruzeiro do sul e a oeste com o município de Mâncio Lima, à direita do Rio Juruá e fica no interior do Estado do Acre, conhecida pela história como a antiga terra dos índios Náuas. O hino do Município de Rodrigues Alves faz menção que foi “Nestas calmas e verdes paragens. Da Amazônia do grande Brasil, entre nuvens de alvura inconstante, sob um céu decorado de anil, floresceu uma bela cidade altaneira, fulgente e viril: Rodrigues Alves [...]” (Silva, 1992).

Nesse sentido, Segue abaixo algumas ilustrações informativas sobre a localização do município de Rodrigues Alves – Acre:

Figura 1 - Localização do Estado do Acre no mapa do Brasil.



Fonte: Brasil popular (2020).

Figura 2 - Localização do município de Rodrigues Alves – Acre.



Fonte: Baixar mapas (2021).

Figura 3 - Vista superior do município de Rodrigues Alves.



Fonte: Assunção (2020).

Figura 4 - Portal de entrada do município de Rodrigues Alves.



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Como descreve Silva (1992) no enredo do Hino municipal de Rodrigues Alves, juntamente com as informações contidas no site do IBGE (2023), é neste esplêndido cenário amazônico constituído por uma riqueza florestal exuberante que os cearenses Ismael Galdino da Paixão e Domingos Pereira de Souza, ao navegarem pelas intensas cercanias do rio Môa no ano de 1884, acabam se deparando com o florescimento inicial de uma extensa área territorial, composta de bananais e um grande número de indígenas com as suas malocas à margem do rio, onde era justamente a antiga terra dos povos indígenas Náuas (que correspondia ao atual território do município de Rodrigues Alves). Sua origem é a antiga Sede do Seringal Buritizal, a partir de 1914 passa a ser nomeado como Seringal Florianópolis, tendo como proprietário o coronel Francisco Carioca, onde trabalhavam 6 (seis) famílias que exploravam a borracha natural.

Entre os anos de 1916 e 1920, o citado seringal foi vendido para o então coronel Mâncio Lima, onde o mesmo cedeu uma porção territorial para a implantação da “colônia Rodrigues Alves”, denominado dessa forma em honra ao 5º presidente do Brasil (1902-1906), Francisco de Paula Rodrigues Alves. Assim, se tornou parte do município de Cruzeiro do Sul, sendo aos poucos povoado por famílias que viviam da extração da borracha e da agricultura de subsistência. No ano de 1960 a colônia foi transformada em Vila de Cruzeiro do Sul, em 28 de abril de 1992, administrada por um subprefeito. Com um plebiscito, a Vila Rodrigues Alves se desmembra de Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima, passando a ser um município do Estado do Acre, através da aprovação da Lei Estadual nº 1.032 de 28 de abril de 1992 (Acre, 1992), no governo de Edmundo Pinto, tendo a sua primeira eleição para prefeito e vereadores no mesmo an, (IBGE, 2023).

Atualmente, segundo os dados estatísticos do IBGE (2023), o município possui extensão territorial de 3.076,342 km², com população estimada de 19.767 pessoas, e densidade demográfica de 4,68 hab/km², tendo como principal atividade econômica o extrativismo vegetal, a pecuária e a agricultura com a produção de farinha.

Na busca por uma amostragem do quantitativo das escolas existentes no município de Rodrigues Alves, na rede municipal de ensino buscamos a Seme/RA para devidos esclarecimentos. Os dados revelam que no perímetro urbano existe um total de 7 (sete) escolas, sendo três de Educação Infantil, uma abrangendo a Educação Infantil e uma turma do 1º ano do Fundamental I, e duas escolas de Ensino Fundamental I, e uma escola abrangendo o Fundamental I e II, com um total de 14 coordenadores pedagógicos e 1.239 alunos matriculados.

No perímetro da zona rural, o quantitativo de escolas é de 53, sendo uma que atende o Ensino Infantil, uma que abrange o Fundamental I, uma escola com o Fundamental I e II (apenas com o 6º ano), e as demais 50 escolas atendem diferentes níveis de ensino variando entre o Ensino Infantil, Fundamental I e II, bem como a modalidade de ensino EJA. Neste perímetro, tem-se um total de 20 coordenadores pedagógicos e 2.228 alunos matriculados, segundo dados da Seme/RA (2023).

2.2.2 Caracterização das instituições escolares participantes

Após o levantamento inicial dos dados sobre o sistema educacional do município de Rodrigues Alves com os seus níveis de ensino ofertados e o quantitativo de escolas existentes, selecionamos como lócus de pesquisa as três escolas da rede municipal de ensino do fundamental I da zona urbana: Escola Municipal Júlia Maria Santana de Amorim, Escola Municipal Padre Raimundo Agnaldo Pereira Trindade, e Escola Municipal Pedro de Melo Correia.

A escolha das referidas escolas se deu pelo fato de que o município dispõe na zona urbana o quantitativo de 3 escolas que atendem ao nível de ensino do 1º ano ao 5º ano do Fundamental I, e por ser um número pequeno de instituições torna possível termos um olhar analítico em sua totalidade da realidade sobre a atuação do CP como articulador das formações continuadas dos docentes em serviço na Rede Municipal de Ensino do Fundamental I no município de Rodrigues Alves. Além do mais, as instituições também foram cenário de atuação profissional como educadora nos anos de 2021 e 2022, facilitando o acesso às instituições escolares.

A princípio, para a caracterização das instituições escolares buscamos os dados descritos nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas – no entanto, as escolas Padre Raimundo Agnaldo Pereira e Pedro de Melo Correia estão com esses documentos desatualizados (Rodrigues Alves, 2008a; 2008b), e a escola Júlia Maria Santana de Amorim ainda não possui este documento, portanto ainda em fase de elaboração. Com isso, foi possível pegar somente algumas informações nos PPPs disponíveis, como nome, endereço e histórico da instituição. Assim, procuramos a colaboração dos diretores e coordenadores para atualização de alguns dados desatualizados, como a forma de organização do ensino atual, caracterização da comunidade atendida e a infraestrutura.

Desse modo, segue abaixo a caracterização das instituições escolares participantes – os itens destacados são: fachada da escola, nome, endereço, histórico, a forma de organização do ensino atual, caracterização da comunidade atendida e a infraestrutura:

Figura 5 - Fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental I Júlia Maria de Santana Amorim.



Fonte: Acervo pessoal (2023).

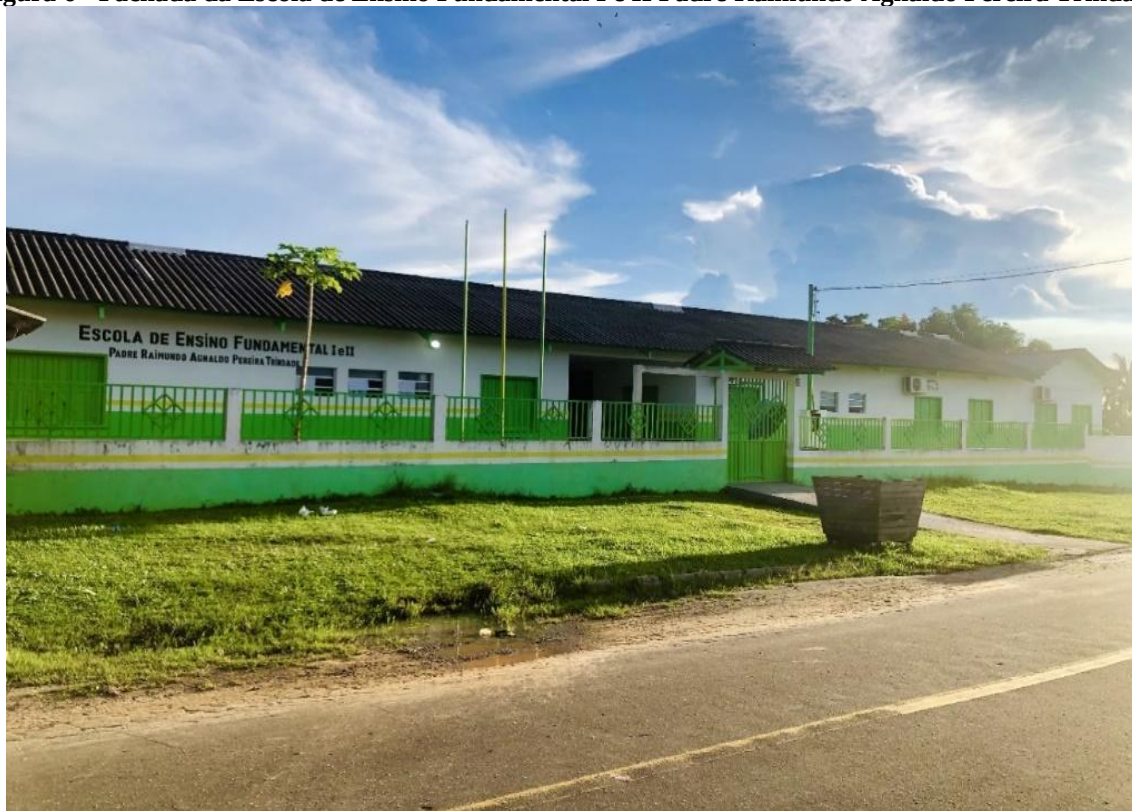
A Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlia Maria de Santana Amorim ainda está redigindo o seu primeiro PPP com a comunidade escolar. Assim, as informações aqui contidas se darão pelas contribuições e informações dadas pela atual gestora e coordenadores. Se localiza na Avenida Ulisses Guimarães, no Bairro Dario Pereira, e foi fundada no dia 9 de abril de 2007, sob a administração do prefeito Francisco Vagner de Santana Amorim. Recebeu esse nome em homenagem a uma das pioneiras residentes do município e também mãe do ex-prefeito à época, a senhora Júlia Maria de Santana Amorim.

Neste período, funcionavam apenas o 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental I e Pré-escolar, com a faixa etária de 5 anos. Em 2008 se excluiu a turma do pré-escolar e a escola passou a funcionar somente com as duas turmas iniciais do Ensino Fundamental I (1º e 2º ano). No ano de 2009 é acrescida uma turma do 3º ano, sendo no ano de 2012 acrescentada a turma do 4º ano. Suas atividades foram ampliadas no ano de 2018, abrangendo o ensino Fundamental I completo, com turmas do 1º ano ao 5º ano.

Atualmente a escola funciona no turno matutino e vespertino, ofertando o nível de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), com um total de 222 alunos matriculados. É localizada em um bairro de classe baixa na zona urbana periférica do município de Rodrigues Alves. De acordo com o que foi relatado pela atual gestora, a escola atende alunos que residem nos bairros próximos à escola, e são na sua maioria de baixa renda – inclusive, cerca de 90% são atendidos pelo programa de benefício social do governo federal, o Bolsa Família, e boa parte dessas famílias possui pouca ou nenhuma escolarização.

Quanto à estrutura física, a escola conta com quatro salas de aula, uma sala dos professores, uma sala para a direção e coordenação, uma sala para a administração, uma sala de recurso (AEE), uma cantina, um pátio, um banheiro dos funcionários e dois banheiros dos alunos (um feminino e um masculino).

Figura 6 - Fachada da Escola de Ensino Fundamental I e II Padre Raimundo Agnaldo Pereira Trindade.



Fonte: Acervo pessoal (2023).

De acordo com o PPP (Rodrigues Alves, 2008a), a Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II Padre Raimundo Agnaldo Pereira Trindade situa-se na Rua Cruzeiro do Sul, nº 233, no bairro Roberto Leite. Foi fundada em 7 de fevereiro de 2001, tendo recebido este nome em homenagem ao educador e religioso Pe. Raimundo Agnaldo Pereira Trindade, que se deslocou do Estado do Amazonas, sua terra natal, para exercer o Sacramento do Sacerdócio no Vale do Juruá, na prelazia de Cruzeiro do Sul – Acre.

A criação desta entidade de ensino se deu devido à necessidade de se atender alunos de 6º ano ao 9º ano na rede municipal. Com a municipalização, a escola passou a atender alunos do 1º ano ao 5º ano no ano de 2006, hoje atendendo como nível de ensino o Fundamental I e II (1º ao 9º ano) nos períodos matutino e vespertino, com um total de 393 alunos. Sua comunidade escolar é formada por famílias de baixa renda, que por mês têm renda inferior ou igual a um salário mínimo. Vale ressaltar que a maioria desses não possui grau de instrução elevado, alguns são analfabetos ou semianalfabetos.

A escola possui uma área de 1.440 m², sendo que 682,49 m² são ocupados pela construção em alvenaria do prédio escolar. Todo o terreno é cercado por muro em alvenaria. Na parte frontal, onde se localiza a entrada principal da escola, tem-se, à meia altura, grade de alumínio. Sua estrutura se divide em: uma sala dos professores, uma sala de leitura, uma sala de recurso (AEE), uma sala da secretaria, uma sala dos coordenadores, nove salas de aula, uma cantina, um pátio, uma quadra esportiva, uma sala para depósito de limpeza, dois banheiros dos alunos (um feminino e um masculino), e um banheiro dos funcionários.

Figura 7 - Fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental I Pedro de Melo Correia.



Fonte: Acervo pessoal (2023).

De acordo com o PPP (Rodrigues Alves, 2008b), a Escola Municipal de Ensino Fundamental I Pedro de Melo Correia está situada na Avenida Presidente Vargas, nº444, centro no município de Rodrigues Alves – Acre. A mesma foi fundada pelo Decreto

Municipal nº 052, de 30 de agosto de 1991, da Secretaria Municipal de Educação e pelo protocolo nº 052/91, livro nº 12, fls 134/135 em 30 de agosto de 1991. Recebeu este nome em homenagem a um dos pioneiros do município.

A referida escola foi construída com intuito de suprir à necessidade de ofertas de vagas para atender os alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), já que havia necessidade de outra escola no município para atender à demanda. Então, em 1991, a escola foi construída toda em alvenaria, e como nesta época Rodrigues Alves pertencia ao município de Cruzeiro do Sul, esta foi idealizada na administração do Prefeito Sr. Pedro da Silva Negreiros.

No ano de 1997, além de oferecer o Ensino Fundamental I, passou a atender alunos do nível de ensino do Fundamental II, do 6º ano ao 8º ano. A partir de 2001, com a construção de outra escola no município, voltou a ofertar somente turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), até atualmente funcionando nos turnos matutino e vespertino, contando com um total de 189 alunos.

Na comunidade escolar, a maioria dos pais não cursaram o Ensino Médio e nem estão inseridos no mercado de trabalho formal; muitos dos pais são de classe baixa, realizam trabalho autônomo, agricultura ou apenas em diárias sem que haja uma renda fixa, portanto muitos são atendidos pelo Bolsa Família. Assim, é grande o número de famílias que recorrem ao transporte escolar devido ao seu horário de trabalho e ao distanciamento da unidade escolar.

A escola possui uma área de 1.200 m², sendo que 1.150 m² são ocupados pela construção em alvenaria do prédio escolar. Todo o terreno é cercado por muro em alvenaria, sendo que a frente tem meia parede em grade em alumínio, onde se localiza o portão principal da escola. Sua estrutura física se divide em: seis salas de aulas, uma sala de leitura, uma sala de recurso (AEE), uma secretaria, uma sala dos professores, uma cantina, um pátio, dois banheiros dos funcionários, dois banheiros dos alunos (um feminino e um masculino).

2.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Além da revisão bibliográfica realizada, cujo autores principais foram: Libâneo (2000), Alarcão (2001), Clementi (2001), Placco e Almeida (2001), Orsolon (2001), Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), Benachio e Placco (2012), Campos e Aragão (2012), Almeida, Souza e Placco (2016) e Domingues (2014), escritores renomados da área da gestão escolar

com foco na coordenação pedagógica, realizamos ainda uma pesquisa bibliográfica com base de dados.

Para Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Metodologicamente a pesquisa bibliográfica se faz necessária e torna-se valorosa, pois possibilita ao pesquisador se debruçar diante de um conjunto amplo e plural de produções científicas que servem ricamente como contribuições disponíveis referentes à temática na qual que se propôs a escrever, não se reduzindo a repetir o que já foi produzido, escrito e/ou dito sobre determinado objeto, mas tem a chance de promover o contato com novas perspectivas e um amadurecimento que amplia o repertório teórico a respeito do tema a ser discutido.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a “[...] cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço” (Gil, 2008, p. 69), portanto facilitando a exploração dos dados a serem conhecidos e colhidos, quando estes são muitos dispersos e fracionados.

Gil (2008, p. 51) chama atenção, enfatizando que estas vantagens da pesquisa bibliográfica têm, contudo, uma contrapartida que pode afetar em muito a qualidade do estudo:

Muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros. Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente.

Desse modo, com a intenção de se evitar possíveis equívocos e não comprometer a qualidade da pesquisa, buscamos uma base bibliográfica consistente, fazendo uso de um material diverso, criteriosamente selecionado e analisado no seu íntimo, para que pudéssemos ir refutando devaneios, contradições e más interpretações, usando como instrumento norteador os critérios da pesquisa bibliográfica com bases de dados, que são:

[...] suportes informacionais compostos de artigos e trabalhos científicos, elaborados por organizações especializadas, nas diversas áreas do conhecimento. Por essa razão, o que mais comumente ocorre é a pesquisa na internet e em bases de dados que

possuem credibilidade científica, usando mecanismos de busca para localização do material bibliográfico. Existem dois tipos de bases de dados que estão disponíveis para os pesquisadores: as bases referenciais e as bases textuais. As bases de dados referenciais listam referências bibliográficas de determinados assuntos, cujo conteúdo abrange a descrição dos dados dos artigos de periódicos. Geralmente incluem somente o resumo do artigo. Como exemplo podemos citar as bases Pubmed, Lilacs, Medline, ISI. As bases de dados textuais são aquelas que, além de incluir todas as informações dadas numa base referencial, dão acesso imediato ao texto completo do artigo, tais como as bases Scielo, Lilacs, Portal da Capes, Ovid (Pizzani *et al.*, 2012, p. 58).

Esta pesquisa acontece comumente em sites da internet credenciados e confiáveis, disponibilizando muitas informações sobre as mais variadas produções científicas, potencializando o acesso e conhecimento do pesquisador sobre a sua busca relacionada ao seu estudo. Neste caso, as pesquisas bibliográficas em bases de dados devem seguir alguns passos, procedimentos ou etapas, bem delineadas por Brito, Oliveira e Silva (2021):

- I. Definir o tema/assunto. Nesse ponto é interessante selecionar temas com maior amplitude para que se tenha uma visão geral sobre o assunto;
- II. Definir o período das publicações, considerando-se inclusive o tipo de estudo;
- III. Delimitar os descritores, no caso específico aqui abordado, o da educação. Para isso, é importante que sejam selecionadas as palavras-chave e sua melhor combinação para encontrar os resultados mais relevantes;
- IV. Definir as fontes de busca. As fontes devem ser as mais amplas possíveis e que permitam obter informações completas (Brito; Oliveira; Silva, 2001, p. 11).

Neste viés, na busca de compreendermos melhor o nosso objeto de estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica em base de dados sobre o que se tem produzido nas dissertações e teses nas universidades sobre o trabalho do coordenador pedagógico. Selecionamos como fonte de busca o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), aplicando como critério o uso no filtro de descritores que se aproximasse da nossa temática, sendo eles: “atuação do coordenador pedagógico”, “coordenador como articulador na escola” e “contribuições do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores”.

Além do mais, como primeiro critério para melhor delimitar o termo de busca, fomos selecionando as produções por meio da leitura dos títulos, resumos, palavras-chave, descartando o que se repetia, bem como os estudos que não se relacionavam com o nosso objeto de estudo e nem condizente com o período temporal proposto (2017-2022). Por fim, foram encontrados um total de 27 estudos, sendo 23 dissertações e 4 (quatro) teses.

A partir do levantamento do material, sintetizamos e organizamos a coleta de dados por autor, título, ano e universidade, como está ilustrado no Quadro 3 contendo as dissertações e Quadro 4 com as teses. Como nos deparamos com um total de 27 estudos, apresentaremos um resumo de apenas 5 (cinco) dissertações e 4 (quatro) teses defendidas nas

universidades no período de 2017 a 2022, ao invés de salientar sobre todos os estudos encontrados, considerando a maior proximidade com o nosso objeto de estudo. Assim sendo, analisaremos os 9 (nove) trabalhos selecionados, apresentando-os da seguinte maneira: autor, título, objetivo da pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados e os resultados obtidos.

2.4 PESQUISA DOCUMENTAL

Além dos procedimentos já citados, realizamos uma pesquisa documental que, de acordo com Severino (2007, p. 122-123),

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Assim, procuramos por documentos preciosos que ainda não tiveram nenhuma abordagem analítica. Por este ângulo, nos embasamos nas propostas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação do Município de Rodrigues Alves do ano de 2023, bem como nas normativas e resoluções legais que orientam sobre o papel do coordenador pedagógico, tendo como achados: a Lei de Gestão Democrática Estadual, nº 3.141, 22 de julho de 2016 (Acre, 2016), a Lei de Gestão Democrática Municipal nº 278, de agosto de 2022 (Rodrigues Alves, 2022), e Regimentos Internos das escolas (Rodrigues Alves, 2008c; 2008d).

Sobre esses documentos, realizamos um estudo documental analisando-os de forma reflexiva e dialógica com os pressupostos teóricos e legais vistos nesta pesquisa no que concerne às concepções de gestão, os anseios, as organizações escolares descritas e como se constituem as funções do CP, principalmente a sua articulação na formação continuada dos docentes em serviço.

2.5 PESQUISA DE CAMPO

Prosseguindo na construção do estudo, efetuamos uma pesquisa de campo, que de acordo com Minayo (2007, p. 61) permite:

[...] a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

É um método que somado à pesquisa bibliográfica e documental possibilita a investigação e a coleta de dados junto às pessoas com o contato próximo e real do objeto a ser estudado, explorado e analisado, podendo ser realizada na forma de *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante, e dentre outras como aponta Fonseca (2002).

Segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 186),

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

O campo se torna um espaço de interação intersubjetiva entre o pesquisador e a questão problema formulada de sua investigação, sendo que ao adentrar no cenário real do objeto a ser explorado não se tem uma compreensão verdadeira, absoluta, concreta e sim novas descobertas que vão sendo construídas com todos os elementos em mãos do investigador em reciprocidade com o aporte teórico explorado, as hipóteses formuladas, conceitos, os procedimentos metodológicos, o contato com os participantes, entre outras ações.

Diante disso, nossa pesquisa de campo foi desenvolvida nas três escolas de Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino do município de Rodrigues Alves, como já indicado: escola Júlia Maria Santana de Amorim, escola Padre Raimundo Agnaldo Pereira Trindade e escola Pedro de Melo Correia.

2.5.1 Entrevista semiestruturada

Utilizamos como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada que foi aplicada com os 12 participantes da pesquisa, tendo dois roteiros distintos de indagações: um para os coordenadores pedagógicos (três participantes no total), e o outro para os professores (nove participantes no total). Para Lakatos e Marconi (2007, p. 278), a entrevista é como:

[...] uma conversa oral entre duas pessoas, das quais uma delas é o entrevistador e a outra o entrevistado. O papel de ambos pode variar de acordo com o tipo de entrevista. Todas elas tem um objetivo, ou seja, a obtenção de informações importantes e de compreensão as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas. Por ser a entrevista um intercâmbio de comunicação, é importante ter

presente toda uma série de aspectos que tornam eficaz a inter-relação, a fim de obter um testemunho de maior qualidade.

Sendo assim, a entrevista é um recurso que nos possibilitou estabelecer um contato mais íntimo e de comunicação com os participantes entrevistados, obtendo informações relevantes sobre o que pensam, conceituam, reconhecem e praticam, portanto não deixando de lado características relevantes que devem ser levadas em consideração, como Lüdke e André (1986, p. 36) apontam:

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado.

A entrevista possibilita a sua legitimidade entre os aspectos verbais e não verbais, cujo contato com ambos contribui efetivamente na compreensão dos questionamentos. Posto isto, o referido enfoque partiu da execução de uma entrevista semiestruturada, “Também chamada de assistemática, antropológica e livre quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão” (Lakatos; Marconi, 2007, p. 279).

Possibilita assim a efetivação de uma entrevista com questionamentos abertos, com um esquema básico de perguntas mas sem segui-las de forma rígida e estruturada, oportunizando ao entrevistador modificar a ordem, propondo questionamentos pertinentes conforme o andamento do diálogo, para um melhor entendimento e compreensão dos fatores, sem alterar os fins. A entrevista semiestruturada do nosso estudo é composta por questões fechadas sobre o perfil pessoal e profissional de cada participante, bem como por questões abertas referentes à temática proposta neste estudo, explícito nos apêndices B e C.

2.6 OS PARTICIPANTES COLABORADORES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são 1 (um) coordenador pedagógico e 3 (três) professores de cada escola apresentada anteriormente, totalizando 12 participantes, que não serão identificados com os seus respectivos nomes para preservar suas identidades. Assim, também atribuímos siglas de identificação para cada escola, conforme a sintetização do Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Participantes da pesquisa.

Escolas		Coordenadores		Professores	
EA	Padre Raimundo Agnaldo Pereira Trindade	CP1	Coordenador Pedagógico 1	P1	Professor 1
				P2	Professor 2
				P3	Professor 3
EB	Pedro de Melo Correia	CP2	Coordenador Pedagógico 2	P4	Professor 4
				P5	Professor 5
				P6	Professor 6
EC	Julia Maria de Santana Amorim	CP3	Coordenador Pedagógico 3	P7	Professor 7
				P8	Professor 8
				P9	Professor 9
3 escolas da Rede Municipal de Ensino do Fundamental I		3 coordenadores pedagógicos		9 professores	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A escolha dos 12 participantes da pesquisa se deu através de um prévio levantamento junto à Seme/RA em 2023 do quantitativo das escolas municipais do município de Rodrigues Alves – Acre que atendem o Ensino Fundamental I no perímetro urbano. Assim sendo, foram listados os professores e CPs que atuam neste nível de ensino do quadro efetivo ou provisório, com no mínimo de 3 anos de experiência na docência, com formação inicial em Pedagogia. Por depararmos com um montante numeroso de participantes que se encaixam nos critérios indicados, resolvemos trabalhar com uma quantidade de participantes predeterminados, sendo três CPs e nove professores.

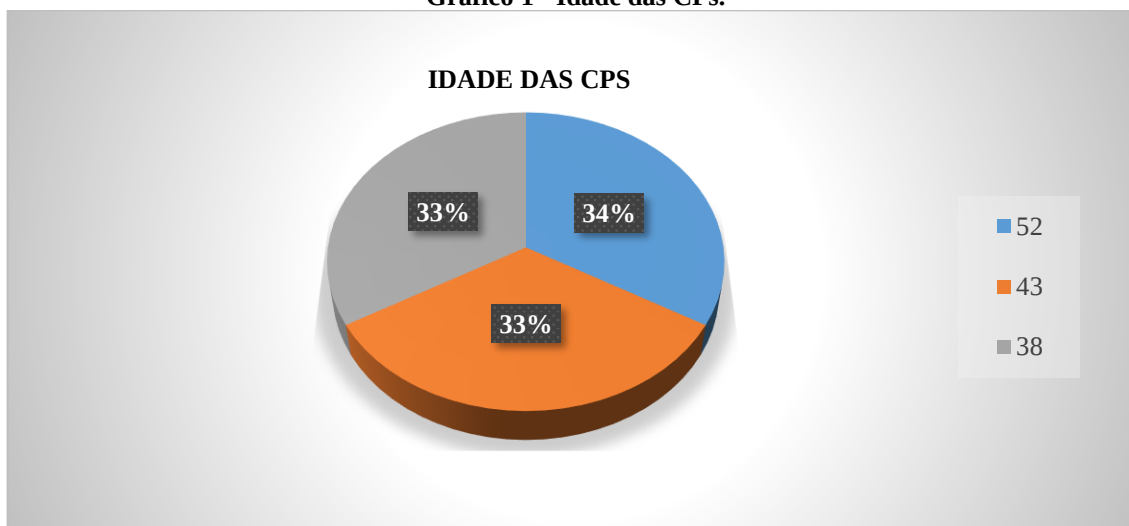
A justificativa da escolha se dá levando em consideração as datas limites do Ppehl para defesa da dissertação, assim, buscamos trabalhar com um quantitativo de participantes que nos tornasse possível realizar a entrevista semiestruturada na busca pela coleta dos dados e sua posterior análise em um período de tempo satisfatório.

O envolvimento dos 12 participantes neste estudo foi voluntário, ou seja, eles tiveram o livre arbítrio de continuar ou desistir do referido estudo a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos. Como requisito para a realização da pesquisa, solicitamos a autorização institucional cadastrando o projeto no Conselho de Ética, sob o nº CAAE 67706523.0.0000.5010 aprovado eticamente, bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE pelos participantes antes da coleta de dados da pesquisa, disponível no Anexo A para consulta.

Em sequência, temos a caracterização do perfil, a partir das respostas dadas nas questões fechadas da entrevista semiestruturada sobre o perfil pessoal e profissional dos participantes, priorizando as seguintes categorias: idade, função, tempo de serviço na educação, experiência docente, vínculo funcional e trajetória acadêmica quanto à graduação e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu). Optamos por uma análise quantitativa na qual se

utiliza expressões numéricas e elementos estáticos para explicar os dados. Esta forma de análise possibilita ao pesquisador evidenciar as relações funcionais existentes entre as variáveis e os diferentes elementos estudados (Lakatos; Marconi, 2007). Desse modo, a caracterização dos participantes da pesquisa se dá em forma de gráficos, como ilustrado a seguir:

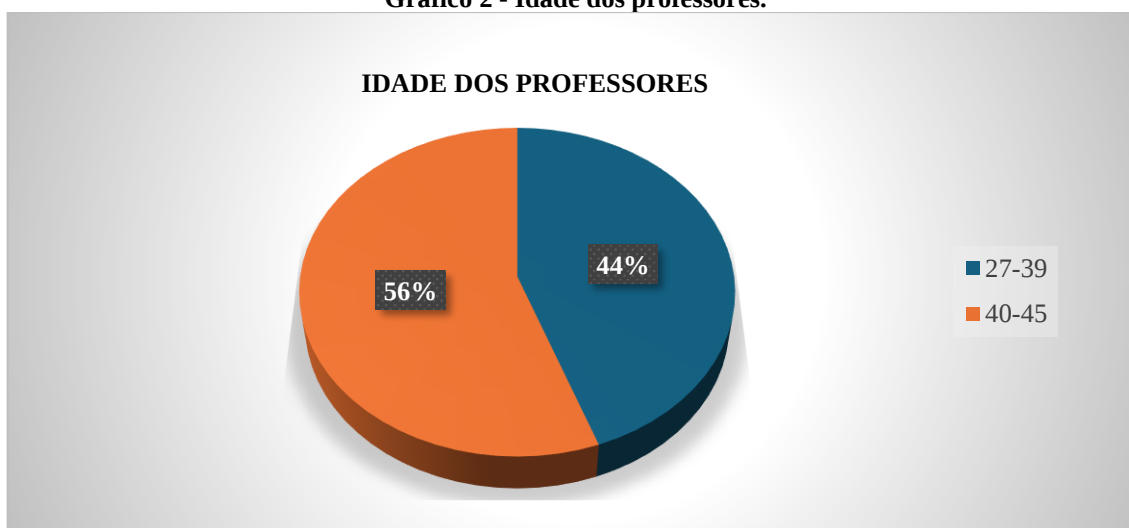
Gráfico 1 - Idade das CPs.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No que diz respeito à categoria idade das CPs, o Gráfico 1 ilustra a variação de idade entre os participantes, que vai desde 38 anos a 52 anos de idade, sendo 34% com 52 anos de idade, 33% para 43 anos de idade e por fim a porcentagem de 33% para a idade de 38 anos. Consideramos essa porcentagem, sabendo que são apenas três participantes nessa categoria.

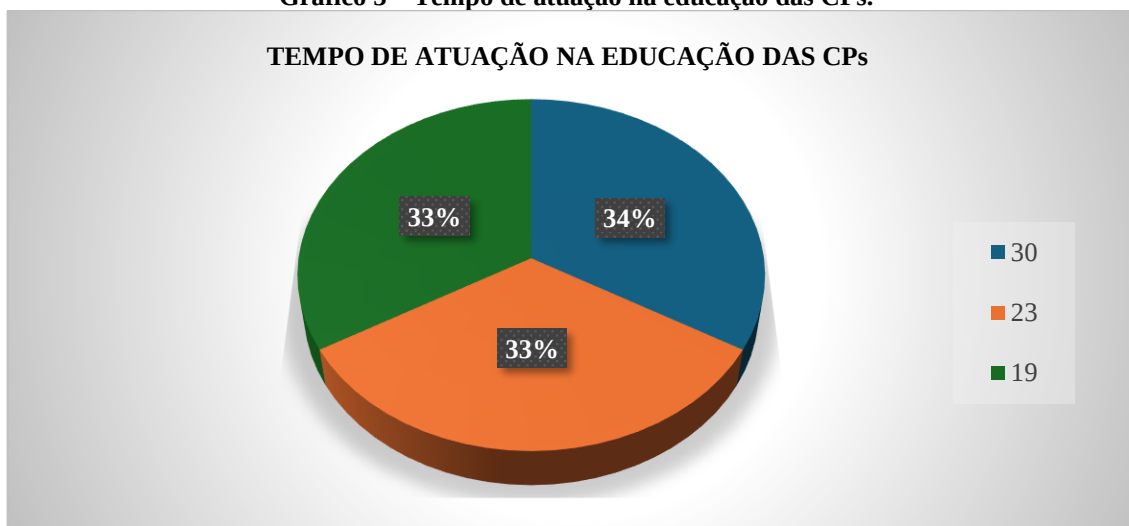
Gráfico 2 - Idade dos professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 2 ilustra que o maior percentual de participantes de professores no quesito idade se dá entre aqueles que tem 40 a 45 anos de idade com o percentual de 56%, seguido dos 27 a 39 anos de idade compondo 44%. Os percentuais demonstram uma dinâmica entre as idades dos professores em serviço da rede municipal de ensino do fundamental I da zona urbana de Rodrigues Alves –Acre, variando entre 27 a 45 anos de idade.

Gráfico 3 – Tempo de atuação na educação das CPs.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

De acordo com os dados obtidos no Gráfico 3 no que tange ao tempo de atuação na educação das CPs, fica evidenciado que o maior índice é correspondente aos 30 anos de atuação com 34%, seguido por 23 anos e 19 anos com o percentual de 33%. Demonstra-se que as CPs participantes do referido estudo possuem vasta experiência de atuação na educação.

Gráfico 4 – Tempo de atuação na educação dos professores.

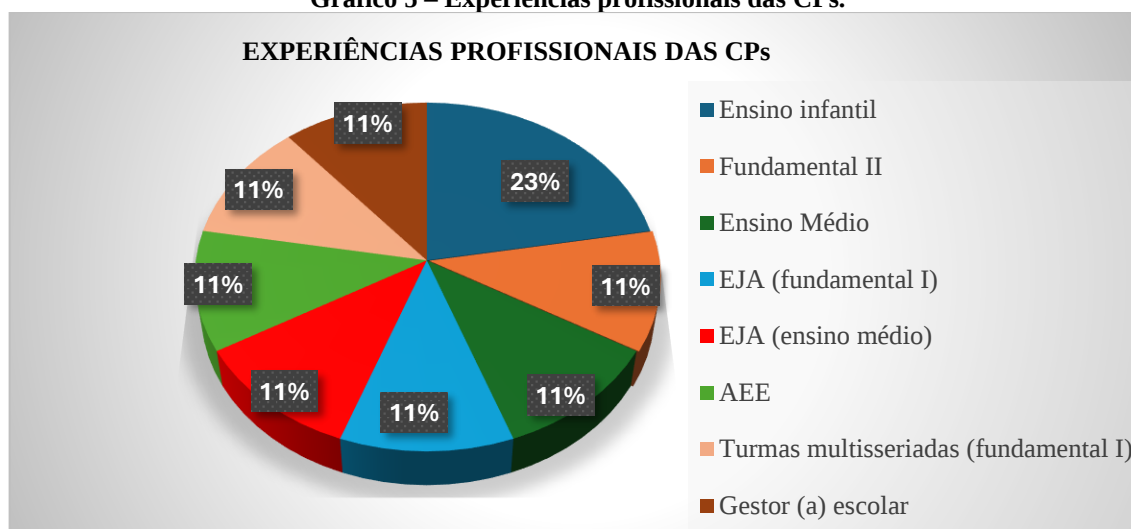


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Já os anos de atuação na educação dos professores variam de 03 (três) a 20 anos de vivências educacionais, sendo de 03 a 11 anos com o quantitativo de 44% dos participantes e de 12 a 20 anos com um total de 56%.

As expressões numéricas reveladas apresentam que todos os participantes da pesquisa (CPs e professores) possuem tempo de experiências profissionais na educação/docência que vão de 03 a 30 anos de experiência. Isso repercute positivamente no fazer pedagógico tanto das CPs quanto dos docentes, uma vez que os professores no exercício de suas funções constroem os saberes experienciais, incorporando mudanças e ressignificações na sua prática docente, comparando aquilo que viram e aprenderam com os saberes disciplinares da formação inicial. por exemplo. Portanto, vai se integrando individualmente e coletivamente um *habitus* e habilidades de saber-fazer e de saber-ser, adquirindo o professor a sua resiliência a partir das diversidades, conflitos e desafios existentes nas situações cotidianas da prática docente, tonando-se mais experientes e preparados, como indica Tardif (2002).

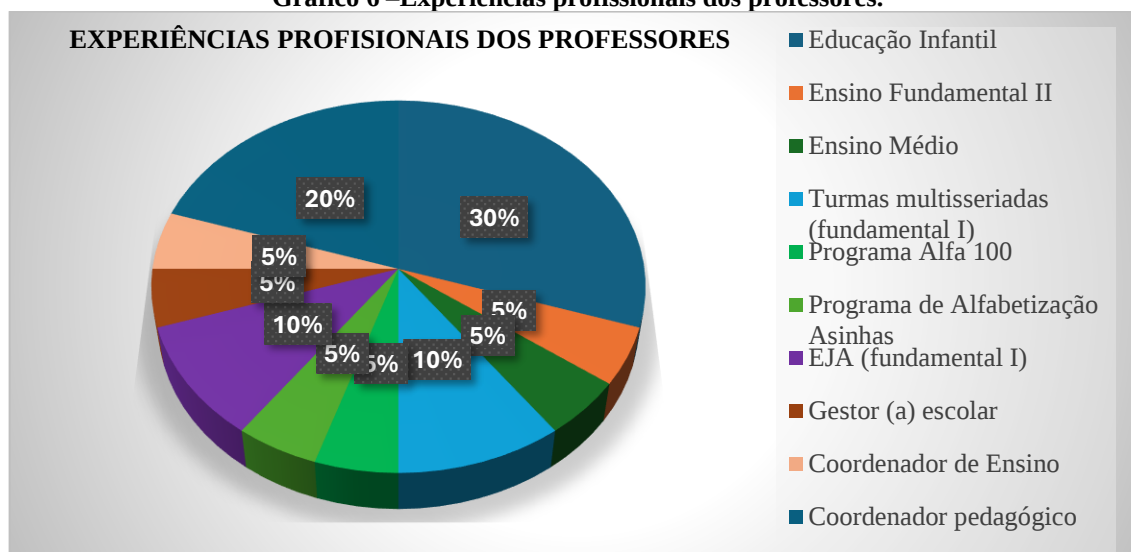
Gráfico 5 – Experiências profissionais das CPs.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Segundo os dados revelados, identificamos que dentre as CPs entrevistadas apenas duas (CP1 e CP3) possuem outras experiências na docência além de suas atuações como docente no Fundamental I (quesito para poderem participar do referido estudo) e como CP. A CP2 tem apenas experiência como docente atuando no fundamental I e como CP. Assim sendo, o Gráfico 5 apresenta as vivências profissionais apenas da CP1 e CP3. Os dados revelam que as duas CPs possuem experiência na educação infantil com o percentual de 23%, as demais atuações no ensino médio, EJA, AEE, turmas multisseriadas e gestão escolar se restringem a CP1, totalizando 11% cada uma.

Gráfico 6 –Experiências profissionais dos professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No Gráfico 6 vemos que o maior percentual de experiência dos professores, além de suas atuações no nível de ensino do fundamental I, se deu na educação infantil com o percentual de 30%, seguido das vivências atuando na coordenação pedagógica, abrangendo 20%, trabalhando em turmas multisseriadas (fundamental I) e na EJA (fundamental I), ambos com o quantitativo de 10%. Suas experiências também se deram no fundamental II, ensino médio, Alfa 100, Programa de Alfabetização Asinhas, gestor escolar e coordenador de ensino, conjuntamente representados pelo percentual de 5%

Quanto aos Gráficos 5 e 6, podemos constatar que vastas foram as suas vivências profissionais, em uma visão geral atuaram em todos os níveis de ensino da educação básica, outras modalidades de ensino (EJA Fundamental I e EJA ensino médio), assim como no AEE, além alguns programas do Estado do Acre inativos atualmente como o Alfa 100, Programa de Alfabetização Asinhas, e na gestão escolar ao que se refere a função de gestor, coordenador de ensino e CP.

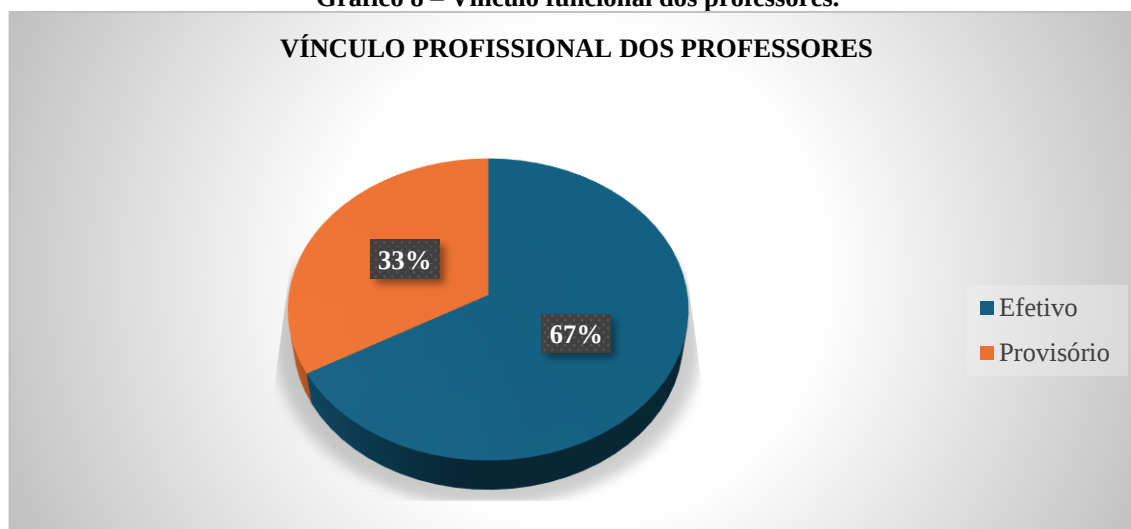
Gráfico 7 – Vínculo funcional dos CPs.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Como podemos verificar no Gráfico 7 que todos os CPs participantes do referido estudo são efetivos, totalizando um quantitativo de 100%.

Gráfico 8 – Vínculo funcional dos professores.

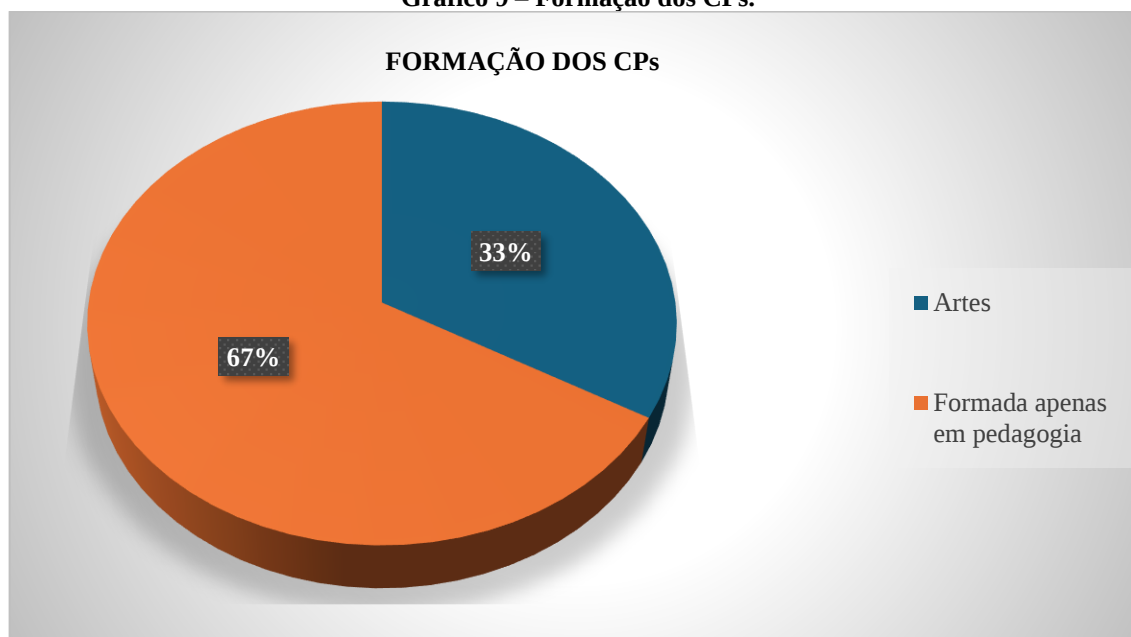


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Já o vínculo profissional dos professores varia entre efetivo e provisório, tendo como maior percentual 67% correspondente ao professores efetivos e 33% fazem parte do quadro provisório da Rede Municipal de Ensino do Município de Rodrigues Alves – Acre.

Na sequência discutiremos sobre a categoria formação, não que se refere à graduação e pós-graduação (*latu sensu* e *strictu sensu*).

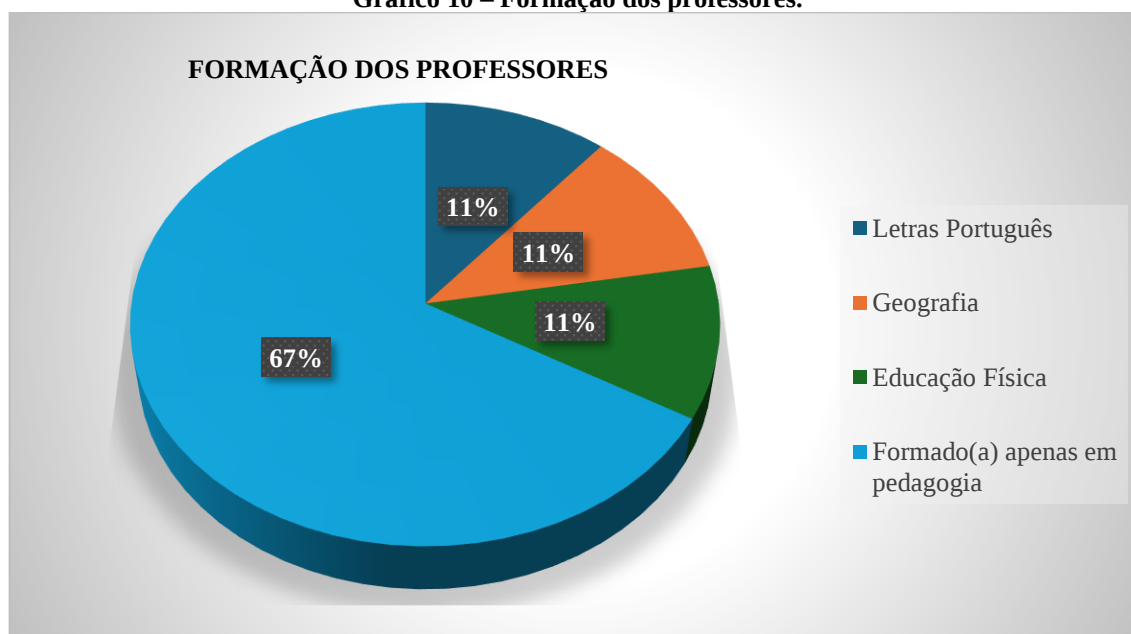
Gráfico 9 – Formação dos CPs.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Sobre a formação das CPs, o Gráfico 9 aponta que além de todas serem formadas em licenciatura plena em Pedagogia (quesito este para poderem participar do referido estudo), das três entrevistadas apenas uma CP possui outra formação, contabilizando 33% para artes e 67% para as duas outras CPs participantes que possuem apenas formação em Pedagogia.

Gráfico 10 – Formação dos professores.

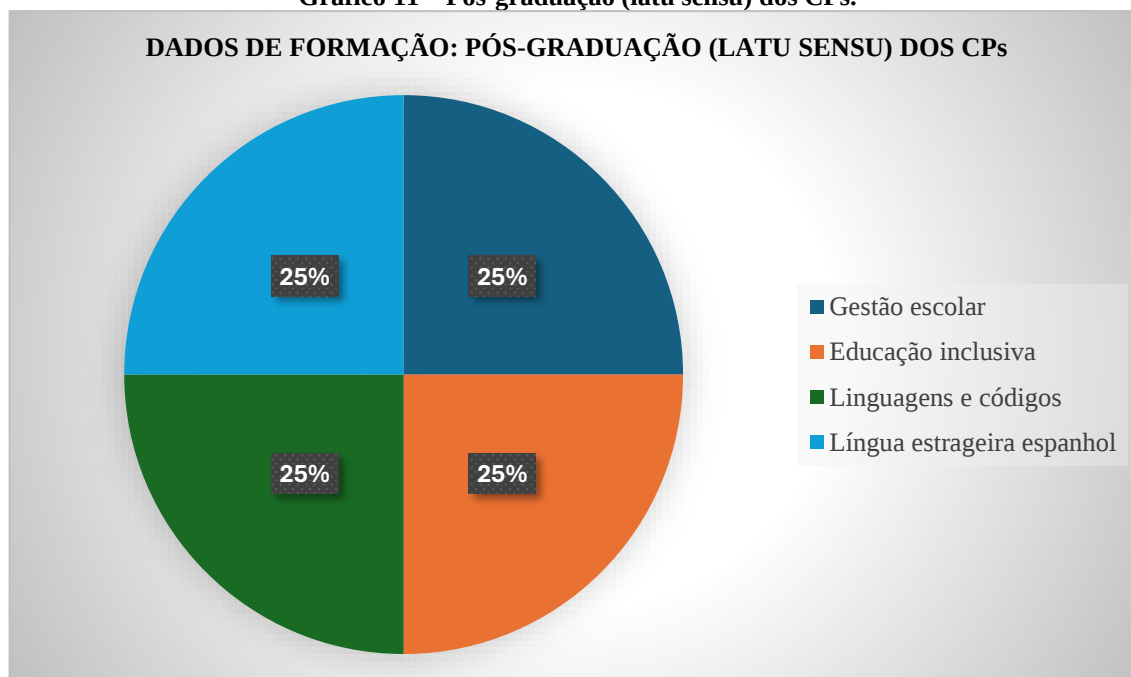


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No Gráfico 10 fica ressaltado que a formação dos professores se subdivide entre aqueles que possuem apenas formação em licenciatura plena em Pedagogia (quesito este para poderem participar do referido estudo), com o maior índice de 67%, e os que possuem a sua

segunda habilitação em outras áreas de formação em licenciatura, seja para auxiliar em sua profissão atual como docente na rede municipal de ensino fundamental, ou na busca por novas oportunidades de emprego ou remanejamento, contabilizando 33% dos docentes participantes, sendo: 11% em letras português, 11% em geografia e 11% em educação física.

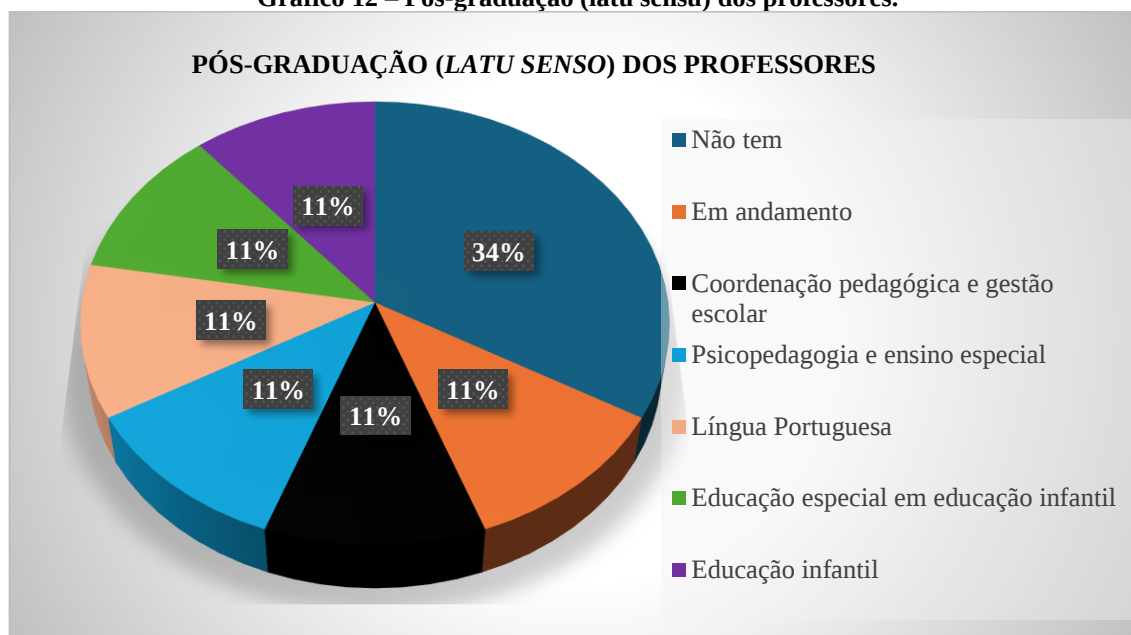
Gráfico 11 – Pós-graduação (latu sensu) dos CPs.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 11 aponta que as 3 CPs participantes do estudo possuem pós-graduação em nível de latu sensu em diferentes áreas, tais como: gestão escolar, educação inclusiva, linguagens e códigos e língua estrangeira espanhol, com 25% cada.

Gráfico 12 – Pós-graduação (latu sensu) dos professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com base no Gráfico 12, dos professores entrevistados 34% não possuem nenhuma pós-graduação, 11% ainda está se especializando em nível de pós-graduação *latu sensu*, e um quantitativo de 55% tem pós-graduação em *latu sensu* em áreas bem diversificadas, tais como: coordenação pedagógica e gestão escolar, psicopedagogia e ensino especial, língua portuguesa, educação especial em educação infantil e educação infantil, em um total de 5 pós-graduações *latu sensu*.

Vemos nos Gráficos 11 e 12 que a grande parte dos participantes buscam a formação continuada em nível *latu sensu* para se aperfeiçoar, atualizar e se qualificar com um nível maior de conhecimento para atuar no mercado de trabalho, contudo foi revelado que nenhum dos 12 participantes da pesquisa tem pós-graduação em *stricto sensu* (mestrado, doutorado ou pós-doutorado).

Efetuada a parte que nos permitir conhecer os 12 participantes do estudo enquanto seu perfil e caracterização, segue a nossa forma de análise sobre os dados obtidos a partir das questões subjetivas realizadas com os participantes, focalizando para o objeto de estudo que orienta a concretização da dissertação que aqui se apresenta.

2.7 ANÁLISE DE DADOS

Para apreciação dos dados coletados através das entrevistas, temos como base a Análise de Conteúdo (AC), fundamentada em Laurence Bardin (2016, p. 48), que a conceitua como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Desta forma, percebemos a relevância e contribuição de nos fundamentarmos no método de organização da AC de Bardin (2016), possibilitando ao investigador a análise dos dados obtidos utilizando tratamentos de interferências, como também permite a interpretação dos conteúdos adquiridos de maneira objetiva e sistemática. A AC consiste em:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (Bardin, 2016, p. 15)

Essa técnica introduz elucidações, organizações, expressões, reinterpretações e atinge os significados dos discursos das mensagens de uma forma mais concisa, segura e objetiva, indo além de uma leitura comum. Para Bardin (2016), a AC apresenta três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos; a interferência e a interpretação, que serão consideradas em nosso estudo.

A pré-análise consiste na organização dos dados e ideias iniciais, subdividindo-se em algumas tarefas. Na primeira devemos realizar a leitura “flutuante” dos documentos, e na segunda etapa Bardin (2016) propõe a organização de um *corpus* para a pesquisa. Nesse caso, iniciamos com a leitura flutuante das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes da pesquisa, fazendo uma leitura inicial buscando conhecê-las, deixando-nos envolver pelas impressões preliminares, para que pudéssemos ir construindo e sistematizando as categorias iniciais. Assim, realizamos as seleções necessárias que nos permitiu a formação de um conjunto de todo o material obtido nas entrevistas que foram encaminhados aos procedimentos posteriores.

No entanto, esta seleção não foi realizada de qualquer maneira, para Bardin (2016) é necessário o cumprimento de algumas regras, tais como a regra da exaustividade em que não deixamos de fora qualquer elemento, ou seja consumimos todo o conteúdo e/ou respostas obtidas nas entrevistas; também fizemos o uso da regra da representatividade, nela escolhemos uma amostragem que caracteriza e representa o universo inicial; na regra da

homogeneidade realizamos a coleta dos documentos de forma homogênea, obedecendo aos mesmos critérios e técnicas com participantes semelhantes; e finalmente a regra de pertinência, em que selecionamos as respostas das entrevistas que mais correspondiam com os objetivos de análise da nossa pesquisa.

Após a conclusão da pré-análise, foi feita a exploração do material, com desmembramento do material a partir de quadros, catalogando-os em um processo de codificação – categorias definidas, formando unidades temáticas que foram organizadas em um quadro de assuntos, permitindo a caracterização, a descrição exata e conversão do assunto dos dados obtidos em unidades de sentido do conteúdo analisado. As categorias temáticas construídas a partir das entrevistas, sobre as ações de articulação e formação continuada dos professores, realizadas pelo CP, em consonância com os objetivos do estudo, foram: o planejamento e sua execução; contribuições das formações continuadas para os professores; e os desafios, limites e possibilidades das formações continuadas.

Por fim, temos o terceiro polo cronológico que é o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação destes (Bardin, 2016). Neste seguimento organizamos os resultados obtidos a partir das categorias temáticas, realizando as interferências e interpretações necessárias à luz do referencial teórico adotado na referida pesquisa. A partir da junção desses passos foi possível revelar os resultados e a conclusão do estudo.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DOS ANOS DE 1970 AOS CONTORNOS ATUAIS DESSA FUNÇÃO

O cargo ou função de CP foi integrado por um tempo dinâmico, passando por muitas mudanças na sua nomenclatura, no entendimento do seu papel e prática pedagógica, consequentemente associado às exigências de cada tempo histórico, social, político e econômico que influenciou e influencia a organização da educação. Assim, buscaremos fundamentar a construção do papel do CP a partir dos anos de 1970 aos dias atuais, que assumiu inicialmente a função de supervisor escolar.

Desse modo, se torna necessário revisitar os aspectos que nortearam a **supervisão** até a constituição da **coordenação pedagógica**, com o intuito de compreendê-la em sua essência ao longo da sua prática educativa na busca da sua identidade profissional. Desta maneira, a coordenação pedagógica vivenciada no século XXI “[...] é uma recriação daquela primeira, com outras demandas, geradas no tempo presente” (Domingues, 2014, p. 21).

Neste viés, todo conhecimento, conceito e sociedade é construído a partir de percepções anteriores que são imersas nas perspectivas atuais, trazendo quebras de paradigmas, novas exigências, demandas, modos de ser e propostas inovadoras redefinindo dentre outros o papel do CP, entendido contemporaneamente como o profissional responsável pela organização, orientação, apoio pedagógico e o articulador da formação contínua em serviço ao grupo de professores da escola.

3.1 DO SUPERVISOR ESCOLAR AO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A coordenação pedagógica no Brasil nasce na supervisão pedagógica, tendo a sua gênese marcada pelo autocontrole autoritário da inspeção dos denominados supervisores dos docentes, “[...] e apresenta-se como uma prática relativamente recente. Remonta aos anos 70 e surgiu, no cenário sociopolítico-econômico, historicamente, como função de controle” (Rangel, 2001, p. 63). Desse modo, limitada ao superpoder orientador, de controle altamente autoritário, intimidador, vigilante e repreensivo, tendo como propósito inspecionar o trabalho docente, com a perspectiva de puni-los e vigiá-los, que ao invés de colaborar para a promoção de uma educação de qualidade, assume um perfil fiscalizador do sistema, em um contexto social e político em que se prevalecia o autoritarismo militar e o tecnicismo, influenciando a

área pedagógica e, portanto, exigindo “[...] especialistas em determinadas funções de controle que, no contexto educacional, era exercida pelo Supervisor Escolar” (Barros, 2017, p. 32).

Assim, se caracteriza como uma função pautada na busca da eficiência e eficácia das concepções tayloristas e tecnocráticas que fragmentava os saberes e os conhecimentos dos trabalhadores, levando-os a compreender uma pequena parcela das funções e não o todo, ou seja, o planejamento era separado da execução. Medeiros (1985) enfatiza que a formação dos supervisores escolares era voltada para um caráter “funcionalista”. Então, percebemos que nestas circunstâncias a escola e os seus atuantes são vistos como agentes passivos e sistemáticos, com práticas fielmente estruturadas, sem possibilidades de um espaço aberto às mudanças, às dinamizações e processos evolutivos para as instituições escolares e a sociedade. Princípios estes que não colaboraram para a promoção de uma educação de qualidade, pois era uma supervisão regida por um caráter isolado das necessidades de ensino, aprendizagem e questões pedagógicas, porquanto não se tinha uma relação mútua entre supervisores e docentes, mas sim decisões já formuladas prontas para serem executadas pelos professores sem alterações e reformulações.

Logo, os supervisores atuavam de forma racional e hierarquizada com os profissionais, sem levar em consideração as questões sociais e humanas. Tinham como objetivo garantir a eficiência do trabalho do professor através do controle da produtividade do trabalho docente, redigido por um trabalho técnico. Vale frisar que a supervisão foi imposta à educação brasileira “[...] como necessidade de ‘modernização’ e de ‘assistência técnica’, a fim de garantir a ‘qualidade do ensino’, mas, também, para assegurar a hegemonia da classe dominante” (Lima, 2001, p. 76).

Todavia, se configurava um papel mecanicista, burocrático, técnico, utilitário, e posto à população como serviço independente de qualquer opção política e ideológica, ou seja, vista como um serviço “neutro”, deixando nítido que esta pretensa neutralidade técnica traz busca por abafar a participação social nas tomadas de decisões, assentindo a sua condução a um grupo minoritário. Para Alarcão (2001, p. 11),

[...] o supervisor é considerado o instrumento de execução das políticas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas são efetivamente seguidas. Designado muitas vezes por supervisor escolar, é responsável pelo funcionamento geral da escola em todos os setores: administrativo, burocrático, financeiro, cultural e de serviços.

A supervisão escolar traz consigo um caráter técnico e burocrático ao ensino, conforme os ideais políticos e dominantes da época, colocados à população como algo inovador, modernizador, que viria a contribuir para uma educação de qualidade. No entanto,

se tem a presença hegemônica dos interesses particulares, culturais e ideológicos da classe prevalecente querendo impô-los como comum e de interesse a todos, sendo o controle a forma de garantir o seu papel na sociedade. Por consequência, o supervisor passa a ser o responsável pelo controle e rigidez da eficácia do serviço, não tendo uma postura política e social de liderança, de parceria, de promoção de um trabalho coletivo, nem tendo em si uma visão sociopolítica crítica das suas ações e dos docentes.

Mas, é nos anos de 1980 que a crítica ao funcionalismo na supervisão pedagógica é evidenciada, pela eliminação deste princípio do cenário escolar no que tange às especialidades pedagógicas administrativas e orientação educacional. Essa mesma época caracteriza um momento histórico em que a sociedade brasileira clamava pela reabertura democrática, num contexto em que se discutia a reconfiguração do sistema capitalista, do papel do Estado e a reforma da educação.

Domingues (2014, p. 101) aponta:

A partir da década de 1980, com a democratização da educação no Brasil, os papéis do diretor e do supervisor escolar vêm sendo ressignificados. Normalmente, relacionados a uma concepção técnica de mando e inspeção, passam a ser entendidos, pelos pesquisadores, como articuladores das relações colaborativas na escola. Ocorre, assim, uma aproximação entre diretores, coordenadores e supervisores no trato das questões pedagógicas.

Assim, com a democratização do sistema de ensino brasileiro, vigora um novo viés acerca dos papéis dos diretores e principalmente dos supervisores, tornando-se mais articulados e próximos das questões pedagógicas, não mais vistos por um teor autoritário, de repreensão, controle, medo e julgamento. Dentre os muitos efeitos que surgem nessas mudanças, Barros (2017, p. 33) descreve sendo como as mais evidentes:

[...] o desmonte das estruturas burocráticas e a adoção de novos procedimentos de gerenciamento. Com a descentralização, desaparece a figura do supervisor e adota-se o modelo de organização cooperativa e discursiva, envolvendo a participação dos trabalhadores com tomada de decisões na expectativa de tornar o sistema educacional mais eficiente e eficaz, ou seja, de melhorar a qualidade da educação, bem como adequá-la às novas condições produtivas.

Portanto, com a descentralização surgem diversas discussões de ordem política e educacional, configurando-se um novo entendimento sobre a supervisão pedagógica, agora desvinculada da burocratização e posta como um elemento impróprio, se reinventando em uma ótica mais colaborativa, participativa e dialógica. Assim, ao longo da década de 1980 se teve cada vez menos a aceitação de práticas autoritárias. Com a redemocratização do país, a Constituição Federal (Brasil, 1988) trouxe bastantes evoluções, reformas e mudanças consideráveis no que diz respeito à educação brasileira, tais como: descentralização,

democratização, retorno da “autonomia” universitária, abertura para os sindicatos trabalhistas, universalização do ensino brasileiro e dentre outros aspectos.

Vale ressaltar que a Constituição Federal (Brasil, 1988) em seu art. 206 solidifica os princípios que nortearão a educação nacional brasileira, dentre estes temos o inciso VI que indica como orientação para os estabelecimentos de educação a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) em seu art. 3º, inciso VIII, onde aborda que o ensino será ministrado com base na gestão democrática e reforça este princípio democratizador em seu art. 14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

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

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996)

Portanto, a LDB (Brasil, 1996) determina que um dos princípios da gestão democrática da escola pública se dá de acordo com as suas necessidades e peculiaridades, e torna como um ato democrático a construção coletiva do PPP e a participação da comunidade escolar nos conselhos escolares ou equivalentes. Vale destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), com vigência de 10 anos a contar da sua publicação, também discorre sobre a gestão democrática, estabelecendo diretrizes a serem cumpridas neste período (2014-2024), tendo como uma delas no art. 2º, inciso VI, a promoção da gestão democrática no ensino público.

Ademais, o PNE determina em seu art. 9º um prazo de 2 (dois) anos para que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem as suas específicas leis de gestão democrática da educação pública para os seus sistemas de ensino, adequando quando for o caso a legislação já existente para tal fim, uma vez que a LDB (Brasil, 1996) estabelece que a elaboração dos princípios da gestão democrática de ensino deve atender o disposto na Constituição Federal (Brasil, 1988), na própria LDB e mais as especificidades de cada ente federado. Vale destacar as diferentes formas existentes de provimento ao cargo/função do CP e os distintos papéis atribuídos a esse profissional, dada essa prerrogativa legal.

Diante de todo esse processo de redemocratização do país, principalmente iniciado nos anos de 1980, a organização dos estabelecimentos de ensino passa a ser influenciada por este contexto que busca por um viés mais democrático e participativo. Segundo Barros (2017, p. 37),

Sob a influência do processo de redemocratização do País, devido à conotação negativa da denominação “supervisor”, alguns Estados começam, já em meados dos anos 1980, a utilizar o termo CP, que assumiria a função antes desempenhada pelo supervisor escolar. Assim, apesar de continuar amparada na Lei nº. 5.692/71, a nomenclatura de supervisor pedagógico começa a entrar em desuso, sendo utilizada, em seu lugar, a denominação de Coordenador Pedagógico, claramente definida, a partir dos anos 1990, com o advento da Lei nº. 9394/96.

Conforme o exposto, é nesse contexto social e político que o termo “supervisor” fica em desuso por parte da maioria dos Estados, sendo substituído pela designação “coordenador pedagógico”. Revela-se um novo conceito e olhar sobre a reestruturação dos profissionais responsáveis pelo papel pedagógico da escola, advindo da influência/defesa de uma gestão democrática participativa, passando o supervisor a ser uma figura intermediária de mudança conforme o novo currículo, reconhecendo que:

A supervisão pode fazer uso da técnica, sem a conotação de “tecnicismo”. Trata-se, portanto, de uma função que, *contextualizada*, insere-se nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas do professor (Lima, 2001, p. 77-78, grifo do autor).

Logo, exige um profissional flexível, criativo, colaborador, participativo, habilidoso, competente, não sabedor apenas das técnicas, mas também de conhecimentos profissionalizantes específicos para o seu cargo, situação que será claramente evidenciada e definida com o advento da LDB, em seu art. 64 (Brasil, 1996):

Art. 64 A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para 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.

Nesse caminho, percebemos um forte sinal de reconhecimento e valorização que garantem princípios norteadores para a gestão pedagógica, conforme estabelecido no art. 64 citado acima os critérios básicos para o ingresso na coordenação, supervisão e/ou orientação pedagógica, exigindo uma formação específica em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação como base para exercer a função de CP, ou seja, formação inicial e continuada específica e condizente com as novas perspectivas formadoras referentes a este cargo. Neste caso, o curso de graduação em Pedagogia se torna o mais aconselhável, pois através dele se estuda o campo teórico, didático, metodológico e prático inerente ao campo da educação, agregando uma rede de conhecimentos e fazeres qualificados capazes de dar suporte à sua prática enquanto formador crítico e capacitado para dar o aporte pedagógico que contribua no trabalho dos docentes, na busca de oferecer uma aprendizagem significativa aos educandos.

Além disso, a LDB (Brasil, 1996) estabelece em seu art. 67, nos §1º e §2º, que:

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Remuneração pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

Assim sendo, para atuar na função de CP, além de se exigir uma formação específica, é necessário ter também como pré-requisito a experiência docente. A LDB (Brasil, 1996) nos artigos 64 e 67, §1º e §2º, deixa clara a indisponibilidade de outros profissionais de áreas afins e/ou sem experiência docente para ocupar esta função. Entretanto, os estudos realizados por Domingues (2014, p. 26) sobre a coordenação pedagógica apontam que a figura desse profissional está diretamente difundida pelo Brasil:

[...]. Muitas vezes, em virtude das vicissitudes das condições de trabalho em cada Estado e município, essa atividade fica ancorada em profissionais sem habilitação específica e sem recursos adequados. Essas condições criam uma noção difusa de coordenação pedagógica e uma diversidade de critérios para o exercício da função.

Percebemos que apesar de se ter hoje no país constantes debates e pesquisas colaboradoras para o entendimento e ampliação conceitual desta função e os seus critérios básicos de atuação na LDB (Brasil, 1996), tal como a sua definição nas leis de gestões municipais, estaduais e nos aportes teóricos, é uma profissão recentemente normatizada nos textos legais, mas que apresenta grande relevância na escola no que diz respeito às possibilidades de ações mediadoras que venham colaborar para a qualidade do ensino e aprendizagem.

Entretanto, mesmo diante deste contexto, nos deparamos com ideias difusas e pouca clareza sobre as suas funções e atribuições do CP:

[...]. O fato de a normatização da função ser relativamente nova, as recentes mudanças nos cursos de formação inicial específica, no âmbito da graduação, assim como a ausência de formação continuada que promova o desenvolvimento de habilidades específicas à função de CP fazem que esses profissionais recorram a suas experiências como docentes como constituidoras de sua identidade de coordenador pedagógico (Placco; Souza, 2012, p. 15).

Em vista disso, muitas ainda são as incertezas em algumas intuições sobre esse cargo e é nessa fluidez e movimento que observamos a caracterização da ação dos CPs. Apesar de termos o curso de graduação em Pedagogia como referência formativa para a função de CP, não podemos ignorar o seu currículo generalista. Como alerta Domingues (2014), um curso de

formação inicial com o intuito de abranger tantas outras atuações de encargo do pedagogo pode não favorecer ao CP conhecimentos satisfatórios para análise da situação educacional pedagógica na qual vai atuar, dificultando relacionar os conhecimentos tratados na primeira formação com a prática cotidiana escolar, bem como delimitar o seu papel e ou/identidade neste espaço.

De acordo com Domingues (2014, p. 35):

Quando os cursos de Pedagogia não habilitam o pedagogo escolar para o trabalho de gestão da escola, considerando nesse processo a especificidade de cada função (diretor, coordenador pedagógico e supervisor escolar) corre-se o risco de escamotear as singularidades dessas funções [...].

Isso contribui, portanto, para desencadear um conflito e uma crise profissional na construção da identidade dos CPs e demais atores educacionais, tendo dificuldades para delimitar e compreender esta função, embora haja

[...] um consenso geral sobre suas atribuições, o estatuto da coordenação pedagógica ainda é disperso, falta uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional nas escolas espalhadas pelo território brasileiro e que institua uma profissionalidade de coordenador pedagógico (Domingues, 2014, p. 15).

Desse modo, nos contextos atuais vivemos uma busca constante pela construção identitária do CP. Temos algumas normativas legais que orientam a coordenação pedagógica, mas que ainda são dispersas e desconhecidas por muitos, além de que a estrutura organizacional do sistema público brasileiro também contribui para a indefinição dos reais papéis do CP, pois em muitas realidades pedagógicas o CP não tem um trabalho explicitamente definido, as organizações escolares o compreendem como um profissional que “faz tudo”, é aquele que transita desde as questões burocráticas, emergentes até as pedagógicas. Mesmo que este profissional se esforce para exercer todas as demandas cotidianas, pouco contribui para um processo educacional transformador (Hardt; Arrias, 2016).

Os desvios de função nesses termos comprometem e proporcionam uma superficialidade na execução de tarefas imprescindíveis no ofício do CP, como a formação em serviço, o acompanhamento e a avaliação pedagógica junto ao corpo docente, devido ao pouco tempo que lhe resta. Portanto, é imprescindível reavaliar e ampliar os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional, os seus conhecimentos adquiridos ao longo da sua trajetória profissional, na busca de construir novos saberes docentes que possibilitem entender as suas reais funções e atuações para não se acomodarem

diante das circunstâncias, sejam elas pela falta de clareza do seu papel, das condições estruturais, organizacionais, formadoras e/ou políticas de seu trabalho.

3.2 O CAMPO DE ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A coordenação pedagógica é uma prática que se altera ao longo dos tempos, a partir das mudanças sociais, políticas, culturais e em decorrência das vivências experienciadas pelos educadores nas conjunções educativas. Logo, o papel do CP no âmbito escolar vem se ressignificando nas circunstâncias históricas que marcam essa função, ao superpoder “[...] orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola. O supervisor passa, assim, a ser parte integrante do coletivo dos professores [...]” (Alarcão, 2001, p. 12).

Assim, nos contornos atuais é subentendida a partir de um novo enfoque que ampliou e (re)construiu esse ofício, não mais limitado por uma perspectiva técnica, burocrática, prepotente e autoritária, que gerava repreensão aos docentes, mas deslocou-se de uma visão desfavorável para uma visão profícua do seu fazer pedagógico e realiza-se a partir de um trabalho em grupo. Pinto (2016, p. 40-41) ao abordar sobre a coordenação pedagógica e o trabalho coletivo na escola, aponta que:

Na equipe gestora da escola, o pedagogo que assume a função de coordenador pedagógico tem papel fundamental no acompanhamento e no apoio aos professores e aos alunos nos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem em aula. [...]. A CP pode incentivar e viabilizar a produção de material didático pela própria equipe de professores, de modo que favoreça o conhecimento docente por eles produzido, inclusive por meio do registro das práticas.

Portanto, a coordenação pedagógica é o espaço em que os CPs estão epistemologicamente ligados aos docentes e discentes, uma vez que o CP é antes de tudo um educador, logo, é sabedor dos processos pedagógicos que assume. Para tanto, deve estar atento às interfaces do caráter pedagógico da escola no que tange à prática do professor, bem como à contribuição dessa ação para a formação educacional dos alunos. Com esse intuito, deve buscar a todo instante estar junto aos professores com estratégias metodológicas/pedagógicas (confeção de materiais, estudos teóricos, dentre outros) que potencializam a atuação docente em sala para um melhor rendimento de aprendizagem dos educandos ao longo do seu processo formativo.

Pinto (2016), quando descreve sobre a coordenação pedagógica, cita com muito afinco a presença dos pedagogos escolares ocupando esta função. A dissertação de Michael Lemos (2023), que tem como título “A ausência de pedagogos(as) na coordenação pedagógica de escolas públicas estaduais de São Paulo: implicações na atuação dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio”, indica a pedagogia como sendo a área mais favorável para a formação do CP, em virtude de ter como objeto de estudo a educação, considerando a sua matriz curricular que apresenta saberes específicos para a coordenação pedagógica, assim como dá um suporte teórico e prático da didática com os seus procedimentos pedagógicos a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Porém, o estudo revelou que não é uma realidade de formação dos CPs em todas as escolas, há profissionais de outras licenciaturas atuando como CP.

Libâneo (1996, p. 128) traz uma reflexão:

[...] quando se atribui ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógica-didática ao professor, não se está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo – docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre os conhecimentos pedagógicos e a sala de aula.

Denota-se então que quando se atribui ao pedagogo a função de CP (o ato de gerir e prestar assistência pedagógica aos docentes) não quer dizer que a coordenação pedagógica se restringe apenas aos pedagogos gerindo esta função, mas sim o seu ato de poder intervir e colaborar a partir de conhecimentos pedagógicos que embebedam sobre a educação advindos dos saberes próprios da sua formação em Pedagogia, ou seja, implica em uma atuação que dialoga entre o conhecimento da teoria pedagógica, curricular-metodológica de cada disciplina e os práticos, possibilitando a (re)construção da práxis dos professores na intersecção entre o conhecimento profissionalizante específico de cada matéria.

No entanto, isto não deve ser uma ação prática somente dos pedagogos quando estiverem na coordenação pedagógica, mas sim de todos os profissionais que atuam como CP. Libâneo (2000, p. 118-119) lista doze atribuições para a coordenação pedagógica:

1. Responder por todas as atividades pedagógicas-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino aprendizagem;
2. Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e outros planos e projetos;
3. Propor para discussão e formulação final junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar;
4. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem;
5. Prestar assistência pedagógica-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar

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

Assim, coordenar o pedagógico requer a articulação de diversas atividades, desde o ato de prestar apoio e acompanhamento pedagógico aos professores, os auxiliando nas atividades pedagógicas (didáticas e curriculares); participar e supervisionar a elaboração dos planos, projetos, currículo da instituição escolar; viabilizar o seu envolvimento na seleção dos materiais didáticos, avaliativos e preventivos; organização das turmas, do horário escolar; liderar reuniões pedagógicas; ser ativo entre o elo escola e comunidade escolar, procedendo com atendimento individual e coletivo entre pais, alunos e professores, além de identificar junto ao corpo docente problemas de ensino e aprendizagem, buscando alternativas, entre elas formativas, que mudem essa realidade, dentre outras ações.

De acordo com Domingues (2014, p. 51), o coordenador é percebido como um gestor, cuja ênfase está viabilizada nas questões pedagógicas:

[...] tem uma série de atribuições que vão desde o acompanhamento das atividades pedagógico-didáticas e curriculares com ênfase na sala de aula até a priorização dos processos formativos na escola, objetivando o aprimoramento da ação pedagógica. Nos dois aspectos, o que se destaca é a responsabilidade pela intervenção, coerente, positiva, reflexiva e crítica, para o avanço da ação profissional dos professores, que se constitui em um saber que não está descrito em nenhum manual, construído num processo de formação contínua que precisa considerar a escola e seus educadores como situados num tempo/espço histórico específico.

Assim, é entendido como um ator que entrecruza as atividades pedagógicas-didáticas e curriculares, realçando as práticas e vivências da sala de aula, atuando como um orientador, que deve proporcionar uma intervenção coesa, assertiva, reflexiva e crítica, que possibilite a partir de um processo formativo a ressignificação do que é desenvolvido pelo corpo docente na busca coletiva por inovações metodológicas que venham a contribuir no processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Orsolon (2001, p. 22, grifo nosso) afirma:

O coordenador **medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor**. Essa atividade se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalho do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas ações múltiplas.

Ao CP é atribuído, dentre tantas outras tarefas, o ato de zelar, tutelar e incentivar o desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que está diretamente viabilizado na integração da articulação do trabalho pedagógico e didático, pois é ele que “[...] medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor” (Orsolon, 2001, p. 22). Estas ações desempenhadas pelos CPs contribuem para o ofício dos docentes, uma vez que podem vir a ajudá-los a identificar, criar, construir e gerenciar novas práticas de aprendizagens que auxiliem nas necessidades e potencialização das habilidades dos alunos no trilhar da sua formação.

Para Domingues (2014), tudo pode ser pedagógico quando o aluno e o conhecimento se tornam o centro das reflexões e das ações do coordenador. O mesmo autor aponta que

[...] cabe à coordenação pedagógica coordenar as atividades de modo a promover uma consciência de si e do outro, ligadas por um projeto coletivo que estabeleça objetivos e metas comuns. Essa articulação crítica entre os professores (seus fazeres e saberes), seus contextos (culturais e sociais) e entre a teoria e a prática constitui-se, como ressaltado, em uma parte importante da atuação pedagógica, que tem como meta a legitimação de um ensino de qualidade (Domingues, 2014, p. 114).

Neste sentido, coordenar o pedagógico requer pensar sobre o seu próprio saber, fazer e o do outro (os professores), bem como o contexto sociocultural que integra o coletivo, colocando os alunos e os conhecimentos (teóricos e práticos) no centro da discussão, amparado por um projeto institucional comum que vise agregar ação, reflexão e prática docente como elemento de análise, de forma a alcançar uma educação de qualidade.

Vale ressaltar que:

[...] o coordenador pedagógico não é um mero gestor de sistemas (planejar e coordenar), de práticas que dão certo e sempre funcionaram. A especialidade desse profissional reside em sua capacidade de contextualizar práticas cotidianas, compreender a generalidade das situações que envolvem a educação de crianças e a formação de adultos, transformar as queixas em bons problemas, congregando esforços para encontrar alternativas e, muitas vezes, inventar soluções. Por isso, podemos dizer que é um profissional estratégico na formação continuada em serviço da equipe de educadores e na construção do trabalho pedagógico em qualquer nível educacional (Zumpano; Almeida, 2012, p. 22).

O coordenador não deve agir como um simples facilitador, mas colocar sobre si o papel de ser o problematizador, pesquisador, mediador e articulador para que, unidos corpo docente e coordenação pedagógica, possam desenvolver um trabalho valoroso que parte do

seu próprio contexto e realidade, sendo através desta intermediação possível problematizar e realizar estudos teóricos, explorar as suas práxis pedagógica, discutir, planejar e compor novas práticas, tendo em vista que o processo educacional é dinâmico e não estagnado em uma mesma perspectiva, e por consequência requer constantes debates entre ambos os atores que lidam com o fazer pedagógico.

Desse modo, o CP passa a ser um profissional que orienta, ensina e ao mesmo tempo aprende, mantendo uma relação inerente e dialógica entre os professores e comunidade escolar, tendo em sua atribuição o fator estratégico na promoção da formação continuada em serviço para a equipe de educadores da escola. Além do mais, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 460), ao discutirem sobre os princípios e características da gestão escolar participativa, citam como um deles a formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar:

A concepção democrática-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação e a competência técnica. A escola é um espaço educativo, lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas constitui também o local em que os profissionais desenvolvem seu profissionalismo.

A gestão democrática-participativa tem como uma de suas metas a organização e a gestão do trabalho escolar, requerendo o constante aperfeiçoamento profissional, incluindo além do pedagógico, o político e o científico. Deste modo, a escola é vista também como um espaço formativo de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento profissional. Dialogando com este mesmo viés, Domingues (2014, p. 13) pondera:

A atenção de políticos e teóricos, focados na escola, tem validado a ideia de que o espaço escolar pode e deve constituir-se em lugar de aprendizagem também para o professor, caracterizando-o como *locus* de formação. Essa mudança significa mais do que um deslocamento geográfico do espaço de formação, das universidades e oficinas pedagógicas, agora, para o interior da escola, sobretudo implica a compreensão das demandas estabelecidas no espaço escolar: as condições do trabalho docente, as expectativas de ensino de qualidade para os alunos da escola pública, os professores envolvidos e o papel multifacetado dos gestores escolares, em especial da coordenação pedagógica, responsável, no espaço escolar, pela formação docente.

Nessa perspectiva, não se busca sobrepor a formação centrada na escola sobre os demais tipos de formações, sejam elas de caráter inicial ou institucionais com intercâmbio entre as instituições de ensino superior e rede básica (Secretarias de Educação Municipal e Estadual), muito menos colocá-la como o único espaço privilegiado possível de repensar e/ou ressignificar a docência. Mas implica a compreensão da sua importância e contribuição no

espaço escolar, visto também como um elemento de aprendizagem, pois serão ações formativas discutidas e repensadas de forma contínua pelos pares no seu contexto de atuação.

A escola se torna um espaço essencial de formação, porque “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e se forma ao ser formado” (Freire, 1996, p. 25). Então, nos interiores das escolas é recomendável que haja essa interlocução dialética com a troca de saberes, de didáticas de trabalho, experiências, angústias, medos, inseguranças, e as realidades vivenciadas em sala de aula entre os professores (veteranos e novatos) e coordenadores, para que toda a práxis existente entre o corpo docente e coordenação pedagógica ganhe visibilidade e escuta, não se restringindo em cada espaço de atuação destes profissionais. O desejável é que estes saberes deixem de ser seus (restritos, individualizados), e passem a ser do coletivo.

Para Canário (2006), é justamente essa interação e contato com os novos e diferentes modos de pensar e organizar o trabalho pedagógico por meio da formação centrada no próprio âmbito institucional que se permitem as mudanças individuais e coletivas, pois os indivíduos mudam ao mudar o próprio contexto em que atuam. Em outras palavras, ao mesmo tempo que são influenciados e marcados pelo seu trabalho/instituição são também capazes de influenciar suas características próprias e provocar alterações em um processo mútuo de ambas as partes.

[...] Professores poderão aprender ao ensinar e se formar ao formar se estiverem abertos às diversas possibilidades que o encontro com os diversos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar pode gerar. [...] Ao coordenador cabe se apropriar dessa organização e se imbuir dela para planejar e organizar os momentos, instituídos ou não, nos quais os professores se encontrarão para discutir o cotidiano, favorecendo situações de aprendizagem e formação (Campos; Aragão, 2012, p. 39-40).

Esses princípios possibilitam a busca de um ensinar e aprender que transforma a práxis pedagógica, levando-os a se tornarem profissionais reflexivos da sua própria prática, abastecidos por curiosidades, criticidades e conhecimentos epistemológicos. É na socialização que se viabiliza o ato de formar e aprender, bem como se percebe o ato inconcluso do desenvolvimento profissional e pessoal. Assim sendo, o CP exerce um imprescindível papel na formação continuada dos docentes em serviço, e isso se dá devido à especificidade da sua própria função que é planejar e conduzir a realização de todo o processo didático-pedagógico da instituição escolar (Géglio, 2003).

Nesse sentido, se torna benéfica a presença da coordenação pedagógica educacional:

[...] para articular os projetos trazidos pelos professores. Como elemento mais desenvolvido do par, o formador interfere, questiona, propõe desafios, ajudando o grupo em seu processo. É mediante uma articulação que respeita, recolhe e, conjuntamente, encaminha as questões advindas do grupo de professores que o

coletivo se constitui e vai se tornando corresponsável pela formação continuada em serviço. (Benachio; Placco, 2012, p. 60)

Logo, a coordenação pedagógica é principiada na coletividade e não na individualidade. É no coletivo que o CP gera as suas funções, delegando as ações coletivas no que diz respeito aos processos formativos destinados ao corpo docente, subentendido como um “professor-formador”, que deve centralizar em seu cotidiano a reflexão permanente na busca por melhorias do fazer pedagógico de toda a equipe docente, compactuando com as três dimensões da atuação do CP defendidas por Placco e Almeida (2001): a articuladora, formadora e transformadora.

Benachio e Placco (2012, p. 69) entendem que no processo de formação continuada em serviço o coordenador tem as seguintes funções explícitas:

[...] a) observar, atentamente, as emoções dos professores – atenção, dispersão, interesse, negligência, abertura ou resistência; b) balizar as propostas; c) fazer provocações, visando a atender ao processo singular de cada professor, de modo a criar condições favoráveis ao desenvolvimento e ao envolvimento dos professores que dela participam. É necessário ainda que o coordenador tenha clareza e convicção de que o processo de aprendizagem e de regulação da aprendizagem é do professor.

Quando o CP tem clareza do seu papel de formador em serviço, proporciona em sua atuação características favoráveis para esse fim, fica atento às mobilizações do corpo docente quanto às negligências, recusas, opiniões, interesse, convidando-os a participar de seu processo de formação através de um viés investigativo, provocador, instigante e envolvente, de forma que todo o corpo docente participe das discussões e decisões sobre o pedagógico, construindo um projeto comum que venha atender, reconhecer e acolher todas as vozes.

Campos e Aragão (2012) exemplificam sobre os diversos espaços possíveis instituídos nas escolas para a congregação do coletivo entre coordenadores e corpo docente, tais como: horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), reuniões pedagógicas que possibilitem a promoção do trabalho coletivo, organização dos tempos e espaços escolares para que os professores possam discutir sobre o pedagógico da escola, abertura de momentos para que os docentes venham apresentar o trabalho que realizam em sala de aula, incentivando a reflexão sobre o próprio trabalho a partir da análise e do registro dos saberes apresentados pelos alunos, apreciação e partilha de opiniões sobre o trabalho do outro e afins.

De acordo com toda a discussão realizada neste estudo, vimos que o campo de atuação dos coordenadores é muito extenso, uma vez que coordenar requer articular várias tarefas, e em consequência disso, diversas são as incompreensões, dificuldades, barreiras, resistências e olhares que rodeiam a função/identidade do CP. Lima e Santos (2007, p. 79) reforçam:

Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogos dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos).

Na prática, os coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar têm uma sobrecarga e superficialidade das suas ações, já que estão prioritariamente envolvidos com funções de ordem organizacional, disciplinar, burocráticas e emergentes. Apesar de tais atividades constituírem o dia a dia da escola, não devem ser inerentes ao seu papel, uma vez que acabam por minimizar a atividade mais relevante de sua atribuição: a pedagógica e a formativa, estando à disposição dos docentes para que eles desempenhem bem sua função no ensino.

Clementi (2001, p. 65) defende que cabe ao próprio coordenador também:

[...] (re)valorizar sua função, vendo-se como um profissional que tem um compromisso político com a instituição e com a sociedade e não pode se isentar, acomodar-se diante das dificuldades impostas pelos sistemas. Mas isso só será possível se, em sua formação específica, inicial, ou continuada, ele puder desenvolver a consciência de sua função, para que, tendo clareza dela, valorize-a e saiba quando e como intervir.

Todavia, pelo não conhecimento da sua função e do papel político e social que assumem, acabam por se deixar levar pelas diversas visões e vozes distorcidas que ouvem sobre a construção da sua identidade e do seu papel. Notamos que a tarefa de coordenar o pedagógico é complexa, exige a compreensão e reflexão clara dos posicionamentos políticos, pedagógicos, administrativos e pessoais que serão defendidos. A ação pedagógica é um ato político, ético e comprometido, que apenas poderá se produzir em um ambiente estruturado, engajado coletivamente com os objetivos pedagógicos legitimados, como defendido por Franco (2008).

Face ao exposto, o coordenador pedagógico necessita resgatar a sua identidade para ter clareza da sua real função e delimitar o seu principal campo de atuação, sabendo quando atuar, intervir e se posicionar nas vivências do cotidiano escolar. Desse modo, tanto a formação inicial quanto as formações continuadas se tornam elementos fundamentais no desenvolvimento de um trabalho idôneo.

O entendimento sobre o seu papel se torna um elemento imprescindível para ir de recusa às resistências, incompreensões e desafios que ainda rodeiam seu fazer pedagógico. Ao se reconhecer como articulador, formador, transformador, supervisor, parceiro, auxiliador, orientador pedagógico do corpo docente e da organização escolar, acabará realizando assim aquilo que lhe compete e tendo maior facilidade de se afastar das solicitações que não são de

sua responsabilidade. Só assim será capaz de desempenhar seu trabalho de forma eficaz, direcionado para o apoio pedagógico e a formação continuada dos professores.

Na verdade, “[...] não existem modelos de estrutura ou de atuação ideais, mas há possibilidade de busca, de escolha que envolva as crenças e os ritmos pessoais de cada coordenador e das instituições em que trabalham” (Clementi, 2011, p. 64). Portanto, é preciso que o coordenador compreenda a sua função, priorize as atividades pedagógicas e a formação docente ao invés de preencher o seu tempo com outros afazeres rotineiros e burocráticos de ordens desconexas e fortuitas.

O CP não pode e nem deve assumir uma postura neutra de acomodação em uma função que preza pela promoção de uma educação continuada, reflexiva, crítica e dialógica, que busca pela efetivação de uma escola que se torne um espaço de aprendizado para aqueles que também tem o papel de ensinar. O CP se constitui assim como o principal articulador desse processo, capaz de aprender a ensinar, de transformar, revigorar e reconstruir os participantes envolvidos no trabalho pedagógico.

4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR E ARTICULADOR DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM SERVIÇO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS – 2017 A 2022

Esta seção tem como objetivo elucidar os nossos achados referentes à pesquisa bibliográfica realizada em bancos de dados sobre o que se tem produzido em dissertações e teses nas universidades a respeito do trabalho do coordenador pedagógico. Seleccionamos como fonte de busca o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Sobre o uso desse mesmo procedimento metodológico, incluindo dissertações e teses no Estado do Acre, temos conhecimento da pesquisa de mestrado intitulada: “O trabalho do coordenador pedagógico do ensino fundamental I da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul – Acre: entre o contexto da pedagogia da exclusão e as práticas emancipadoras da escola”, da autoria de Naira Fernandes (2018), que aborda o assunto pesquisado. A referida pesquisadora fez um levantamento bibliográfico entre os anos de 2012 a 2016, utilizando como filtro o termo “coordenador pedagógico”. Do período escolhido para a análise foram encontrados 56 dissertações e 13 teses que, em linhas gerais, abordam sobre aspectos diversificados da atuação do coordenador pedagógico, tais como: formação continuada, trabalho docente, gestão educacional, mediador da práxis docente, gestão democrática, perfil, identidade e prática profissional. Estes aspectos, em parte, dialogam com o nosso objeto de pesquisa.

Como o trabalho de Fernandes (2018) traz um levantamento dos anos de 2012 a 2016, preferimos fazer um levantamento dos últimos 06 (seis) anos, ou seja, no período de 2017 a 2022. Além do mais, como primeiro critério para melhor delimitar o termo de busca, preferimos fazer um recorte, aplicando como filtro o uso de descritores que se aproximassem da nossa temática, sendo eles: “atuação do coordenador pedagógico”, “coordenador como articulador na escola” e “contribuições do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores”. Em seguida, fomos selecionando as produções por meio da leitura dos títulos, resumos, palavras-chaves, descartando o que se repetia, bem como os estudos que não se relacionavam com o nosso objeto de estudo ou não eram condizentes com o período temporal proposto (2017-2022). Por fim, foram encontrados um total de 27 estudos, sendo 23 dissertações e 4 teses.

A partir do levantamento do material recuperado com os critérios definidos, sintetizamos e organizamos a coleta de dados por autor, título, ano e universidade, como ilustrado nos Quadros 3 e 4 abaixo:

Quadro 2 – Dissertações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico como formador em serviço (2017-2022).

Autor	Título	Ano	Universidade
FABRICIO, Neichell	O trabalho formativo do coordenador pedagógico junto aos professores que ensinam matemática.	2017	(Ufscar)
MELO, Lana Cristina Barbosa de	A coordenação pedagógica na mediação do trabalho do professor: humanização ou alienação na formação do aluno com deficiência intelectual?	2017	(Uerr)
NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira	Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre função formativa na Rede municipal de Ensino de Curitiba.	2017	(PUC - PR)
SANTOS, Adriana Barros	Sentidos e significados atribuídos pelo supervisor educacional à formação docente.	2017	(PUC - SP)
CRUZ, Kezia Claudia da	O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental para uso das TDIC.	2018	(UFG)
SILVA, Liliane Lima de Freitas Sessa	O coordenador pedagógico como formador de professores: experiências de formação continuada em serviço na Rede Municipal de Ensino de Itaperuna.	2018	(UFF)
SAMPAIO, Mariana Muniz	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço: uma análise em escolas públicas da Região Metropolitana do Estado de Sergipe.	2018	(UFS)
QUEIROZ, Lindinalva Ferreira de	Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola.	2018	(Ufpe)
PERINE, Renata Livia Soares	O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo.	2018	(USP)
PIACENTINI, Glaucia	O desafio da formação continuada: o papel do gestor coordenador na formação docente.	2018	(Unesp)
FEITOSA, Ana Regina Azevedo	A coordenadora pedagógica na educação infantil: o desafio de ser professora formadora no cotidiano da instituição educativa.	2018	(Ufac)
CARVALHO, Lusinete Franca de	O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um enfoque histórico-cultural	2019	(UFP)
CRUZ, Erenice Gomes Pinheiro	O papel do coordenador pedagógico, frente aos processos de formação continuada em âmbito escolar, com vistas à aprendizagem nas ciências.	2019	(Ufac)
SANTANA, Marcela Lopes de	Conversas de corredores: coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	2019	(Unesp)
SILVA, Gisele Fernandes Jardim e	A atuação de supervisores pedagógicos na formação continuada de professores de escolas municipais no Sul de Minas Gerais.	2019	(Univás)
SOUZA, Maria Caroline Romao de	A coordenação pedagógica do IFRR e a formação continuada de professores: reflexões sobre a prática do setor e inter-relações com CTS.	2019	(Uerr)

CARNAVAL, Georgia Stephanie Kietika	Coordenação pedagógica: trabalho de articulação e encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos em escolas municipais de Cascavel/PR.	2020	(Unioeste)
RAMIRO, Suzana Aparecida	Professor coordenador – formação, atuação e desenvolvimento profissional no espaço escolar.	2020	(Unitau)
SOUZA, Vivian Rosa Garcia de Almeida	Formação continuada de professores centrada na escola: uma experiência no município de Três Lagoas, MS.	2020	(Unesp)
BOTELHO, Cleusa Francisca de Souza	Gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (1996-2020)	2021	(Ufgd)
DUARTE, Graciela Nunes	Processos de formação continuada docente em hora-atividade promovidos pelo coordenador pedagógico: uma revisão sistemática.	2021	(Furb)
SOUZA, Marilda Martins Pereira de	Ação do coordenador pedagógico na formação permanente de professores: referenciais freireanos.	2021	(PUC – SP)
VALERIO, Graziella Camacho Mazzucatto	A coordenação pedagógica e a formação permanente com docentes em uma escola privada a partir do trabalho com a língua portuguesa.	2022	(Unimep)

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quadro 3 – Teses produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico como formador em serviço (2017-2022).

Autor	Título	Ano	Universidade
AMARAL, Miriam Matos	O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA.	2019	(Ufpa)
HENRIQUES, Joseline Rodrigues	Formação continuada centrada na escola, reflexividade e possibilidades de mediação do coordenador pedagógico: um estudo a partir da análise dialógica do discurso.	2019	(Unimep)
NASCIMENTO, Kely Anee de Oliveira	Saberes/fazeres do coordenador pedagógico: narrativas da formação e da prática gestora em escolas de Teresina – PI.	2021	(Ufpi)
SOUZA, Regina Garcia Toledo de	Tessituras entre coordenadores pedagógicos e professores em contexto de formação: em foco o processo formativo do CP.	2021	(PUC - SP)

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Percebemos que os trabalhos selecionados discutem de forma abrangente sobre a prática do Coordenador Pedagógico, doravante CP, o seu papel como formador e a experiência destas formações centradas na escola, bem como dialogam sobre os sentidos e significados atribuídos pelos CPs e professores à formação continuada, o entendimento destes participantes sobre o CP conduzindo/articulando esta ação e as possibilidades formativas encontradas/vivenciadas no interior das escolas brasileiras. Discutem ainda sobre a relevância da promoção de formações continuadas em serviço direcionadas ao corpo docente, dialogando acerca da possibilidade de (re)construção da prática docente dos professores e o desenvolvimento profissional dos CPs, e os desafios que atravessam a implantação desta prática nas instituições escolares, circunscrevendo tais discussões em toda a educação básica.

Por nos depararmos com um total de 27 estudos, apresentaremos o resumo de apenas 5 (cinco) dissertações e 4 (quatro) teses defendidas nas universidades no período de 2017 a 2022 ao invés de salientar sobre todos os estudos encontrados. A escolha destes trabalhos se deu pela maior proximidade com o nosso objeto de estudo. Assim sendo, analisaremos os 9 trabalhos selecionados, apresentando-os da seguinte maneira: autor, título, objetivo da pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados e os resultados obtidos.

Concernente às dissertações elegidas, o primeiro estudo verificado foi escrito por Adriana Santos (2017), tendo como título “Sentidos e significados atribuídos pelo supervisor educacional à formação docente”. Este trabalho teve como objetivo investigar os sentidos e significados atribuídos pelo coordenador pedagógico/supervisor educacional ao seu papel na formação profissional inicial do docente que atua na educação profissional técnica de nível médio. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: questionários (contendo questões abertas e fechadas) enviados a todos os supervisores/coordenadores pedagógicos, bem como uma entrevista semiestruturada. O procedimento de análise dos dados se deu a partir dos pressupostos defendidos por Aguiar e Ozella (2006), conhecido por “núcleos de significação”. Os resultados apontam que os coordenadores pedagógicos consultados reconhecem o seu papel enquanto formadores em serviço dos docentes, todavia o seu cotidiano é preenchido por questões administrativas e burocráticas que secundariza o seu papel na articulação de ações formativas, logo convivendo com sentimentos contraditórios: o gosto e a frustração no trabalho que realizam.

O trabalho de Marina Sampaio (2018), intitulado “O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço: uma análise em escolas públicas da região metropolitana do Estado de Sergipe”, analisa a relação do coordenador pedagógico com a formação continuada de professores em serviço nas Escolas Públicas Estaduais de Sergipe. Seu direcionamento metodológico é pautado em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, pesquisa participante, análise documental e entrevista semiestruturada realizada com 10 CPs das escolas da capital e da região da Grande Aracaju, selecionados por instituições com maior quantitativo de alunos no ano de 2016. Os resultados obtidos retratam que os coordenadores pedagógicos do Estado de Sergipe têm uma relação conflituosa em articular e promover formações continuadas em serviço para os docentes, ou seja, não desenvolvem um perfil formador, uma vez que são sobrecarregados diante das diversas solicitações administrativas diárias que lhes são conduzidas, deixando de lado as questões pedagógicas, além do fato da estrutura funcional do quadro do magistério do Estado, que não legitima horas de formação para os professores. Os documentos oficiais da rede de educação

do Estado de Sergipe não citam a formação continuada dos professores como uma atribuição dos coordenadores pedagógicos. Todavia, os documentos da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe reconhecem positivamente a função do CP como formador e expressam interesse em colocá-la em prática, por entender a relevância da promoção em serviço de formações continuadas no âmbito escolar para a prática pedagógica dos professores.

A pesquisa de Glaucia Piacentini (2018) tem por título “O desafio da formação continuada: o papel do gestor coordenador na formação docente”. O trabalho traçou como meta fazer um levantamento de dados para compreender quais são os desafios que os coordenadores enfrentam na rotina escolar e no seu papel como formador docente. O percurso metodológico trilhado se deu através de uma pesquisa empírica qualitativa. Para a coleta de dados se fez o uso de um questionário com os coordenadores que atuam nas instituições escolares estaduais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo por meio do link disponibilizado pela Diretoria de Ensino da cidade. Nesta pesquisa foi possível evidenciar o gestor coordenador como um elemento imprescindível na promoção de espaços formativos junto à equipe docente na busca pelo aprimoramento e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas de forma significativa. Entretanto, foi revelado pelos gestores coordenadores que um dos maiores desafios vivenciados por eles na formação continuada é a resistência e a desmotivação dos docentes em participar dos processos formativos.

A pesquisa de Lusinete Carvalho (2019), denominada “O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural”, teve por objetivo investigar como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo de professores e possíveis implicações dessa formação para os saberes e práticas docentes. Apoiou-se no sistema teórico-conceitual de Vigotski (1896; 1934) e autores renomados da área da coordenação pedagógica, norteado a partir de uma abordagem qualitativa de cunho histórico-social e um estudo de caso. O estudo foi realizado no município de Marabá – Pará, em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental. Como instrumentos para a coleta de dados utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, feitas com a coordenadora pedagógica e com os professores, observação dos processos formativos, anotações em diário de campo e análise documental dos instrumentos que auxiliavam o trabalho pedagógico.

Os resultados identificaram que o modo como a coordenadora organizava o meio social formativo dos docentes era totalmente relacionado às suas condições concretas de vida. Assim, as temáticas propostas tinham relação com as suas experiências pessoais, profissionais e formativas; não traduziam a cientificidade do trabalho pedagógico, mas se tornava um

espaço significativo para a melhoria do trabalho dos professores no que diz respeito ao pensar, planejar, agir e ressignificar os seus saberes e práticas. Enfatiza ainda que se tem a falta de um material teórico e sólido que subsidie as formações docentes para que se possa ter uma perspectiva de formação crítica, reflexiva, transformadora e emancipatória de forma que os docentes saibam reconhecer/escolher as bases epistemológicas que nortearão a sua prática. Por fim, o estudo sugere que o conceito de meio social formativo, adaptado do conceito de modo social educativo defendido por Vigotski (1896; 1934) torna-se vigoroso para a compreensão, organização e execução do trabalho de formação de professores, realizado pelo coordenador pedagógico nas escolas.

Cleusa Botelho (2021), na sua pesquisa “Gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Dourados-MS (1996-2020)”, teve como objetivo geral analisar a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental público municipal de Dourados-MS. Como aporte metodológico, utilizou uma abordagem bibliográfica qualitativa, pesquisa documental e de campo com a aplicação de questionário na modalidade *on-line* aos coordenadores pedagógicos e professores. Evidenciou-se que dentre a equipe de gestão escolar o coordenador pedagógico é carregado de atribuições, entre elas o apoio pedagógico para com os professores no acompanhamento, organização do planejamento, na avaliação do processo de ensino e aprendizagem, bem como a importantíssima função de ser formador dos professores, promovendo espaços de formações continuadas no âmbito escolar. A partir das falas dos participantes da pesquisa constatou-se que as formações continuadas como ação da gestão pedagógica dos coordenadores acontecem, mas ainda carecem de um “projeto de formação continuada dos professores”, fortalecido pela parceria com Universidades e com respaldo e assessoria da Secretaria Municipal de Educação.

Referente às teses selecionadas para o estudo, iniciaremos com a pesquisa de Miriam Amaral (2019), intitulada “O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém – PA”. A pesquisa se organiza a partir dos seguintes objetivos específicos: caracterizar e analisar o trabalho do CP, nomeadamente, no desenvolvimento da formação continuada de professores na escola, considerando o processo de inclusão de Estudante Com Deficiência (ECD); identificar e refletir sobre as dificuldades referidas pelas CP quanto ao desenvolvimento da formação continuada de professores centrada na escola inclusiva que atuam com ECD; identificar e refletir sobre as contribuições destacadas pelas Professor de Sala Comum (PSC) quanto ao trabalho das CPs na Formação

Continuada de Professores (FCP) centrada na escola inclusiva; e por fim analisar em que medida o trabalho do coordenador pedagógico é destacado nas atuais políticas de FCP formuladas pela Secretaria Municipal de Educação (Semec) – Belém (2007-2016), que buscam instrumentalizar a prática pedagógica dos professores na perspectiva da inclusão escolar dos ECD.

A abordagem deste estudo se firmou nos princípios qualitativos, fundamentada socio-criticamente, bem como foi feita uma pesquisa de campo, tendo como *lócus* duas escolas da rede municipal de Belém – PA. Os procedimentos metodológicos nortearam pela análise documental, entrevista semiestruturada com 14 participantes e observação do trabalho da coordenação pedagógica, com o uso de diário de campo. Os resultados obtidos revelaram que a efetivação da prática do CP como formador *in loco* se respalda por uma relação complexa, haja vista a precariedade da estrutura física e pedagógica das instituições escolares. Além desses agravantes, verificou-se que não é dada aos CPs a autonomia pedagógica de que precisam para promover e articular propostas de formações continuadas aos docentes das escolas, que também pouco se reconhecem como formadores, limitando a compreensão sobre o desenvolvimento de formações que tematizam a inclusão escolar.

Concluiu-se que se faz necessária uma ação da Semec – Belém e dos CPs que viabilize e reconheça estrategicamente o papel do CP como formador, dando a esta função a devida visibilidade, garantindo assim a formação continuada de professores em serviço de forma emancipatória, especialmente sobre a temática de inclusão escolar, de forma a auxiliar esses profissionais a contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e da aprendizagem dos ECD.

O próximo trabalho analisado é a tese de Joseline Henriques (2019), denominada “Formação continuada centrada na escola, reflexividade e possibilidades de mediação do coordenador pedagógico: um estudo a partir da análise dialógica do discurso”. A tese objetiva compreender a atuação do Coordenador Pedagógico para a formação continuada centrada na escola, enquanto parte do processo de desenvolvimento profissional docente. O trilhar da pesquisa se deu por uma análise do discurso dialógico à luz das contribuições de Bakhtin (2010; 2015) e seu círculo, e a metodologia indiciária de Ginzburg (1889). A coleta de dados foi realizada a partir dos enunciados proferidos em reuniões pedagógicas realizadas na escola onde a autora da tese atua, coletados ao longo de três anos (2012-2014). Com o seu estudo foi possível reconhecer como resultado nove possibilidades de formações continuadas vinculadas à atuação do CP na referida escola, envolvendo as vozes dos seus participantes.

Tais possibilidades foram definidas e organizadas pela pesquisadora da seguinte maneira: reflexão sobre vozes externas que influenciam as dinâmicas internas do fazer pedagógico; a reflexão sobre concepções de avaliação; a socialização de práticas; a definição de projetos inter/multidisciplinares, em discussões nas quais ensinar e aprender uns com os outros sejam ações valorizadas por todos; as transformações emergentes quanto a inovações tecnológicas e metodológicas; a reflexão sobre concepções enraizadas em nós; a reconstrução das normas e práticas da cultura escolar; o estabelecimento de parcerias entre docentes.

O estudo de Kely Nascimento (2021), “Saberes/fazeres do coordenador pedagógico: narrativas da formação e da prática gestora em escolas de Teresina – PI”, compreende como os saberes-fazeres da gestão pedagógica são reconstruídos pelos coordenadores pedagógicos com base nos aportes da formação profissional e da prática. Trabalhou com a perspectiva da etnometodologia. Os instrumentos utilizados foram a observação participante dialogada com o diário de campo, e a entrevista narrativa fundamentada na análise de dados de Jovchelovith e Bauer (2002). Os resultados revelam que os saberes-fazeres dos CPs são construídos inicialmente na formação inicial, “nos cursos de Pedagogia” e posteriormente reconstruídos na prática na vivência dialógica entre os conceitos aprendidos na sua formação inicial e continuada. Desse modo, concluiu-se que os saberes norteadores do seu cotidiano consistem nos saberes docentes e prática pedagógica gestora, já que as suas atribuições estão voltadas para a formação em serviço dos docentes e a organização do trabalho pedagógico na escola.

Regina Souza (2021b), em sua pesquisa nomeada “Tessituras entre coordenadores pedagógicos e professores em contexto de formação: em foco, o processo formativo do CP”, traça como objetivo geral analisar as necessidades formativas expressas por quatro coordenadores para atuarem como formadores, bem como os aspectos do processo de formação que consideraram mais significativos para o atendimento dessas necessidades. Optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos metodológicos a pesquisa documental, avaliação diagnóstica na qual foram empregados três procedimentos: uma breve análise dos documentos das escolas; um questionário aplicado aos professores participantes das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), cinco rodas de conversa com os professores de cada uma das três escolas, totalizando 15 rodas de conversa, realizadas durante os ATPCs sobre os temas tratados nos questionários por eles respondidos e uma entrevista reflexiva, além da análise de dados de reuniões e diálogos informais, por meio de aplicativos de comunicação.

Os resultados salientam que as reuniões pedagógicas são momentos riquíssimos, oportunos e privilegiados para a troca de saberes e experiências entre professores e

coordenadores, contribuindo para a práxis pedagógica de ambos. Por fim, se atestou que os CPs se sentem inseguros para liderar processos formativos para os docentes da escola nas quais atuam, por não receberem uma formação adequada que os orientem, mas se reconhecem como formadores e buscam constantemente, por iniciativa pessoal, se fortalecer como formadores.

Portanto, podemos perceber que a busca por produções científicas (dissertações e teses) encontradas no banco de dados da Capes intrínsecas à temática sobre a “atuação do coordenador pedagógico como formador e articulador da formação continuada dos docentes em serviço”, exprime achados que se aproximam do nosso objeto de estudo. Verificamos que no período de 2017 a 2022 se efetivou em todo o período estudos sobre o CP e a sua atuação enquanto formador e articulador da formação continuada em serviço aos docentes, com mais frequência e significância nos anos de 2018 e 2019, como demonstra o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Quantidade de dissertações e teses produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico como formador em serviço (2017-2022).

Dissertação	Teses	Ano
4	0	2017
7	0	2018
5	2	2019
3	0	2020
3	2	2021
1	0	2022

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Identificamos também que o maior número de produções que discutem e dialogam com o estudo em pauta é evidenciado com mais frequência nas seguintes universidades brasileiras:

Quadro 5 – Universidades que mais produziram dissertações e teses sobre o trabalho do coordenador pedagógico como formador em serviço (2017-2022).

Universidade	Número de trabalhos	Dissertação	Tese
PUC	4	3	1
Unesp	3	3	0
Ufac	2	2	0
Unimep	2	1	1

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Dentre as universidades descritas no Quadro 5 temos a Ufac representando a região Norte, mas vemos em linhas gerais a pouca recorrência de estudos produzidos sobre a temática na região mencionada, pois constamos apenas a produção de uma tese pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e de duas dissertações realizadas na Ufac, portanto

evidenciando a relevância do nosso estudo para a região Norte e consequentemente para as demais regiões brasileiras.

Além do mais, notamos que se tem registrado um número pequeno de estudos realizados durante o período temporal proposto (2017-2022), se destacando ainda poucas discussões em torno desta temática quando comparamos os achados na pesquisa de Fernandes (2018), que foi um total 69 estudos (56 dissertações e 13 teses). Outro ponto a se destacar é que apesar de serem pesquisas realizadas em contextos diferentes e com participantes distintos, constatamos que os resultados das pesquisas aqui evidenciadas demonstram que a maioria dos CPs se reconhecem como formadores em serviço do corpo docente, entretanto alguns não atribuem este sentido à sua função.

De forma geral, ficou bem destacado nos estudos que os CPs possuem uma relação bem conflituosa em articular e promover ações formativas, dado que carecem de um projeto de formação contínua em serviço para o corpo docente, a quem não é dada a devida autonomia organizacional/institucional de que necessitam para desempenhar seu papel, e isto, muitas vezes, se reflete devido ao seu cotidiano ser preenchido/sobrecarregado por solicitações alheias/burocráticas/emergentes, de tal modo que as suas principais atribuições de apoio pedagógico aos professores e as ações formativas são deixadas em segundo plano (Santos, 2017; Sampaio, 2018; Amaral, 2019).

Outros fatores que interferem na prática de um perfil formador do CP é a resistência e desmotivação dos docentes em participar dos processos formativos. Os trabalhos analisados relatam falta de parceria, como colaboração entre as universidades e as secretarias de educação, para subsidiar e preparar os CPs para de fato exercerem o papel de formadores em serviço. Desse modo, buscam, na iniciativa pessoal, se fortalecer e se reconhecer como formadores. Além disso, as legislações, as normativas, o quadro funcional do magistério, assim como documentos institucionais não legitimam as horas destinadas para as formações continuadas dos docentes, bem como não citam a formação contínua como uma atribuição do CP (Sampaio, 2018; Piacentini, 2018; Amaral, 2019; Botelho, 2021; Souza, 2021a).

Em suma, pesquisar e estudar tais dissertações e teses foi imprescindível por nos possibilitar: conhecer o que se tem produzido recentemente sobre o CP, mais especificamente sobre o seu papel enquanto formador em serviço; ampliar nosso entendimento teórico acerca do nosso objeto de estudo, possibilitar a busca por um caminho teórico-metodológico que possa contribuir para a ampliação dos conhecimentos acerca da temática delimitada; reconhecer com a apuração dos resultados das pesquisas a realidade cotidiana e demais desafios encontrados pelos CPs para desempenhar o seu trabalho como formador em serviço

dos docentes, bem como a existência de que muitos desses profissionais convivem com a indefinição da sua função e formação; buscar a construção da identidade dos CPs na luta por espaço, escuta, entendimento das suas reais funções, para que possam se auto reconhecer e ser reconhecidos pelos demais (comunidade escolar, instituições inerentes a educação: secretarias, universidades e dentre outros) como formadores, sinaliza a necessidade de refletir sobre as limitações da formação inicial e continuada.

5 A ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I DO MUNICÍPIO DE RODRIGUES ALVES – ACRE: O QUE REVELA A ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo trata das análises evidenciadas com a pesquisa documental acerca dos aspectos normativos legais que subsidiam a função do CP e as suas atribuições como articuladores da formação continuada em serviço dos professores da Rede Municipal de Ensino do Fundamental I do município de Rodrigues Alves – Acre, originando o subtópico “Gestão escolar no município de Rodrigues Alves – Acre: o legislado sobre as funções e atribuições do coordenador pedagógico na escola”. Ainda neste capítulo, considerando os dados levantados com a pesquisa, apresentamos os resultados oriundos da entrevista semiestruturada realizada com os 12 participantes do estudo, tomando como base de orientação a AC de Bardin (2016), dialogado com o referencial teórico utilizado neste estudo.

Assim, considerando as percepções tecidas e articuladas pelos participantes da pesquisa no âmbito das três escolas da Rede Municipal de Ensino do Fundamental I da zona urbana de Rodrigues Alves, inicialmente ponderamos em torno de como os CPs planejam e executam as ações de formações continuadas em serviço aos docentes no decorrer do ano letivo, produzindo o subtópico “Planejamento e execução das formações no ambiente real de trabalho”. Investigamos como estas formações contribuem para a qualificação profissional e prática docente dos professores em exercício, suscitando o subtópico “A contribuição das formações continuadas em serviço para a prática docente”. Por fim trazemos as revelações dos CPs e professores sobre os principais desafios encontrados pelos CPs na promoção da formação continuada dos docentes no terreno da instituição escolar e como estes são superados, propiciando o subtópico, “Gestão cotidiana dos CPs: desafios, limites e possibilidades”.

5.1 GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE RODRIGUES ALVES – ACRE: O LEGISLADO SOBRE AS FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA

No sentido de compreender as funções e as atribuições do CP como articulador da formação continuada dos professores no município de Rodrigues Alves – Acre, fomos em busca das propostas pedagógicas, normativas e resoluções legais que orientam e subsidiam o

papel do CP no referido município. Assim, no dia 17 de outubro de 2022, comparecemos na Secretaria Municipal de Educação (Seme/RA) e recebemos do coordenador de ensino a informação de que o próprio município dispõe apenas de um único documento legal que orienta sobre o papel do CP, que é a Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Município de Rodrigues Alves – Acre (Rodrigues Alves, 2016).

Durante o estudo, o coordenador de ensino da Seme/RA comunicou que a Lei Municipal nº 183, de 01 de abril de 2016 (Rodrigues Alves, 2016), referente à Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Município de Rodrigues Alves, havia sofrido alterações, realizadas no ano de 2023. Apesar de já termos nos debruçado sobre esta legislação municipal durante a elaboração do TCC em Pedagogia, em 2021 (Oliveira; Silva, 2021), consideramos oportuno revisitar os aportes legais e normativas que subsidiam o CP no mencionado município, uma vez que se torna necessário entendermos o que permaneceria e quais as alterações sofridas com a publicação da nova normativa. Assim sendo, o prefeito em exercício, no uso das suas atribuições legais, buscando preencher as lacunas da legislação anterior, aprovou e sancionou a Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público Municipal nº 278, de 17 de agosto de 2022 (Rodrigues Alves, 2022).

Em seu primeiro capítulo, a lei conceitua a perspectiva norteadora de gestão democrática:

Art. 1º Entende-se por gestão democrática o processo intencional e sistemático de chegar a uma decisão e fazê-la funcionar, mobilizando meios e procedimentos para atingir os objetivos da instituição escolar, envolvendo os aspectos pedagógicos, técnico, administrativo e gerenciais do processo escolar. (Rodrigues Alves, 2022)

Esta concepção caminha no princípio que compreende o ato dos processos intencionais e sistemáticos de se chegar a tomadas de decisões e colocá-las em práticas como uma ação característica da gestão que “[...] é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos. Nesse sentido é sinônimo de administração” (Libâneo, 2000, p. 59).

Sobre a gestão organizacional de uma instituição escolar, podemos entender que é um princípio e atributo da gestão o ato de gerir os recursos, meios, procedimentos, ações e as pessoas, orientando-as e integrando-as, para que os propósitos da escola sejam alcançados. Logo, o modo como uma escola se estrutura e se organiza no seu processo de gestão/direção vai depender dos diferentes sentidos políticos que atribui sobre a educação, os processos pedagógicos, formativos e a sua relação com a sociedade. Na Lei nº 278/2022 (Rodrigues Alves, 2022), é possível verificar, em comparação com a lei anterior nº 183/2016 (Rodrigues

Alves, 2016), a permanência da menção e indicação da “gestão democrática” como prática norteadora para as unidades de ensino no município de Rodrigues Alves – Acre.

A concepção democrática-participativa se constitui em uma “[...] relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 447). É um tipo de gestão focada no coletivo, que se dá por meio da participação ativa e dialógica entre todos os membros da escola. A participação é um dos principais meios que assegura a efetivação de uma gestão democrática, é através dela que a comunidade escolar interage entre si, conhece os reais objetivos, as metas, a forma organizacional da escola e as suas responsabilidades de trabalho dentro da instituição para alcançarem as finalidades.

A nova lei municipal traz os princípios da gestão democrática do sistema de ensino público do município de Rodrigues Alves, em seu art. 2º:

- [...] I – Garantia da centralidade da escola no sistema;
- II – Gestão descentralizada com autonomia para que cada unidade de ensino elabore e implemente seu projeto político-pedagógico e administrativo, respeitando a legislação vigente;
- III – Gestão participativa que garanta a presença de todos os segmentos nos processos das políticas das unidades de ensino e em suas instâncias decisórias, bem como estratégias de acompanhamento das ações a serem implementadas;
- IV – Gestão de responsabilidades com definição clara de competência e efetiva implementação de prestação de contas respeitando a legislação vigente;
- V – Gestão de resultados com processos definidos de acompanhamento e avaliação permanente;
- VI – Gestão estratégica com foco voltado para a qualidade do ensino (Rodrigues Alves, 2022).

Tais descrições vão de acordo com descrito na Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Estado do Acre, nº 3.141, 22 de julho de 2016 (Acre, 2016), em seu capítulo I, apoiada na seção 2 da Constituição Federal (Brasil, 1988), que trata sobre a educação, norteando que o ensino deve ser gerido conforme os fundamentos da gestão democrática. Percebe-se também a menção da LDB (Brasil, 1996), no que se refere à organização da educação nacional – mais especificamente o seu art. 14, o qual determina que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público, de acordo com as suas especificidades e leis vigentes, com a inteira participação da comunidade escolar na elaboração do seu projeto político pedagógico, bem como a participação nos conselhos escolares e similares. Além disso, respalda o art. 15 da mesma LDB (Brasil, 1996), que delineia o grau de autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares públicas.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 456) descrevem:

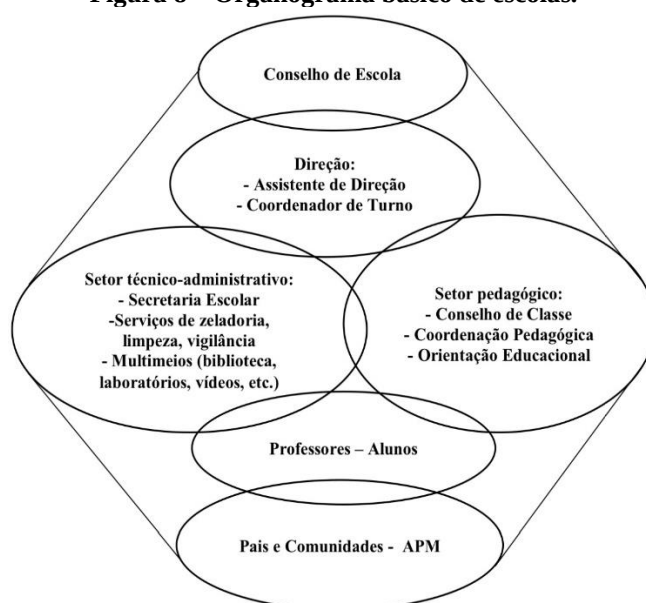
A autonomia é o fundamento da concepção democrática-participativa de gestão, razão de ser do projeto pedagógico. É definida como a faculdade das pessoas autogovernarem-se, de decidir sobre o próprio destino. Instituição autônoma é a que tem poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização. [...] Certamente, trata-se de autonomia relativa. As escolas públicas não são organismos isolados, mas integram um sistema escolar e dependem das políticas e gestão pública.

Assim, as escolas públicas, juntamente com a comunidade escolar, possuem autonomia para traçar os seus próprios objetivos, sua forma pedagógica, avaliativa, construir e elaborar o PPP, formar o seu conselho escolar, e escolher o dirigente (diretor) de forma democrática e secreta através do voto. Vale frisar que esta autonomia é relativa, visto que depende das políticas públicas, leis e normativas que norteiam a gestão educacional.

O capítulo III da lei municipal nº 278/2022, que trata especificamente da Organização da Gestão escolar, instrui que “[...] Art. 3º A organização pedagógica-administrativa das unidades de ensino será composta pela seguinte estrutura: I – Conselho Escolar; II – Diretor (a) [...]” (Rodrigues Alves, 2022). Notamos que se conserva a mesma estrutura interna da organização escolar da lei anterior, que reduz as demais unidades e funções típicas de uma escola, centralizando apenas em dois setores: o conselho escolar e o diretor(a). E os demais componentes administrativos, pedagógicos e comunidade escolar, não fazem parte da gestão escolar? Somente estes dois compõem a organização pedagógico-administrativa?

Libâneo (2000) apresenta um organograma básico de escolas:

Figura 8 – Organograma básico de escolas.



Fonte: Adaptado de Libâneo (2000, p. 73).

Como exposto na Figura 8, Libâneo (2000), esclarece um organograma básico de escolas, composto por uma ampla participação de todas as funções típicas de uma escola, não se reduzindo apenas a dois setores (conselho escolar e diretor) como descrito na Lei n. 278/2022 (Rodrigues Alves, 2022). Apesar de sabermos que a estrutura organizacional das escolas se diferencia de acordo com as legislações municipais e estaduais, normativas, regimentos internos das escolas e conforme as suas concepções de gestão escolar, não podemos desconsiderar uma estrutura básica com todas as unidades e funções pertencentes de uma escola.

A Lei de Gestão Democrática do Estado do Acre, nº 3.141/2016 (Acre, 2016), traz no seu Capítulo III a Composição e Organização da Gestão Escolar, estruturada da seguinte forma:

Art. 4º A organização pedagógico-administrativa das unidades escolares será composta pelas seguintes instâncias e respectivas funções:
I – direção escolar:
a) diretor;
b) coordenador de ensino;
c) coordenador administrativo;
d) coordenadores pedagógicos; e
e) secretário escolar.
II – conselho escolar; e
III – comitê executivo

Os Regimentos Internos das escolas municipais de Ensino Fundamental I do município de Rodrigues Alves – Acre, apresentam a organização administrativa, pedagógica e técnica da escola:

Art. 5º - A organização administrativa da escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Raimundo Agnaldo Pereira Trindade está constituída:
I – Conselho Escolar;
II – Gestão;
III – Coordenador de Ensino
IV – Coordenador Administrativo
V – Equipe de serviço Diversos;
VI – Corpo Técnico Pedagógico;
VII – Corpo docente;
VIII – Corpo discente. (Rodrigues Alves, 2008c).

Art. 10º - A organização Pedagógica e Técnica da escola de Ensino Fundamental Pedro de Melo Correia está constituída:
I. Conselho Escolar;
II. Direção;
III. Secretaria Escolar;
IV. Corpo Técnico Pedagógico. (Rodrigues Alves, 2008d).

A título de comparação com o organograma básico de escolas Libâneo (2000), percebemos que a legislação municipal nº 278/2022 (Rodrigues Alves, 2022) permanece com uma estrutura bem resumida, sem especificações das demais atribuições (setor técnico-administrativo, setor pedagógico, professores-alunos, pais e comunidade escolar) existentes

na escola para que de fato o trabalho administrativo e pedagógico aconteça na busca pelos objetivos comuns da instituição.

No entanto, notamos que no Regimento Interno da Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II Padre Raimundo Agnaldo Pereira Trindade (Rodrigues Alves, 2008c), se apresenta uma estrutura mais ampla no sentido de abranger mais segmentos que compõe a instituição escolar (coordenação pedagógica e administrativa, equipe de serviços diversos, corpo docente e corpo discente), corroborando em partes com a de Libâneo (2000), entretanto não se considera os pais e a comunidade escolar. Já no Regimento Interno da Escola Municipal Ensino Fundamental I Pedro de Melo Correia (Rodrigues Alves, 2008d), se constitui em uma forma mais reduzida, mas também dialoga relativamente com a de Libâneo (2000), todavia suprime os professores, alunos, pais e comunidade escolar da sua estrutura organizacional. Na lei estadual nº 3.141/2016 (Acre, 2016), notamos maior abrangência e particularidade incluindo o setor pedagógico, técnico-administrativo e o comitê executivo.

O art. 4 da Lei nº 278/2022 (Rodrigues Alves, 2022) estabelece que:

Art. 4. A direção das unidades de Ensino será exercida por um (a) diretor (a) aprovado em todos os critérios estabelecidos nesta lei e eleito pela comunidade escolar, em consonância com as deliberações do Conselho escolar e da Secretaria Municipal de Educação do Município de Rodrigues Alves.

Parágrafo único. O (a) Diretor (a) eleito (a) escolherá o Coordenador (a) Pedagógico, de Ensino e Administrativo dentre Servidores, docentes ou não, do quadro da SEME.

Portanto, a autonomia administrativa e pedagógica das escolas municipais de ensino público de Rodrigues Alves será exercida pelas direções das unidades de ensino, em consonância com as diretrizes deliberativas e fiscais dos conselhos escolares e da Seme/RA, salvo nas unidades de ensino com menos de cem alunos – que serão administradas pela Seme/RA, que nomeará um docente para responder pela instituição, conforme apontado no art. 22 da Lei nº 278/2022. A lei indica que os profissionais que exercerão as funções de coordenador de ensino, CP e coordenador administrativo (dentre os servidores do quadro docente ou não da Seme/RA) serão escolhidos pelo diretor eleito. Nestes princípios estaria a coordenação pedagógica construída democraticamente no seu lugar pertencente a gestão escolar?

Tal realidade foi expressa nas falas dos CPs quando questionados do porquê que escolheram exercer a função de CP:

Realmente assim eu não escolhi fui nomeada pela diretora eleita (CP1, EA, 2023).

Eu não escolhi né, porque na verdade eu escolhi ser professora, mas como coordenadora foi a questão de que eu engravidei e quando retornei a coordenadora atual estava saindo, então a gestora me sugeriu que eu ficasse no cargo de CP na referida escola (CP2, EB, 2023).

Na verdade não é bem a gente que escolhe, a gente aceita um pedido vindo da diretora eleita (CP3, EC, 2023).

Então, de acordo com a lei municipal n. 278/2022 (Rodrigues Alves, 2022) e os relatos declarados pelos CPs entrevistados, notamos que a forma de ingresso do CP no município de Rodrigues Alves ainda se mantém com o velho hábito das tradicionais indicações, o apego ao cargo de confiança, e coloca sobre os diretores eleitos das unidades escolares a autoridade de decidir quem vai ser o CP da escola, trazendo uma tensão conflituosa e negligente sobre o entendimento de gestão democrática no ensino público defendido pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela própria LDB (Brasil, 1999). Ademais, traz consigo uma concepção mais generalista da educação reforçando a centralidade do poder, retomando uma gestão escolar mais tradicional, sendo visto por Lima (2023) como um neo-taylorismo.

Assim, a coordenação pedagógica em Rodrigues Alves não é um cargo efetivo, de carreira ou democraticamente construído, ao contrário de alguns estados brasileiros que implementaram políticas públicas no nível da gestão escolar como estratégia para demarcar e mensurar a relevância do CP na construção de uma gestão democrática no nível de ensino das redes municipais e estaduais. Por exemplo, no Estado do Rio de Janeiro são criados editais de concurso público para o exercício dessa função nas escolas; em Minas Gerais nas escolas municipais, ele é denominado um Professor Coordenador Pedagógico (PCP) eleito pelos seus pares escolares (Moehlecke, 2017).

Outro ponto a se discutir é sobre o provimento para a função de diretor que se dá mediante processo seletivo composto por etapas classificatórias (curso de capacitação para gestores com exame final de certificado), definidas pelo art. 6 da mesma lei municipal n. 278/2022 (Rodrigues Alves, 2022). Tal artigo sofreu alterações em relação à lei anterior, a respeito de quem pode participar do processo para direção, já que na lei anterior n. 183/2016 apenas os docentes tinham o direito de concorrer (Rodrigues Alves, 2016). Após a reformulação, todos os profissionais não-docentes e docentes podem se integrar ao cargo de direção, seguindo como base o ideário defendido na Lei de Gestão Democrática do Estado, nº 3.141/2016 (Acre, 2016).

Na íntegra, a atual Lei de Gestão Democrática do município de Rodrigues Alves sugere os seguintes critérios para ser diretor:

- I – Fazer parte do quadro efetivo de pessoal do Magistério ou do quadro efetivo de servidores não docentes da Secretaria Municipal de Educação;
- II – Ter graduação de nível superior de licenciatura plena no caso de professores; licenciatura plena ou formação de nível superior na área de administração pública, administração escolar ou processos escolares, no caso de servidores não-docentes,
- III – Não ter sido condenado em processo administrativo nos últimos 5 (cinco) anos (Rodrigues Alves, 2022).

A LDB (Brasil, 1996), em seu art. 64, indica que a formação de profissionais de educação para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação para 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). Ademais, no art. 67, indica:

- § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.
- § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8 do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Brasil, 1996).

Portanto, notamos nitidamente que a Lei nº 278/2022 (Rodrigues Alves, 2022) apresenta infrações à LDB (Brasil, 1996) e à Constituição Federal (Brasil, 1988) no que se refere à função de direção de unidade escolar, pois não se tem como exigência base a formação em licenciatura plena em Pedagogia ou em nível de pós-graduação aos profissionais docentes e não docentes do quadro efetivo, abrindo assim espaço para que aqueles formados em áreas afins da administração (que não corresponde a uma licenciatura plena) e/ou processos escolares (formação tecnológica em nível superior) possam exercer a função de diretor.

Outro ponto a salientar da lei municipal nº 278/2022 (Rodrigues Alves, 2022) é a sua omissão em relação à experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, um quesito que também deve ser considerado para atuar na direção de unidade escolar, consequentemente por via lógica um profissional não docente nas circunstâncias descritas na lei municipal nº 278/2022 (Rodrigues Alves, 2022) não estaria habilitado para exercer a função de diretor.

Tal circunstância referida infringe a Constituição Federal (Brasil, 1988), especificamente o art. 205, que trata das finalidades da educação. Essa é uma medida intencional dos dirigentes dos órgãos públicos/legisladores, vinculada a interesses próprios de determinados grupos, bem como às relações de poder influenciadas pelo âmbito das políticas neoliberais da educação e em função das interferências dos organismos estrangeiros,

sobretudo do financeiro como os advindos do Banco Mundial, portanto desencadeando um desdobramento das políticas neoliberais na educação, que concebem as escolas como empresas, os alunos como clientes e o conhecimento é a mercadoria, desfigurando o papel da escola e do conhecimento escolar (Libâneo, 2016).

Isso ressalta a importância da lei municipal reconsiderar a especialização, os saberes próprios de magistério, e entender a relevância do diretor atuar de modo articulado com a docência, dado que os

[...] princípios e métodos da organização escolar originam-se de experiências administrativas em geral, todavia tem características muito diferentes das das empresas, indústrias comerciais e de serviços. Por exemplo seus objetivos dirigem-se para a educação e a formação de pessoas (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 435).

Logo, a direção de uma instituição escolar deve trazer consigo os saberes administrativos dialogando intrinsecamente com os conhecimentos próprios do didático-pedagógico (ação de ensinar, entendimento sobre planejamento, metodologia, currículo, avaliação e a relação entre os participantes), é necessário que domine o saber cultural, o teórico-científico-crítico-reflexivo e os modos de ensiná-los para que os objetivos da educação (a aprendizagem escolar, a formação para a cidadania, valores e atitudes e dentre outros) sejam de fato alcançados através de ações, recursos, meios e estratégias.

O capítulo VI, que trata sobre o “Coordenador de Ensino”, elucida os critérios para exercer a função, sua carga horária, o quantitativo de alunos exigido para se ter direito ao coordenador de ensino e o pedagógico por turno. Assim descreve: “Art. 41. Exercerá a função de coordenador de ensino e aprendizagem o professor do quadro do magistério da SEME ou cedido por convênio e administrado por ela, com formação em licenciatura plena e no mínimo três anos de efetivo exercício do magistério” (Rodrigues Alves, 2022).

O artigo acima citado indica que para exercer o papel de coordenador de ensino é considerado pré-requisito a formação em licenciatura plena e experiência na docência (mínimo de três anos), indo ao encontro com o art. 67 da LDB (Brasil, 1996). Esta indicação vai além do que menciona a lei de gestão democrática do ensino estadual do Acre, nº 3.141/2016 (Acre, 2016), que não cita necessária a experiência na docência, nem como critério a formação em licenciatura plena em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, apenas cita a formação mínima de nível superior como um dos requisitos quando trata “Do Provimento da Função de Coordenador de Ensino”:

Art. 24. O coordenador de ensino será indicado pelo diretor e designado pelo secretário da SEE, dentre os servidores docentes do quadro efetivo, com formação mínima de nível superior, e que não tenha sido condenado ou sofrido qualquer

espécie de penalidade administrativa em sindicância ou processo administrativo disciplinar nos últimos cinco anos (Acre, 2016).

Assim, tanto a lei nº 278/2022 (Rodrigues Alves, 2022) quanto a lei nº 3.141/2016 (Acre, 2016) não citam a formação em licenciatura plena em Pedagogia como mais indicada nem mesmo em nível de pós-graduação, como outorga a LDB em seu art. 64 (Brasil, 1996), desta forma abrindo margem para que outras licenciaturas afins possam exercer essa atribuição no caso da lei de gestão democrática do ensino público do município de Rodrigues Alves – Acre (Rodrigues Alves, 2022). Já na lei estadual (Acre, 2016), para exercer a função de coordenador de ensino basta ser formado em nível superior, sem levar em consideração se esta formação se relaciona com as questões pedagógicas, educacionais e de gestão escolar. No caso, como garantir que essas pessoas possuem os necessários saberes pedagógicos? Logo, percebemos uma depreciação da formação e saberes próprios da profissão-professor.

Em relação à carga horária, a lei municipal aponta:

Art. 43. O coordenador de Ensino deve cumprir, obrigatoriamente, dois turnos na escola, sendo obrigado o cumprimento de escala semanal que possibilite sua presença em todos os turnos de funcionamento da escola, ainda que funcione em três turnos.

Parágrafo único. Poderá ser nomeado, por turno, um Coordenador Pedagógico, em substituição ao Coordenador de Ensino, nas escolas com até 300 alunos. As escolas com mais de 300 alunos, terão um Coordenador de Ensino, auxiliado por um pedagógico por turno (Rodrigues Alves, 2022).

Dessa forma, de acordo com a proferida lei, o coordenador de ensino deve estar presente em todos os turnos de funcionamento da escola em que atua, e a medida para se ter direito a ambas as funções de coordenador de ensino e pedagógico por turno se dá pelo quantitativo de alunos matriculados nas escolas, recomendando-se um total superior a 300 alunos; já nas instituições com até 300 alunos se tem o direito de CPs por turno em substituição ao de ensino.

No capítulo VI, em seu art. 44 se descreve as atribuições do coordenador de ensino:

a) manter assessoria e acompanhamento às demais Coordenações; b) por meio de acompanhamento, identificar as áreas críticas que necessitam de intervenção; c) elaborar e apresentar relatórios das disciplinas críticas, podendo ser em forma de tabela e gráficos; d) acompanhar a execução de PDE e Projeto Político-pedagógico, e regimento interno da escola; e) registrar as intervenções adotadas em caderno específico para registro do coordenador de ensino; f) enviar para SEME, os resultados das ações realizadas e apresentar proposta que vise à melhoria do processo de ensino; g) assistir aulas dos professores, para verificar cumprimento do planejamento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Rodrigues Alves, 2022).

Comparada à lei anterior, nº 183/2016 (Rodrigues Alves, 2016), mantiveram-se os mesmos princípios sobre a função do coordenador de ensino, assim como do CP, como

veremos a seguir. Desse modo, o coordenador de ensino surge como o profissional que articula suas ações junto aos CPs, assessorando-os e coordenando-os, portanto sendo o líder que orienta a equipe pedagógica, ou seja às demais coordenações. Além disso, é de responsabilidade do coordenador de ensino também a parte administrativa e documental no que diz respeito ao ato de acompanhar a execução dos projetos institucionais como Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o PPP, regimento interno e a elaboração de relatórios (a serem encaminhados para a Seme/RA e/ou como documento de registro próprio da instituição escolar) que descrevam as áreas críticas, as intervenções, propostas e as ações pedagógicas realizadas pela equipe docente e/ou pedagógica para o melhoramento do ensino e aprendizagem dos discentes.

Em relação “às atribuições do Coordenador Pedagógico”, o art. 46 determina:

a) Identificar atividades/eventos obrigatórios de interesse da escola; b) Percorrer a escola e observar o andamento das aulas, inclusive assisti-las; c) Acompanhar o cumprimento do calendário escolar e observar o diário dos professores para controle de acompanhamento do plano de curso; d) Promover encontros pedagógicos para planejamento das aulas, e atividades da escola relacionada ao processo de ensino; e) **Implementar e participar da formação continuada dos docentes;** f) Avaliar o rendimento dos alunos e mecanismos de avaliação utilizados pelos docentes, orientação recuperação para os de menor rendimento; g) Acompanhar a frequência dos alunos e cumprimento do plano de trabalho de cada docente (Rodrigues Alves, 2022, grifo nosso).

De acordo com o que se apresenta na lei municipal nº 278/2022 (Rodrigues Alves, 2022), observamos semelhanças em algumas das atribuições do CP comparadas com as funções do coordenador de ensino, como por exemplo: ambos têm o papel de parceria com a equipe docente, proporcionando intervenções e colaborações ao pedagógico da escola, e aos dois é atribuído o encargo de assistir as aulas dos professores para a verificação do cumprimento do planejamento e/ou plano de curso e avaliação do desenvolvimento dos alunos, para que possam elaborar propostas/intervenções pedagógicas que possibilitem a melhoria do processo de ensino aprendizagem a partir da análise, sistematização, avaliação e reflexão.

Mas, de caráter específico do CP, tem-se o ato de acompanhar a frequência dos discentes, o calendário escolar, o diário dos professores, o plano de curso, os encontros pedagógicos de planejamento, e, de forma valorosa, identificamos a ação de implementar e participar da formação continuada dos docentes, acentuando assim, como defende Domingues (2014), o debate e a defesa da escola como locus de formação contínua e desenvolvimento profissional e o CP como articulador desse processo. Além disso, também corrobora os Regimentos Internos das escolas estudadas (Rodrigues Alves, 2008c; 2008d), que veem como

um dos papéis dos CPs o ato de promover encontros, sessões de estudos, cursos, reuniões, debates, avaliações e reflexões que proporcionem a atualização pedagógica dos docentes.

Entretanto, a mencionada lei nº 278/2022 (Rodrigues Alves, 2022) permanece como na lei anterior nº 183/2016 (Rodrigues Alves, 2016) ao não mencionar em sua íntegra os critérios básicos para ser CP, dando margem para más interpretações e depreciação da profissão professor, uma vez que a lei não especifica quem de fato está apto no sentido de formação inicial, continuada e experiência docente para assumir o referido cargo, apesar de se terem parâmetros básicos para este fim. Portanto, a Lei de Gestão Democrática do Ensino Municipal de Rodrigues Alves – Acre (Rodrigues Alves, 2022) vai nesta ótica em desencontro ao que almeja a LDB (Brasil, 1996) em seus artigos 64 e 67, como citado anteriormente.

Estudos da área evidenciam que a não exigência de uma formação pedagógica específica sem o conhecimento didático, metodológico, curricular, de gestão escolar e emancipatório da educação para atuar como CP acarreta distintos prejuízos a sua atuação profissional e tornou mais árduo ou quase inexistente a tarefa e persistência de articular espaços formativos em serviço para os docentes, sobressaindo com mais tendência o ato de articular atividades burocráticas e emergentes da escola e/ou das Secretarias de Educação, sem terem uma mediação crítica sobre o seu papel, aproximando-se de uma atuação mais gerencial da educação (Fernandes, 2009; Placco, 2011).

Apesar disso, a lei nº 3.141/2016 especifica como exigência a formação de nível superior na área de licenciatura em Pedagogia para exercer a função de CP nas séries iniciais do ensino fundamental, no entanto quando apresenta as atribuições do CP não o reconhece como articulador e implementador das formações continuadas em serviço para os docentes da escola em que atua, (Acre, 2016).

O capítulo VII da lei municipal, “Da classificação das Unidades de Escolares”, aborda sobre as unidades escolares do sistema municipal de educação e a sua tipificação que ocorrerá anualmente de acordo com número de alunos efetivamente matriculados, tendo como base “[...] os dados do CENSO/MEC referente ao ano anterior, seguindo os seguintes quantitativos: I - Tipo A: até 100 alunos; II - Tipo B: de 101 a 250 alunos; III - Tipo C: de 251 a 500 alunos; IV - Tipo D: acima de 501” (Rodrigues Alves, 2022). Segue abaixo a classificação das escolas selecionadas para o estudo:

Quadro 6 – Classificação das escolas por quantitativo de alunos matriculados em 2023.

ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS	TIPO	COORDENADOR PEDAGÓGICO	COORDENADOR DE ENSINO
EA	393	C	2	1
EB	189	B	2	1
EC	222	B	2	1

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme a lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Município de Rodrigues Alves – Acre (Rodrigues Alves, 2022), fica claro que as escolas do Tipo A, B e C até com 300 alunos podem ter um coordenador de ensino ou substituir este pelos CPs por turno, ou seja, devem optar pelo coordenador de ensino ou pedagógico. Sobre isso, a análise do levantamento das escolas estudadas nesta pesquisa, como demonstra o Quadro 6 acima, revela que a EB (tipo B, com o quantitativo de 189 alunos) e EC (tipo B, com o total de 222 alunos) apresentam incompatibilidade com a lei nº 278/2022, uma vez que mostram em sua estrutura pedagógica a presença de ambos os coordenadores ao invés de optar por um coordenador de ensino ou pelos CPs por turno. No entanto, a EA (tipo C, com o total de 393 alunos) segue fielmente a normativa proposta, tendo um coordenador de ensino e pedagógico por turno.

No decorrer de toda a discussão aqui desenvolvida, apresentamos as propostas pedagógicas, normativas e resoluções legais que orientam e subsidiam o papel do CP no município de Rodrigues Alves – Acre, reconhecemos a relevância e a contribuição dos instrumentos legais aqui revelados que legitimam e norteiam a gestão escolar democrática do sistema público de ensino do município de Rodrigues Alves. No entanto, a partir da discussão formulada é necessário reconsiderar e reformular alguns conceitos e critérios básicos primordialmente sobre o CP como formador e articulador das formações continuadas dos docentes em serviço no município de Rodrigues Alves, nosso objeto de estudo, uma vez que as legislações estadual (Acre, 2016) e municipal (Rodrigues Alves, 2022) tratam da gestão democrática participativa no ensino público mas de modo geral, pois não trazem um capítulo ou elementos específicos para o processo de formação continuada em serviço dos docentes pela coordenação pedagógica, até porque a própria legislação estadual não reconhece o CP como articulador da formação continuada em serviço para os professores.

Na busca por outros documentos institucionais, legais e normativos no município de Rodrigues Alves que legitimam sobre as horas destinadas para as formações continuadas em serviço aos docentes, encontramos o a Lei n. 296 de 20 de dezembro de 2023, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Municipal (Rodrigues Alves, 2023), que na Seção VII trata “Do Regime e Jornada de

Trabalho”. Em seu art. 28 consta que a jornada de trabalho do professor em função docente inclui uma parte de horas-aulas e uma parte de horas-atividades, dividida da seguinte maneira:

§ 2º As horas-atividades corresponderão a 1/3 (um terço) do total da jornada do seu contrato de trabalho e será destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, a reuniões pedagógicas, ao planejamento pedagógico da escola, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola e com a legislação educacional vigente (Rodrigues Alves, 2023).

A mencionada lei municipal (Rodrigues Alves, 2023) exemplifica que o contrato de trabalho do profissional do ensino público municipal será de 25 horas semanais para professores do Grupo I e de 30 horas semanais para os professores do Grupo II definido em concurso público. Assim sendo, para as horas-atividades os professores do grupo I tem disponível em sua carga horária de trabalho 8,3 horas e do grupo II 10 horas, sendo que o total dessas horas-atividades é distribuída para a preparação de diferentes ações que vão desde a organização e avaliação do trabalho didático, reuniões, colaboração com a administração da escola, planejamentos e aperfeiçoamentos pedagógicos e dentre outras.

Vale ressaltar que não é exclusivamente às 8,3 e/ou 10 horas-atividades específicas a serem utilizadas pela coordenação pedagógica para a formação continuada em serviço para os docentes, em razão da referida lei municipal (Rodrigues Alves, 2023) tratar dessa questão de forma abrangente, dando espaço para que as próprias instituições escolares organizem o uso desse tempo para as horas-atividades de acordo com as suas prioridades e propostas pedagógicas.

Desse modo, é evidenciada a necessidade e emergência do município de Rodrigues Alves, fazer o uso mais afino da sua autonomia administrativa e pedagógica para ele próprio a partir das legislações maiores como federais e estaduais, criarem outras normativas e legislações orientadoras para a gestão escolar do município, principalmente no que se refere à atuação da coordenação pedagógica, não se limitando apenas ao único dispositivo próprio legal existente no referido município, que é a Lei de Gestão Democrática do Ensino Municipal, nº 278/2022 (Rodrigues Alves, 2022), que subscreve o papel do CP e de forma elogiável o considera como um formador em serviço, assim como é visto nos Regimentos Internos das escolas estudadas (Rodrigues Alves, 2008c; 2008d).

Deste modo, a seguir discorreremos sobre a análise dos dados obtidos com a pesquisa de campo a partir da AC de Bardin (2016) e o referencial teórico assumido neste estudo, analisando as categorias formadas a partir das falas dos participantes da pesquisa, que

favoreçam o debate em torno do CP como articulador das formações continuadas dos docentes em serviço no município de Rodrigues Alves – Acre.

5.2 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DOS PROFESSORES EM SERVIÇO

De acordo com o que explicitamos ao longo do estudo, traçamos como um de nossos objetivos averiguar como a gestão do CP planeja e executa as ações de formação continuada em serviço de professores no decorrer do ano letivo. Dessa maneira, para organizar os dados revelados fomos construindo unidades temáticas que nos proporcionassem um olhar analítico e sempre que possível um entrecruzamento sobre as principais compreensões e recorrências dos elementos mencionados pelos CPs e professores na temática aqui exposta. Assim sendo, na intenção de compreendermos como se dá o planejamento e a execução das formações continuadas em serviço pelos CPs aos docentes no decorrer do ano letivo, buscamos a priori na fala dos participantes identificar o que estes entendem por ser as atribuições do CP, com vista a alcançar nos seus discursos a compreensão da função em foco neste estudo, que é o CP como articulador da formação continuada em serviço.

Desse modo, se destacou com reincidência nas falas dos CPs entrevistados que um dos principais papéis do CP é o acompanhamento pedagógico dado aos docentes, conforme segue:

São tantas, uma das atribuições que eu acho mais importantes é o acompanhamento com os professores, acompanhar o planejamento, levar ideias para que melhore o aprendizado do aluno (CP1, EA, 2023).

No momento as nossas funções são acompanhar os professores, planejar junto com eles, fazer formação com eles se tiverem alguma dúvida no conteúdo, alguma coisa que eles estão com dificuldades [...] se for preciso vamos na sala de aula, fazer a observação, para poder ajudar eles, não com objetivo de julgar a aula, mas como uma forma de ajudar, ver o que estão precisando (CP2, EB, 2023).

A coordenação pedagógica atua diretamente com os professores, na atuação direta no trabalho, no fazer pedagógico mesmo em sala de aula, né, acompanhando, trazendo ideias, ouvindo. É uma troca, na verdade, né, uma troca do fazer pedagógico, entre coordenadores e professores (CP3, EC, 2023).

As funções apontadas acima como: acompanhar os professores, ouvi-los, planejar juntos, tirar dúvidas, trazer ideias, observar as aulas e realizar a troca do fazer pedagógico entre docentes e coordenação, demonstram que ambos os CPs entrevistados tem conhecimento e posse sobre as suas atribuições. De forma unânime todos citam como seu dever o acompanhamento pedagógico aos professores, seja esse realizado durante o

planejamento, nas observações em sala de aula, nas troca de ideias, nas sugestões de materiais, nas propostas de procedimentos didáticos e metodológicos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Na mesma direção, enfatiza a maioria dos professores entrevistados, como relatado na seguinte fala: “É dar suporte para os professores né, pra dar suporte na aprendizagem dos alunos aos professores” (P2, EA, 2023). Tais relatos vão ao encontro do que Libâneo (2000) entende como sendo a principal atribuição da coordenação pedagógica, que é a assistência pedagógica-didática aos professores, para que se possa chegar a uma condição que fique entre o ideal e o possível na qualidade de ensino. E remetem algumas das funções do CP descritas na Lei de Gestão Democrática do Ensino Municipal, nº 278/2022 no art. 46: “[...] b) Percorrer a escola e observar o andamento das aulas, inclusive assisti-la, d) Promover encontros pedagógicos para planejamento das aulas e atividades da escola relacionada ao processo de ensino, e) Implementar e participar da formação continuada dos docentes” (Rodrigues Alves, 2022).

No entanto, a maioria dos entrevistados ao elencarem o seu entendimento sobre as atribuições do CP, não veem com afinco a descrição da letra E como orienta a legislação municipal (Rodrigues Alves, 2023). Apenas a CP2 (2023) cita como ofício do CP o ato de realizar a formação continuada aos docentes, fazendo-nos questionar até que ponto essa ausência inicial vista nas falas da grande parte dos participantes, inclusive dos CPs entrevistados, pode influenciar no planejamento, na execução e articulação das formações continuadas dos docentes em serviço. Uma vez que acreditamos que quando o CP, a equipe docente e a organização escolar como um todo é sabedora dos reais papéis do CP, dificilmente permitirá os desvios de ações e/ou funções do CP na escola e fortalecerá cada vez mais o seu envolvimento com o pedagógico, acompanhando e orientando a equipe docente, promovendo de fato um trabalho de parceria, de troca, de diálogo e de atualizações constantes através das formações continuadas em serviço.

No pronunciamento da P5 (2023), vemos uma descrição sobre a função do CP bem atípica e diferente do que a legislação municipal almeja. No seu entendimento, além do CP ter como atribuição orientar o professor nas atividades pedagógicas, “[...] também ele faz toda a parte burocrática que precisa” (P5, EB, 2023). Tal definição relatada pela docente destaca que no interior das instituições escolares se prevalece em alguns profissionais e organizações escolares um olhar distorcido sobre as funções do CP, atribuindo a ele ações que fazem parte da vivência escolar, mas que não devem ser inerentes ao seu papel, como as burocráticas, já

que a própria lei municipal descreve um profissional específico para essa atribuição, que é o coordenador administrativo. A ele é dada a responsabilidade de:

a) Manter organizado o arquivo e documentação da escola; b) Organizar e atualizar pastas com documentação individual dos alunos e dos funcionários lotados na unidade de ensino; c) Controlar assiduidade e frequência dos funcionários, informar ao diretor os casos de ausência sem a devida justificativa legal, e informar e manter atualizado o livro de ponto dos funcionários (frequência, férias, licenças); d) Expedir e assinar, juntamente com o diretor, históricos escolares, certificados e diplomas dos discentes; e) Acompanhar a distribuição e preparação da merenda escolar; f) Realizar vistoria no espaço físico, visando à sua conservação e limpeza e quando necessário informar ao diretor as ocorrências; g) Organizar escala de trabalho dos funcionários da escola e o enviar para conselho escolar e SEME; h) Elaborar junto com o diretor e coordenador de ensino, plano de ação dos recursos (Rodrigues Alves, 2022).

Sendo assim, dentro da instituição escolar temos um profissional especificamente responsável por liderar os trâmites do setor técnico-administrativo, incumbido da parte burocrática, documentária e dos arquivos dos servidores, alunos e da escola, bem como para organizar, acompanhar e vistoriar a assiduidade dos profissionais da unidade escolar, diário de ponto, escalas de trabalho, a conservação e preservação do espaço físico e dentre outras ações. Então, mesmo que a legislação municipal aqui discutida apresente as devidas atribuições dos coordenadores, a descrição apontada pela P5 (2023) ressalta que a dinâmica do CP no cotidiano escolar é bem diferente.

Desta forma, na ausência de uma identidade profissional na escola que defina fielmente a coordenação pedagógica, várias metáforas são construídas, como o “apagador de incêndios”, o “Bombril”, aquele que tem mil e uma utilidades – muitas das vezes isso se dá pelo velho hábito cotidiano da maioria dos CPs se subdividirem entre as atividades pedagógicas, emergentes e burocráticas, como citam Lima (2007), Almeida, Souza e Placco (2016). Tais práticas acabam sendo vistas pelos seus pares como aceitáveis, corretas e pertencentes à função, todavia essas ações acabam por ocasionar no seu trabalho uma superficialidade, sobrecarga e dificuldades para desenvolver o acompanhamentos pedagógico e ações de formações contínuas aos docentes.

Esse entendimento é afirmado na fala de umas coordenadoras ao descrever o seu cotidiano escolar:

Todas as manhãs eu participo junto com o coordenador de ensino na acolhida com todos os alunos no pátio da escola, no qual a gente todos os dias tem a rotina de fazer a oração do dia para iniciar a aula [...], aí quando termina a oração eu conduzo os alunos para a sala, a gente vai abrindo as turmas para que eles entrem, [...] quando também um professor se atrasa a gente segura a turma até ele chegar para não dar aquele tumulto e em seguida vou fazer os meus trabalhos que eu tenho que fazer na escola, né. Todo dia tem uma janelinha com um professor para planejar [...], vejo também algum material que o professor esqueceu eu vou resolvendo na sala

dos professores, um aluno que está com alguma pendência, mal comportamento eles trazem para mim, eu fico com ele, então assim não falta uma coisa para fazer. A rotina de coordenador é bem agitada. E assim, aqui de tudo eu faço um pouco, eu ajudo em tudo, não fico só na questão de acompanhar somente o professor no planejamento. Quando a diretora sai, ficamos à disposição para se chegar alguém a gente atender e resolver as situações enquanto ela não está na escola, e também auxílio no intervalo do Fundamental I e II todos os dias, aí às vezes o professor vem, me pede para eu resolver isso e aquilo, tira essa cópia aqui, aí eu às vezes fico de mãos atadas (CP1, EA, 2023).

Notamos que suas demandas diárias correspondem ora a sua função, ora não, e se constituem em uma rotina bem agitada, evidenciando que nem sempre a função do CP está bem demarcada, como norteia a lei municipal (Rodrigues Alves, 2023). Consequentemente, o CP acaba acumulando afazeres e exercendo ações que poderiam ser delegadas ao coordenador administrativo, mas acabam disponibilizando uma dinâmica escolar que muitas das vezes impossibilita o CP de exercer a sua função da forma como concebe (prestar o apoio pedagógico aos docentes de forma suficiente) e o impede de realizar uma atuação pedagógica positiva pelo pouco tempo que lhe resta para atuar diretamente na priorização do apoio pedagógico aos docentes e muitas das vezes se sentem de mãos atadas, realidade essa apontada pela CP1 (2023).

Os entrevistados também se referem à questão de seus tempos de serviço, como enfatiza umas das coordenadoras: “[...] é tanta coisa que a gente faz como coordenador, e durante esse período que a gente fica com o professor é até pouco o tempo, é muito difícil, bem corrido, é um corre, corre, é muito trabalho” (CP2, EB, 2023). Assim sendo, é notório nas falas das coordenadoras a vivência de uma insatisfação sobre o que gostariam de fazer como CP (priorizar o seu tempo de trabalho com os docentes) e o que a escola compreende e oportuniza sobre isso, atribuindo-lhe funções alheias, como exemplo a responsabilidade por conduzir a recepção dos alunos, a abertura das salas, o atendimento às questões de indisciplina dos educandos, a intervenção durante os intervalos e o atendimento às demais demandas quando substitui ou representa o diretor.

Conforme Clementi (2001, p. 64):

Muitos coordenadores manifestam iniciativas pessoais de aprofundamento teórico, de envolvimento com suas práticas na escola, preocupação diante dos problemas com os quais deparam e, ainda assim, mesmo demonstrando empenho e envolvimento, muitas vezes assumem uma atitude de conformismo diante das insatisfações que sentem, em vez de tentar revertê-las.

Corroborando com a concepção de Almeida, Souza e Placco (2016), para os autores supracitados esse conformismo e atuação passiva se dá muitas vezes pelo CP ter sido convidado pelo diretor a exercer a função que ocupa (realidade existente no município de

Rodrigues Alves), mantendo uma relação de amizade, cumplicidade e gratidão, buscando corresponder à confiança nele depositada. Assim sendo, o CP precisa ser o protagonista da sua função, ter clareza, entendimento e se reconhecer no espaço escolar, uma vez que o cotidiano é preenchido por diversas solicitações que variam desde as pedagógicas ou não. Deste modo, o CP deve saber tomar decisões, impor limites até onde pode transitar e que atividades podem ocupar o seu tempo, pois como transformar a escola em um espaço de formação contínua e os CPs como articuladores desse processo, quando a escola demanda de tantas outras solicitações?

Nessa vertente de auto reconhecer-se e entender a sua área de formação, torna-se uma atitude importante que o CP não perca o foco da sua gestão pedagógica deixando-a em segundo plano. É necessário ter um olhar amplo, analítico e crítico das suas relações interpessoais na escola, para que não desanime em relação à estrutura escolar e nem cair em descrédito profissional consigo mesmo enquanto educador focado na sua própria formação e dos pares com os quais convive.

Um ponto importante é dito pela CP2 (2023), que compreende como função do CP a realização de momentos formativos com os docentes para subsidiar nas suas dúvidas e necessidades curriculares, pedagógicas e metodológicas, sempre com foco na melhoria do aprendizado do educando, ou seja, de forma imediata sem a necessidade de intervenções a CP2 (2023) já se reconhece como uma formadora em serviço, bem como também as demais CPs entrevistadas. No entanto, apesar de citarem aspectos de formações em sua prática pedagógica com os docentes, como o planejamento, as sugestões/trocas de materiais didáticos-metodológicos, conversas/momentos diários etc., apenas se veem como formadores em serviço quando são indagados a dizerem se a formação continuada realizada na escola/em serviço para os docentes é uma ação que deve ser feita/ministrada/e de responsabilidade do coordenador pedagógico ou não: “[...] é uma atribuição do CP, ele é um professor formador, né, ele tá ali para subsidiar em relação a essas coisas também” (CP2, EB, 2023).

Eu acho que sim, aliás eu tenho certeza que sim, né, porque o coordenador como a gente já viu, é a função dele junto com o professor, né, porque isso vai ajudar o aluno em todos os ângulos, né, porque você vai vendo, vai aprendendo, vai buscando mais, vai encontrando outros meios pra fazer um trabalho melhor, desempenhando sempre um trabalho melhor tendo ideias, estimulando o aluno em todas as formas, né (CP1, EA, 2023).

Logo, todos se veem como responsáveis por esta ação, e isso nos faz entender que esse entendimento pode influenciar diretamente na sua prática, pois quando o CP se reconhece como formador em serviço é esperado que ele priorize no seu tempo de trabalho ações e

atividades pedagógicas planejadas intencionalmente com vistas à formação docente, estimulando-os a perceberem que na escola há um projeto de formação continuada transformador da sua prática que tem por objetivo o alcance de metas em comum articuladas entre si, através da troca de conhecimento teórico e prático vivenciado pelos pares que compõem a equipe docente/pedagógica, trazendo relevantes contribuições para formação profissional e pessoal do professor, como mencionam Zumpano e Almeida (2012).

No reconhecimento sobre a formação do professor, a formação continuada é demonstrada pelos participantes como um ato indispensável e importante para a prática docente. De acordo com uma das professoras:

A formação continuada é uma forma de a gente rever a nossa prática, porque assim como a formação continuada é o nosso conhecimento, ele é contínuo, a gente não aprende tudo, então a formação continuada é uma forma de o profissional de educação refletir o que ele tá (sic) fazendo em sala de aula pra melhorar o seu trabalho (P6, EB, 2023).

Nesse sentido, subentende o conhecimento como um processo contínuo e inacabado, ver a formação continuada como uma ferramenta de reflexão e de auxílio para a construção ininterrupta dos saberes e prática docente. Para Géglío (2003), a formação continuada faz parte do percurso de preparação do profissional de educação, e como menciona a própria nomenclatura, ela é contínua, ou seja, a formação docente nunca está pronta e acabada, é uma constante sem fim, ela pode acontecer por iniciativa pessoal da escolha do próprio docente em frequentar um curso, seminário, realizar leituras, estudos e pesquisas, ou por incentivo institucional em que a própria escola, ou rede de ensino municipal e/ou estadual promove a realização de atividades formativas aos professores. Premissa que é encontrada na fala de uma das professoras entrevistadas quando destaca que:

A formação continuada é uma ação indispensável, né, porque na nossa profissão exige isso que a gente esteja se formando continuamente e é muito importante, por exemplo, a gente tem uma dificuldade, então vamos fazer uma formação continuada sobre produção de textos, né, é importante, porque às vezes eu tenho uma dúvida e o meu colega pode tirar aquela dúvida e se completando um com outro (P2, EA, 2023).

Em grande maioria os participantes indagados admitem que somente a formação inicial e/ou sólida não é o suficiente, sendo necessário irem além, buscarem constantemente de forma individual ou coletiva a ampliação dos seus conhecimentos pedagógicos, por sentirem a necessidade de um acompanhamento, de um trabalho introduzido na reflexão, na criticidade, na reelaboração e na troca de ideias com o coletivo para se tornar um profissional capaz para atuar em sala de aula, e identificamos nos depoimentos dos professores a

participação em formações formativas. No entanto, ao descreverem as intuições promotoras, citam com bastante frequência e unicamente as organizadas pela Seme/RA, que acontecem uma vez por ano com todos os docentes da Rede de Ensino Municipal do Fundamental I. Um dos participantes afirma que:

[...] Sempre essas formações que a gente participa é pela Seme/RA mesmo. Algumas dessas formações atendem a nossa função profissional de docente, outras eu mesmo tento buscar, pois só a de lá não é suficiente, a gente tem que buscar na internet, buscar inovar e ir atrás das coisas novas (P1, EA, 2023).

A priori, o que se vê como marcante como atividade formativa para os participantes da pesquisa é a sua mobilidade e busca pessoal, em junção com as políticas de atualização em serviço, por intermédio de ações promovidas pela Seme/RA, todavia sendo estas de forma esporádica, ressaltando que esta pouca frequência pode resultar em avaliações e retornos nem tanto positivos para a prática docente, por não ter uma certa frequência de apoio, acompanhamento, troca entre os pares, discussão e reflexão que contemple as necessidades cotidianas da escola, o que aponta para a primordialidade da promoção da formação continuada também na escola.

Dessa maneira, procuramos caracterizar se a população estudada considera que a formação continuada realizada na escola/em serviço para os docentes é uma ação que deve ser feita/ministrada/e de responsabilidade do coordenador pedagógico ou não. As respostas foram bem distintas, em uma amostragem de 9 (nove) professores em exercício entrevistados, apenas 3 (três) reconhecem ser de responsabilidade do CP, 5 (cinco) dizem não atribuir esse ofício totalmente ao CP, mas também ao de ensino e/ou da Seme/RA, 1 (um) docente vê que a formação continuada deve ser feita por iniciativa pessoal de cada professor, e somente 1 (um) professor diz não saber se é função do CP realizar formação continuada na escola, como expõem algumas falas a seguir: “Não totalmente do coordenador, ele está ali para auxiliar, mas essa formação continuada do docente ele tem que buscar, tem que ser uma iniciativa própria, pessoal do professor mesmo” (P1, EA, 2023). “[...] eu acredito que deveria ser sim de responsabilidade do coordenador pedagógico fazer essas formações com a gente na escola, pelo menos uma formação de bimestre em bimestre” (P4, EB, 2023). “Não tenho ciência sobre isso” (P5, EB, 2023). “Em partes sim e em partes não, [...] no subconsciente da gente já colocamos a responsabilidade para a SEME/RA” (P6, EB, 2023). “Sim, pelo CP e o de ensino” (P9, EC, 2023).

Diante do que está posto, juntamente com as expressões faciais dos professores, presenciemos uma surpresa imediata, de uma incerteza e falta de firmeza por parte da maioria

em legitimar o CP como principal responsável por conduzir e promover a formação continuada em serviço aos docentes, então os resultados apontam para a existência de uma falta de clareza sobre as funções do CP, o desconhecimento do que subscreve a Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Município de Rodrigues Alves (Rodrigues Alves, 2022) sobre as atribuições do CP, como também o fato de que a formação continuada em serviço não é uma realidade vivenciada e uma função explícita da coordenação pedagógica, e isso fica mais claro nas declarações das CP1 e CP2 (2023), quando questionadas se tem algum projeto de formação continuada em serviço para os professores da escola no ano de 2023: “Somente para os professores não temos. [...] se (sic) reunimos sempre uma vez na semana com cada professor individualmente para tratarmos assuntos do planejamento” (CP2, EB, 2023).

Não, até agora assim as nossas formações até tentamos ter um planejamento grande com todos, mas não rende, há muita conversa e quando é só o coordenador com o professor, esse planejamento individual a cada dia da semana com um professor tem mais retorno. Aí nesse momento se o professor regente da turma tem dúvidas a gente vai ajudar, acompanha o planejamento. Então os nossos momentos formativos são esses (CP1, EA, 2023).

Evidencia-se que na EA e EB, não se tem um projeto de formação continuada em serviço que aconteça de forma coletiva com todos os pares, tendo o CP como o principal mediador desse processo. O que encontramos como momentos a serem vistos por formativos pela CP1 (2023) são os planejamentos de ensino individual. Tal realidade é bastante preocupante, pois como desenvolver a partir desse princípio uma escola altamente democrática-participativa e coletiva nas tomadas de decisões, se o próprio planejamento escolar acontece de forma isolada entre um docente e o CP, atribuindo-lhe um papel exclusivo de detentor/orientador do conhecimento pedagógico, como se os demais docentes e/ou pares não pudessem contribuir e auxiliar na construção desse processo, desconsiderando o planejamento participativo/o encontro coletivo entre todos os membros como uma prática da reflexão pedagógica, de critérios para um desempenho definido em conjunto e com os objetivos comuns da instituição escolar como os descritos no PPP?

Além disso, nas falas dos participantes da pesquisa não vemos a figura do coordenador de ensino e do gestor da escola como profissionais que também fazem parte do assessoramento/participação dos transmisses pedagógicos da escola, o que percebemos são atuações isoladas entre si, ou seja, não são considerados pertencentes à equipe pedagógica. Assim, os resultados evidenciam a existência de uma aceitação por parte dos professores, dos coordenadores e da gestão no que se refere à dinâmica pedagógica existente. Nesse contexto,

o que devemos pensar diante de tal passividade? Quais são as consequências e/ou positividade (se é de considerar) para o ensino, em um contexto escolar que não prioriza a troca de diálogo, conhecimento, envolvimento e nem ao menos um projeto de formação continuada no coletivo entre os pares da escola (coordenações, gestão e equipe docente)?

É claro que para se ter um processo formativo na escola também é necessário a intervenção mais direta, individual entre professores e CP para se pensar juntos, mas também não deve se restringir apenas nessa ação, que se destaca pela singularidade das intervenções pedagógicas. Para Domingues (2014), é no jogo entre o individual (professor e/ou CP), juntamente com o coletivo de professores em serviço, com o apoio e participação da coordenação de ensino e gestor escolar, que se designam as práticas pedagógicas e o próprio princípio de formação centrada na escola.

Conforme Pinto (2016, p. 42):

[...] é desejável que as atividades da coordenação pedagógica privilegiem os momentos de encontros coletivos, favorecendo a troca de experiências entre os professores e a análise de situações problemáticas do cotidiano escolar, de modo a fortalecer a equipe docente em torno do PPP da escola. Neste aspecto vale destacar a importância da CP na condução das atividades encaminhadas junto ao grupo de professores nos horários de trabalho coletivo.

Neste viés, se os resultados, as estratégias, as metodologias e os recursos usados em sala de aula não são partilhados com todos os pares, o processo de planejamento, de desenvolvimento profissional está mais propício a render menos proveito, mesmo que tenha presente a figura do CP, como é a realidade descrita pelas EA e EB, pois só com a presença do CP não quer dizer que tenhamos a construção de uma práxis pedagógica efetiva e certa, assim é necessário que aconteça as Htpcs na escola. Corroborando com esse mesmo entendimento, temos o pronunciamento da CP1 (2023) – mesmo que anteriormente tenha dito que considera o planejamento isolado entre ela e os docentes como algo mais positivo e com retorno, no decorrer da entrevista ela própria se auto avalia e reconsidera o seu posicionamento, e critica a unificação da forma de planejamento atual, dizendo que:

[...] quando tem esse trabalho que todos são parceiros, essas formações são boas. Eu tiro por experiência minha mesmo, quando eu trabalhava em CZS a gente tinha o planejamento quinzenal, aquela formação com todo mundo onde a gente iniciava no horário X e era 2 a 3 horas de encontro, e ainda tinha coisa para discutir depois, e isso tinha um grande rendimento. Eu creio que se isso acontecesse seria muito proveitoso, seria bom, né. Até eu já conversei isso com a colega, ela falou que seria bom, mas assim, nós como coordenadores a gente não tem poder, essa autonomia de resolver isso aí sozinha, precisamos sentar com o coordenador de ensino, conversar, ver com ele, né. [...] porque essa dinâmica quem decide mais é o coordenador de ensino (CP1, EA, 2023).

A CP1 EA (2023) relembra de momentos vivenciados por ela em um outro contexto escolar o qual tinha ações intencionais e colaborativas construídas em momentos coletivos entre o CP e os professores. Desse modo, legitima as Htpcs como um dos principais espaços formativos no âmbito escolar, mas que na sua realidade atual não é possível de realizar por não ter autonomia suficiente para colocar em prática, e por não saber caminhar de encontro com o posicionamento do coordenador de ensino. Então, presenciamos uma resistência por parte do próprio coordenador de ensino em oportunizar a realização de encontros coletivos/formativos na escola, emergindo a necessidade desse profissional desempenhar um maior assessoramento e apoio na demarcação da construção identitária do CP enquanto articulador da formação continuada em serviço aos docentes.

Já na EB as formações continuadas em serviço:

[...] não são aplicadas pelos nossos coordenadores pedagógicos aqui da escola, a gente nunca teve uma formação aplicada pela nossa coordenadora, são aplicadas pela Seme/RA e os coordenadores participam juntos como ouvintes, mas eles não dão formação para nós professores [...] sentamos bimestralmente aqui na escola, mas é uma conversa mais para alinhar o que tá (sic) desalinhado, né, pra saber quantos alunos evoluíram, quantos regrediram, mas não é uma formação em si (P4, EB, 2023).

Percebemos que na EB acontecem encontros coletivos bimestralmente, todavia abordam mais assuntos extras, conversas, informações, avisos legais, assuntos pontuais que são derivados dos procedimentos avaliativos e rendimento escolar dos educandos na busca por resultados quantitativos, e nesse cenário pouco tempo resta para a promoção de um projeto pedagógico continuado na escola. Os entrevistados não reconhecem esses encontros bimestrais como uma troca formativa, tal afirmação fica exemplificada na seguinte declaração:

[...] esse ano a gente não focou na realização de formações continuadas em serviço, faltou a gente querer, porque esse ano estamos mais focados na questão da provinha do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), isso é o que preocupa a gente, as turmas do 2º ano e 5º ano serão avaliados, então estamos focados nisso (CP2, EB, 2023).

Assim, averiguamos traços de uma escola que não propõe como primordialidade em seu projeto pedagógico a formação continuada em serviço ao corpo docente e coloca sobre a instituição indícios da pedagogia da exclusão, quando o trabalho pedagógico do professor é voltado para a priorização das avaliações externas em larga escala, adotando uma política assistencialista que busca por resultados imediatos no preenchimento das necessidades básicas dos educandos, consequentemente acabam por não favorecer o papel fundamental da escola,

que é assegurar aos discentes o conhecimento através da apropriação cultural e científica dos conteúdos (Fernandes, 2018).

Os resultados apontam que nas escolas A e B a formação continuada em serviço não aparece como uma atuação explícita do CP, contrariando o que diz a literatura e os pressupostos teóricos defendidos por: Placco e Almeida (2001), Domingues (2014), Campos e Aragão (2012), Benachio e Placco (2012), bem como a própria Lei de Gestão Democrática Municipal, nº 278/2022 (Rodrigues Alves, 2022), o que se tem são formações continuadas marcadas pela dependência ligada às instituições externas a escola, tendo como prioritárias as formações desenvolvidas pela Seme/RA.

Acreditamos que para o CP desenvolver um trabalho satisfatório e contribuinte no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, tendo-o como o articulador da formação continuada em serviço para os docentes, é necessária a existência de profissionais da educação comprometidos com a construção da identidade profissional do CP que não deixem se envolver com os diversos olhares, vozes e resistências organizacionais que seguem o fluxo do dito já comum de se fazer pelo não conhecimento e fortalecimento das reais funções do CP.

As práticas não mudam por decreto, “[...] as práticas só podem começar a mudar quando os práticos constroem uma nova concepção dos próprios processos de aprender e ensinar, reconhecendo os próprios limites e as próprias deficiências” (Franco, 2008, p. 124). Isso simboliza que a mudança só pode acontecer a partir do reconhecimento e da vontade de mudar as velhas práticas a partir de um coletivo de docentes, CPs, coordenadores de ensino, secretarias de educação, agentes educacionais como um todo constituídos e engajados na busca por condições, atuações pedagógicas e organizações escolares que promovam mudanças.

Afortunadamente na EC se emergiu uma realidade bem distinta das demais escolas pesquisadas. Segundo a CP3 (2023), no estabelecimento de ensino em que atua possui sim um projeto de formação continuada em serviço para os docentes, e tal ação formativa é confirmada por todos os professores da instituição escolar, os quais declararam que esses momentos acontecem bimestralmente durante os planejamentos coletivos e integralmente afirmam que essas ações formativas são executadas pela CP da escola, e as temáticas são escolhidas por ela juntamente com a coordenadora de ensino, conforme as necessidades observadas/declaradas pelos professores, deixando sempre em aberto a oportunidade para sugestões (P7; P8; P9; EC, 2023).

No pronunciamento da CP3 (2023), vimos com bastante frequência a busca por se validar e demarcar a sua existência como formadora em serviço:

Desde quando eu comecei que a gente faz esses estudos, na verdade sempre eu converso com eles no momento dessas formações, que a gente tá (sic) lá como um momento de conversa, um momento de troca, porém com objetivo, com temas que eles vão ser estudados naquele momento e o projeto que a gente faz é em relação a isso, pra gente ter essa parte de formação tudo sistematizado, né, para que isso tenha um efeito positivo lá dentro da sala (CP3, EC, 2023).

Diante do exposto, na EC encontramos uma gestão escolar pedagógica atuante, sabedora do seu papel e comprometida com a formação continuada dos professores dentro do espaço escolar numa interação coletiva e compartilhada com temáticas pertinentes à singularidade das necessidades educativas da escola, tendo com mais frequência estudos relacionados às hipóteses silábicas, à alfabetização e o letramento (CP3, P7, P8, P9, EC, 2023), para que juntos questionem, indaguem, reflitam sobre a sua prática e busquem novos conhecimentos de forma a alcançarem o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento teórico-prático da equipe docente da escola, de modo que venham refletir positivamente no processo educativo dos educandos por meio da reflexão-ação-reflexão, construindo uma unidade dialética da práxis pedagógica, porquanto não há docência sem discência, sem a troca de experiências, saberes, diálogo e aprendizagens mútuas (Freire, 1996).

Considerando o até aqui exposto, o tópico a seguir remete às contribuições dos momentos formativos em serviço realizado pelas CPs.

5.3 A CONTRIBUIÇÃO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM SERVIÇO PARA A PRÁTICA DOCENTE

A respeito da necessária formação contínua dos professores em serviço, buscamos investigar como as formações continuadas oferecidas pelos CPs contribuem para a prática docente dos professores em exercício. Ao longo de todo o estudo até aqui desenvolvido, sabemos que a formação continuada em serviço permeia o compromisso da profissionalidade do CP. A esse é dada a responsabilidade para o direcionamento da proposta pedagógica educativa da escola, acerca das orientações de ensino e aprendizagem, dos planejamentos, das ferramentas didático-metodológicas, e nesse movimento deve constantemente promover avaliações rotineiras a fim de averiguar os resultados obtidos.

À vista disso, no decorrer da pesquisa indagamos às CPs se já realizaram alguma avaliação para saber as contribuições das formações continuadas que desenvolvem em serviço para a prática pedagógica dos professores no decurso do ano letivo de 2023. A CP1 (2023) e a

CP2 (2023) relataram que ainda não fizeram essa avaliação com os professores, o que é um ponto bastante preocupante, pois como desenvolver um trabalho pedagógico contribuidor para a prática e profissionalidade docente se a escola/o ofício prático do CP não tem e nem prioriza uma constante avaliação reflexiva-crítica-dialógica sobre o saber fazer e saber ser da docência, no sentido de averiguar a sua própria atuação e a dos professores, os avanços, os conhecimentos construídos, as dificuldades, as resistências, a falta e/ou a pouca ocorrência de formações continuadas em serviço e o que isso acarreta para o ensino?

É através da avaliação constante e coletiva entre os pares que se descobre as possibilidades de superação dos obstáculos e a revelação dos métodos, práticas, mecanismos pedagógicos/formativos que podem vir impulsionar o desenvolvimento profissional do próprio CP e dos professores em serviço. Consequentemente tais ações retribuirão no processo educacional dos educandos. Mas o que percebemos é uma coordenação que desempenha um trabalho pedagógico sem a constante avaliação necessária, sem uma alta reflexão e (re)construção das práticas. Os resultados apontam para uma coordenação pedagógica que é aceita da forma como está e ao mesmo tempo é desassistida, ignorada, deixada em segundo plano pelo próprio CP, gestor escolar, professores em serviço e Seme/RA, uma vez que não há indícios de fiscalização, crítica, busca por melhorias ou mudanças.

Entretanto de forma elogiável, a EC realiza constantemente avaliações sobre as formações em serviço promovidas:

Sim, realizamos avaliações sobre as formações. Não fazemos essa avaliação por escrito, a gente faz essa avaliação depois que acontece a formação, por exemplo perguntamos na reunião pedagógica: pessoal vocês acham que conseguiram, contribuiu para alguma coisa, melhorou alguma coisa pra vocês, houve uma contribuição de fato, no momento em que vocês estavam em sala [...]? E aí a gente ouve as respostas, né. Porque a função da formação é essa, te dar aquele estalo nos momentos, de te lembrar, fazer refletir. E eu sei que está sendo positivo, porque nas formações que tem, logo depois temos relatos dos professores como: “eu achava que era assim, de um determinado jeito, mas com a formação eu entendi e mudei um pouco da minha visão em relação a isso depois que a gente teve a formação, o estudo”. Então isso é um resultado, um fato que mostra o efeito, a positividade (CP3, EC, 2023).

Observamos a preocupação da CP3 (2023) para saber o retorno das formações realizadas na escola, para isso utiliza como estratégia avaliativa indagar ao corpo docente no término das formações os resultados obtidos com o estudo feito, e a partir das respostas busca analisar criteriosamente os seus posicionamentos, para entender o quanto aprenderam, evoluíram e obtiveram contribuições ou não para a prática em sala de aula, e os resultados só demonstram positividade tanto na fala da CP3 (2023) como no pronunciamento dos

professores entrevistados da EC. Constatamos um grande contentamento acerca das formações em serviço promovidas, por estas suprirem as suas necessidades em sala de aula justamente por se trabalhar com temáticas decorrentes do seu cotidiano escolar, das necessidades dos alunos que atendem e acabam por tirar bastantes dúvidas (P7; P8; P9, EC, 2023).

Assim sendo, se demonstra o quanto a formação na escola ganha sentido. Conforme Domingues (2014, p. 14), isso se dá justamente por ser na instituição escolar onde se desenvolve

[...] o currículo de formação dos alunos; é onde as dificuldades de ensino e aprendizagem manifestam-se. Na escola são mobilizados saberes, tradições e conhecimentos científicos e pedagógicos, tudo isso permeado pela prática. Ela ainda favorece a troca de experiência, que representa a partilha de saberes, e promove o caminho para a produção de conhecimentos reflexivos e pertinentes à atuação dos professores.

Então, constatamos que a escola a qual avalia o seu projeto pedagógico e pensa sobre ele se torna uma instituição aprendente, por isso a importância de transformar a escola como um locus de formação continuada. Tal ação corrobora para a autonomia pedagógica dos professores de irem além das formações tradicionalmente conhecidas/realizadas pelas instituições externas à escola (Seme/RA, cursos de capacitação etc), de criar até mesmo um novo espaço e olhar sobre as distintas possibilidades formativas, a buscarem no coletivo o que querem aprender, de refletirem sobre o que a realidade da própria escola aponta sobre as dificuldades de ensino e aprendizagem dos educandos e procurarem na cooperação entre todos os educadores os conhecimentos e as estratégias necessárias para se auto ajudarem profissionalmente em prol da melhoria da oferta educacional aos alunos.

Na EA nenhum professor se mostrou insatisfeito com o planejamento de ensino individual realizado pela CP a cada docente uma vez por semana, pelo contrário, consideram como um momento formativo e de grande aprendizagem que “[...] acaba tirando dúvidas, trazendo novos conhecimentos pra gente, né, de coisas que a gente tinha certas dúvidas, porque nunca sabemos tudo, a cada dia vem coisas diferentes, novas” (P2, EA, 2023). Há aceitação passiva dos professores em serviço em não ter formações continuadas na escola, como também da não realização de um planejamento de ensino no coletivo.

Todavia, na EB o atendimento individual não é reconhecido como um acontecimento formativo, e afirmam que a escola não tem um projeto de formação continuada em serviço para os professores e atribuem essa falta como um ponto negativo, como vemos nos fragmentos a seguir: “Não é algo positivo, como não teve aqui na escola e no decorrer da

entrevista percebi que é uma atividade que a CP precisa fazer conosco. Eu avalio essa falta negativa, mas se tivesse eu acredito que seria muito positivo e proveitoso” (P5, EB, 2023).

Eu vejo como um ponto negativo, porque nós gostaríamos de ter essas formações na escola [...] porque a gente faz uma formação promovida pela Seme/RA com as escolas juntas, só que cada escola tem sua individualidade, suas necessidades são diferentes, a gente trabalha com o mesmo plano de curso, mas todas trabalham de maneira diferente a partir das suas individualidades e necessidades (P4, EB, 2023).

Eu acho que a falta se torna um ponto negativo, porque quando tem as formações é porque elas são observadas a partir de algo dentro da escola que poderia ser melhorado, então em todo o nosso processo tanto dentro como em sala de aula nós precisamos ter esse olhar de observação, pra gente ver o que nós podemos melhorar no nosso trabalho (P6, EB, 2023).

A realidade exposta pelos professores da EB indica que uma escola sem um projeto de formação continuada em serviço desencadeia um efeito reverso para a contribuição profissional, prática docente e ensino quando comparado à realidade vivenciada pelas instituições que promovem formações em serviço ao corpo docente, porque se o CP falha nas suas ações, falha também o coordenador de ensino, o gestor e os professores. A realidade da escola exposta é de um trabalho pedagógico que não é pautado no coletivo, no diálogo e sim isolado na individualidade de cada professor.

Notamos, que apesar de as escolas municipais de Rodrigues Alves do nível de ensino do fundamental I executarem o mesmo plano de curso, de serem acompanhadas pela mesma Secretaria de Educação (Seme/RA), ainda se torna essencial discutir e refletir no entorno da própria instituição escolar. As falas dos participantes evidenciam a necessidade das escolas desenvolverem projetos/ações de formações continuadas no ambiente real de trabalho para o corpo docente, visto que cada escola possui as suas singularidades, as suas necessidades pedagógicas e requer um olhar particularizado de cada unidade de ensino.

De acordo com Domingues (2014, p. 67),

Os projetos de formação desenvolvidas fora da escola em cursos, seminários e palestras caracterizam-se por focar os temas de educação de modo amplo, e também têm seu valor e importância, no entanto, a formação na escola consegue considerar aspectos da singularidade de cada unidade educativa, que tem se caracterizado como uma dificuldade pedagógica para aquela comunidade educativa.

Diante disso, a formação continuada promovida na escola se torna uma das ferramentas para o melhoramento da profissionalidade do professor e por que não do processo de ensino e aprendizado dos educandos. A formação no ambiente real de trabalho se torna condição para o desempenho de uma educação ciente das necessidades efetivas e atuais dos educandos, além de contribuir para o processo de reflexão e (re)construção da práxis

pedagógica do docente – ela parte dos interesses, dos problemas e das reais carências da comunidade escolar, assim se evidencia uma probabilidade maior de um retorno positivo, adesão e comprometimento coletivo.

Averiguamos o quanto esses momentos proporcionam a contribuição da prática docente, como vislumbrado na seguinte fala:

Da forma como está sendo planejada/organizada a formação continuada em serviço aqui da escola e se fizer da forma como está é suficiente, porque eles sempre dão ideias de como contar uma história, de trabalhar um pouco com o lúdico na sala de aula, trazem material já confeccionado pra servir de exemplo para os professores confeccionarem, né. Então eu acredito se executar da forma como está sendo proposto dá certo, nos ajuda bastante (P8, EC, 2023).

No entanto, se torna necessário oportunizar o coletivo na escola, para que os possíveis caminhos de formação continuada em serviço possam ser de fato trilhados, porque quando o “[...] coletivo da escola se apropria de seu fazer, da reflexão sobre seu fazer, da consciência da autoria desse fazer, é possível à formação centrada na escola, é possível a organização de um projeto pedagógico voltado para a aprendizagem de todos” (Campos; Aragão, 2012, p.42). Assim sendo, o CP juntamente com a equipe gestora deve proporcionar na organização escolar também ambientes e horários para que os docentes no coletivo possam discutir sobre a sua prática, torná-la elemento de análise e reflexão, como é referido pelos participantes da pesquisa:

Aqui na escola está bom, as formações acontecem durante o planejamento individual com a CP uma vez por semana com cada professor, mas é sempre bom aprimorar né, acredito que trazendo novas parcerias para dentro da escola no coletivo com a participação de profissionais da área mesmo, especializados de acordo com a temática, eu acho que seria uma boa ideia, né. (P2, EA, 2023)

Como aqui na escola ainda não temos esse projeto de formação continuada, como sugestão eu gostaria que tivesse planejamentos de oficinas mais práticas no coletivo para que nos viessem ajudar para dentro da sala de aula, porque na nossa formação inicial, a acadêmica, né, nós temos algumas oficinas, nós temos algumas coisas, mas é muito mais teoria do que prática, e quando a gente chega dentro de sala de aula a realidade é um pouco diferente. A gente usa muito o que aprende lá na graduação, mas a realidade dentro de sala de aula, ela muda muito [...]. Então se os CPs trouxessem mais essas atividades práticas, nos ajudaria muito. (P5, EB, 2023)

Aqui ainda não tivemos esses momentos formativos com todos os docentes, mas caso tivesse deveria partir de uma observação de toda a aprendizagem. Por exemplo, em todas as turmas se há um problema de aprendizado ou identificado por exemplo dos docentes que eles não soubessem ministrar a aula, alguma problemática em relação à nossa prática fossem sanadas, trazer recursos formativos para isso, porque todos os dias vão aparecendo desafios, e nós também precisamos sempre estar abertos ao conhecimento, à inovação. (P6, EB, 2023).

O que verificamos a partir do pronunciamento dos docentes da EB é a constante necessidade de a escola também implementar horas-atividades pedagógicas coletivas, a

formação em serviço não despreza a formação individual, todavia a escola/o trabalho pedagógico do CP não deve se privar apenas no individual (cada um desenvolve o seu trabalho de maneira desarticulada de todos) e partir também para o coletivo, transformando de fato a organização e a prática do CP, de modo a garantir que ele tenha um envolvimento maior entre todos os pares através de estudos, planejamentos, pesquisas, oficinas práticas, palestras na própria escola com a parceria de pessoas especializadas na área e/ou instituições reguladoras, confecções/ilustrações de materiais pedagógicos, trazer de fato inovações, recursos que possibilitem, mobilizem a superação das dificuldades e construam um caminho de melhorias para as condições de trabalho e prática dos professores. Tudo isso pensado, refletido e assumido como uma meta construída coletivamente com todos os profissionais.

De acordo com Pinto (2016), a concretização de ações formativas em serviço é concebida buscando superar o modelo clássico de formação continuada, por exemplo aquela em que o professor retorna para as instituições formadoras e dedica-se para a atualização inicial recebida, deslocando o lócus de formação da universidade para as escolas por meio de programas formativos organizados pelos professores na e para a escola, passando a considerar nesses momentos os saberes docente práticos gerados pela experiência em sala de aula e que devem ser reconhecidos e valorizados como espaço de reflexão sobre este aprendizado contínuo. Mas é substancial a solidez da equipe diretiva e do corpo docente para que ocorra concretamente um enraizamento dos processos formativos no âmbito das escolas.

Nessa premissa, em consonância com os dados revelados pelos participantes entrevistados, constatamos que na atual conjuntura as escolas estudadas evidenciaram que a equipe diretiva, a coordenação pedagógica e os docentes exercem papéis de atuações diferentes, desarticulados entre si perante às normas, sua rotina diária e organização das instituições. Ao compará-las, identificamos realidades bem distintas no que se refere à realização das formações continuadas em serviço – na EC temos uma construção mais sólida, persistente, contínua, dialogada, avaliativa e coletiva na promoção da formação continuada em serviço aos professores, articulada pelo CP.

Já na EA acontece de maneira bem mais tímida e individualizada (entre docente de cada turma e CP) e se emerge a aceitação passiva dos professores em serviço diante dessa organização pedagógica da mesma maneira que ocorre na EB. No entanto, os professores em serviço da EB afirmaram não vivenciarem formações continuadas destinadas a eles na própria instituição escolar por entenderem que esses momentos não se constituem no individual, no isolado e nem em ações pontuais, mas sim no coletivo, e a escola precisa oportunizar a troca de experiências, conhecimentos, diálogo, como também se organizar a partir da avaliação

contínua da realidade/necessidade vivenciada pelos docentes e discentes da própria escola, para que de fato possa vir contribuir para a qualificação profissional, prática docente e ensino.

Portanto, colocando em destaque a imprescindibilidade da formação continuada pensada na/para a escola, é fundamental que estes espaços e vivências formativas in loco sejam (re)construídos na coletividade, tendo o CP como o principal articulador desse processo, contando com o apoio e assessoramento do coordenador de ensino, dos gestores escolares, professores em serviço, organização escolar e Seme/RA.

Sendo assim, a diante passamos a discutir sobre os principais desafios revelados pelas CPs e docentes sobre a promoção da formação continuada do corpo docente no ambiente real de trabalho.

5.4 GESTÃO COTIDIANA DOS CPS: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

A dinâmica escolar cotidiana do CP em diferentes localidades brasileiras (sem incluir o nosso lócus de pesquisa) é imbricada por várias situações de caráter local, sistemática, organizacional ou identitária da função que muitas das vezes o impede e/ou dificulta de exercer a sua atribuição de forma satisfatória e eficiente. Tal realidade pode desencadear incoerências, prejuízos, retrocessos no trabalho pedagógico, docente, no ensino e na promoção da formação continuada em serviço para os docentes, como evidenciam os estudos de Clementi (2001), Lima e Santos (2007), Almeida, Souza e Placco (2016). Diante desse cenário, buscamos averiguar os desafios encontrados pelos CPs (limites e possibilidades) na efetivação de suas ações formativas junto aos professores.

Desta maneira, ao aprofundarmos o nosso olhar sobre a práxis dos CPs da Rede Municipal de Ensino do Fundamental I da zona urbana do município de Rodrigues Alves, a partir dos relatos dos participantes, foi inevitável adentrar os não sentidos que norteiam o cotidiano desse profissional em uma organização escolar que define o ideal, o real e o desejo de se alcançar a condição utópica, contornando o trabalho de formação continuada na escola e o CP como articulador desse processo. Desse modo, entre os principais desafios que se destacaram para a articulação dos CPs na promoção da formação continuada do corpo docente no ambiente real de trabalho é a falta de formações específicas para os CPs por parte da Seme/RA, como é bem explícito nas declarações a seguir:

Pra nós CPs não tem formações específicas para a nossa função. As formações que tiveram foram aquelas que eles dão no início do ano com os professores, entregam

aquela rotina, o plano de curso. Para mim essas formações atendem mais a função de docente. Seria bom que a Seme/RA desse uma formação para gente, porque o que a gente sabe é o que a gente pesquisa, busca para tá (sic) entendendo melhor, para melhor desempenhar o trabalho da gente. A Seme/RA deveria dar um curso, fazer mesmo a formação com os CPs para a gente ver mais detalhado qual realmente é o nosso papel nesse trabalho, o que realmente é para a gente fazer (CP1, EA, 2023).

A Seme/RA faz formações continuadas, mas até agora não tivemos uma específica para nós CPs [...] assim como a gente faz as formações dentro da escola, a gente também espera, necessita que tenha para nós, que no caso como a gente não tem essas formações oferecidas pela Seme/RA com frequência, então a gente tende a fazer esse estudo, a buscar esse estudo de forma particular, individual (CP3, EC, 2023).

Averiguamos como um dos primeiros desafios apontados pelas CPs um fator que interfere para a aplicação de formações continuadas em serviço, que é a falta de apoio da Seme/RA em relação aos coordenadores de ensino e equipe pedagógica, já que não realizam formações específicas para os CPs que os orientem e os auxiliem no fazer pedagógico da função. Vale frisar que assim como os docentes em exercício, vez ou outra o CP também se depara com dúvidas, incertezas sobre o seu próprio ofício e acabam se sentindo solitários nesse processo por não terem o devido apoio e incentivo por parte da Seme/RA. Isso torna-se um dos condicionantes que proporciona em seu desempenho resultados não tão satisfatórios, pois como promover formações continuadas em serviço se os próprios CPs não recebem formações e orientações para tal finalidade? E tal realidade também é sentida pelos professores da rede municipal de ensino, como se torna bem evidente na seguinte fala:

[...] falta apoio da secretaria de educação, falta incentivo por parte deles [...] por parte da Seme/RA falta, tem essa necessidade, tem essa deficiência de incentivar as escolas, de dar recursos para as escolas aplicarem individualmente essas formações continuadas em serviço (P4, EB, 2023).

É evidente que a inexistência de um projeto de formação para os CPs também é um fator que interfere na sua atuação enquanto formador em serviço. As declarações aqui expostas pela CP1 EA (2023), CP2 EB (2023) e P4 EC (2023) refletem para urgência de uma intervenção mais ativa por parte da Seme/RA aos CPs na implementação de uma formação exclusiva para os CPs que atenda às exigências próprias da função, assim como os oriente no plano de formação continuada para os professores.

Um ponto bem interessante foi declarado pela CP3 EC (2023):

[...] Eu enquanto formadora eu acho que se nós tivéssemos um pouco mais de suporte poderia também como efeito dominó ser melhor, nós poderíamos ter mais formações para nós coordenadores. Por exemplo, o estudo que eu faço individualmente, se ele fosse feito no coletivo talvez a gente tivesse mais efeito, porque eu sozinha discutindo um assunto comigo mesma é diferente de eu tá (sic) dividindo ele com duas ou três pessoas onde cada um pensa diferente, o aprendizado ele não ocorre sozinho ali com os seus livros debruçados, é com a troca. [...]

poderíamos ter um pouco mais de apoio, né, sentar um pouco mais juntos... Por exemplo, são três escolas de Ensino Fundamental I, eu acho que poderia ser feito um momento para sentar os coordenadores das escolas juntos e trocarem ideias como a gente faz aqui na escola com os professores de todas as turmas e a gente troca ideias, eu sinto a necessidade dessa troca de experiências, eu acho que isso poderia contribuir positivamente para as escolas.

É notório que a formação continuada dos CPs e a sua atuação como formador em serviço está acontecendo mais pela sua iniciativa pessoal do que institucional (Seme/RA). Vale frisar que nem sempre essa manifestação pessoal/individual pela busca de conhecimentos teóricos, habilidades e aperfeiçoamento é suficiente para promover um desenvolvimento satisfatório e eficaz para o CP lidar demasiadamente com os diversos desafios, demandas, descontentamentos e necessidades corriqueiras da sua função, uma vez que “[...] o processo educativo é dinâmico e necessita constantemente de debates amplos sobre o seu fazer, para que possa, junto com seus pares, desenvolver novas reflexões sobre a área” (Clementi, 2001, p. 65).

É ponderada a necessidade de se ter a organização de momentos formativos que propiciem uma relação mútua, dialógica, de aprendizagens e trocas também entre os CPs da Rede Municipal de Ensino de Rodrigues Alves, de sentarem no coletivo para estudar, discutir aspectos teóricos (conceitos, concepções etc) e práticos que venham atender às peculiaridades da sua função, de fundamentar a sua prática e conseqüentemente a dos docentes no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Em consonância a isso, Placco e Souza (2012) são a favor da efetivação de uma formação específica para o coordenador, na realização de estudos que discutam, contemplem e abordem temáticas pertinentes, tais como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e da adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). A efetivação desses momentos formativos pode promover para a constituição de um CP compreensivo à mudança, às inovações, às opiniões, à partilha, ao outro, aberto à busca constante por aprendizagem, habilitado de não só promover, mas também de reflexionar, organizar, planejar, promover e fortalecer a formação continuada em serviço aos professores.

Outro desafio relatado pelos participantes da pesquisa na promoção da formação em serviço é a questão da disponibilidade de horário e tempo para que tal ação aconteça. Devido ao fato de que as CPs das escolas pesquisadas possuem uma carga horária de trabalho extensa (em um turno é CP e no outro é docente em exercício), restando-lhe pouco tempo para se organizar, planejar, pesquisar e proporcionar as formações na escola, sendo uma realidade que

também acomete os docentes, uma vez que a maioria tem dois vínculos empregatícios, dificultando a disponibilidade de reunir a todos no mesmo horário e à noite se torna cansativo. Nesse cenário optam pelos planejamentos de ensino individualizado (CP1; P2, P3, EA; CP2; P5, EB, 2023).

Como já foi destacado em análises anteriores neste estudo, verificamos que o município dispõe do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Municipal e dá outras providências (Rodrigues Alves, 2023), o qual legitima a carga horária de trabalho dos docentes com horas-atividades para planejamentos de ensino, aperfeiçoamento profissional e dentre outros. Amparados legalmente, seria a falta de tempo e os inúmeros vínculos empregatícios a justificativa para não se ter na escola encontros pedagógicos ou formações continuadas no coletivo para os professores em serviço?

É flagrante a condição de negação por parte da organização escolar, gestores, coordenadores de ensino, CPs e professores para que a formação continuada em serviço não se torne uma realidade nos interiores das instituições escolares de Nível de Ensino do Fundamental I do município de Rodrigues Alves. Usam o fator “disponibilidade de horário e de tempo”, para inocentar a inexistência dos momentos de Htpcs, que podem ser consideradas como um dos principais espaços privilegiados de formação continuada na escola onde acontece o desenvolvimento intrínseco de ações partilhadas entre os CPs e os professores, em que ambos refletem sobre as urgências, os desafios, os apontamentos, sobre as questões emergentes da prática e/ou do pedagógico e buscam no coletivo pelas possíveis alternativas, respostas, estratégias e saberes para a superação, como afirmam Campos e Aragão (2012).

Então, o que vemos são escolhas e posicionamentos bastante questionáveis, pois independentemente do número de vínculos empregatícios do CP e dos professores em serviço, as suas funções e prioridades (como a formação em serviço e também no coletivo) devem ser desempenhadas. É evidente que a realização financeira desses profissionais se detém como superior às questões pedagógicas do seu próprio ofício.

Destaca um professor que o CP “[...] é coordenador de manhã e à tarde está em sala de aula e o CP da tarde é coordenador a tarde e pela manhã está em sala de aula e se não houvesse isso ele teria mais tempo para organizar e proporcionar toda essa formação continuada” (P5, EB, 2023). Essa realidade também é exposta na seguinte fala: “Além da CP ser professora no turno da manhã ela ainda tem que organizar a sequência dela, tem que se organizar pra nos ajudar como CP do 1º ano ao 5º ano” (P3, EA, 2023).

É perceptível de forma implícita na fala das participantes o uso que o CP faz no seu próprio tempo de coordenação pedagógica para se preparar como docente em serviço para o

seu segundo turno de trabalho, e isso acaba os limitando na execução de uma prática pedagógica que se centraliza mais nas resoluções urgentes e na prestação de um trabalho efêmero, que se reduz apenas no apoio individual sem pensar nos prejuízos que tais escolhas podem desencadear no fazer pedagógico do próprio CP, dos docentes e do ensino da instituição escolar.

Outra dificuldade apontada foi a de que:

O CP acaba tendo outras atribuições e não só a de CP, por exemplo é mais trabalho burocrático e ele tira um pouco do trabalho pedagógico que ele deveria fazer, e isso não é só na nossa instituição, é em todas as escolas, eles acabam não priorizando nem uma coisa e nem outra, mas fica um acúmulo de trabalho em cima deles, que eles precisam dar conta, que aí eu acho um ponto negativo e que acaba por dificultar a realização da formação na escola (P6, EB, 2023).

Verificamos na fala da P6 (2016) a clara dimensão do entendimento que o CP deve priorizar em seu ofício o professor, a formação continuada em serviço, mas o que se denota como realidade são atribuições desarticuladas das funções do CP, colocando sobre ele uma sobrecarga de trabalho. É perceptível a luta constante do ideal contra o real da coordenação pedagógica findada nas tensões e concepções conflituosas sobre a demarcação do seu real papel. Ora coordenam o pedagógico e ora as questões emergentes, pontuais, superficiais e burocráticas, e essa última acaba demandando uma maior dedicação e tempo do CP, mesmo na escola existindo um profissional responsável por essas atividades: o coordenador administrativo, como bem ressalta a lei de gestão municipal do ensino público (Rodrigues Alves, 2022).

Esses fatores conferem ao trabalho do CP uma condição de sobrecarga, superficialidade e impossibilidade de priorizar em sua atribuição o acompanhamento pedagógico, o planejamento, a promoção de ações contínuas e permanentes, que tencionem ao avanço do trabalho pedagógico dos professores, como é declarado no seguinte pronunciamento:

São tantos desafios, né, às vezes estamos com o professor na formação ali semanal, o tempo já é pouco, aí chega uma criança que está com um problema, aí já saio e paro tudo para atender aquela criança. Esse ano está bem agitado, todo dia tem uma criança que passa mal, que está com mal comportamento em sala, às vezes estão com dificuldades em sala para resolver as atividades, de leitura, escrita, aí eu ajudo e vem outras situações da escola para resolver. Aí a gente tá (sic) focado ali com o professor e com essas situações perde o rumo, o raciocínio, e quando volto o tempo já tem acabado. Essa questão do tempo e as constantes atribuições diárias é um dos pontos que interferem muito (CP1, EA, 2023).

Tal relato evidencia o mundo de vozes que o CP escuta e tenta atender, com isso acaba incorporando para a sua função as diversas metáforas que lhe são atribuídas, como a de “salvador da pátria”, mencionado por Almeida, Souza e Placco (2016) ou a de “Bombril (mil

e uma utilidades)”, citado por Lima e Santos (2007). Todavia, diante do desejo de amparar todas as solicitações, se sentem perdidos para administrá-las devido ao pouco tempo que lhes resta e percebem em seu íntimo profissional o quanto deixam a desejar no que deveria ter como tarefa primordial na função: a questão pedagógica, a avaliação, o acompanhamento, a promoção de formações continuadas em serviço, de se colocar à disposição do professor para permiti-los executarem o seu papel, que é o ensino, de forma satisfatória e contribuinte aos educandos.

Assim, o depoimento da CP1 (2023) aponta para uma insatisfação sobre a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo que tem para exercer as suas reais responsabilidades. Nesse cenário fica manifestado também o descontentamento por parte do professor pelo CP não exercer a sua função da forma como concebe, por não ter tempo suficiente para o apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, deixando-o desprovido, solto, sem interlocução e um apoio contínuo, permanente e prioritário.

Além disso, outra questão a ser destacada é “O desafio do CP na conscientização para todos participarem das formações continuadas e seguir aquilo ali no pé da letra, muitos participam, mas depois não levam aquilo a sério” (P9, EC, 2023). Logo, falta por parte de alguns professores a conscientização necessária para participarem das formações continuadas em serviço com afinco antes, durante e depois. Assim sendo, o CP lida com alguns profissionais resistentes e que não reconhecem essas ações/intervenções pedagógicas como uma ferramenta contribuinte para o seu fazer docente e ou/pedagógico.

[...] quando é uma força sozinha ela pode até ser uma força de nível alto, porém quando ela é sozinha não surte o efeito que poderia exercer se ela fosse somada a outras forças iguais, né. Então eu sinto falta dessa parte. Nós, por exemplo, enquanto professores, a maioria de nós, não todos, não temos o hábito de estudo e a gente sabe que precisamos disso para eu ser um bom professor, para eu ser um bom formador, qualquer função que você for fazer se você faz estudos sobre isso você faz melhor ou mais consciente, e eu sinto falta disso. Se não tem estudos antes das formações, estudos contínuos, não há discussão e sinto falta desses conhecimentos nas formações que realizo, por exemplo. Diante disso, nós fizemos um grupo de WhatsApp nosso desde 2022, na verdade é um grupo iniciante e não consolidado [...], o nome do grupo é Diálogo dos Professores, para ter esse momento de estudo [...], mas infelizmente ele não tem até o momento, porque todo início é assim uma resistência, mas tem alguns professores que se interessam, [...] ainda não é a quantidade de sementinhas que queríamos, mas temos (CP3; P9, EC, 2023).

De forma concisa, não basta apenas termos um CP consciente da sua função, que luta pela construção da sua identidade formadora no espaço escolar e a promove na prática se não temos um corpo docente, uma direção escolar, uma estrutura organizacional, contornos políticos, legais e administrativos que não coincidem com esse mesmo projeto, como nos remete a letra da música de Altinho (2000), “uma andorinha sozinha não faz verão”. Assim

sendo, “O pedagógico não existe em uma esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude apenas no coletivo esclarecido de um grupo” (Franco, 2008, p. 128).

Destarte, é preciso a iniciativa e o comprometimento pessoal por parte de cada profissional para que as ações pedagógicas, a formação continuada em serviço, a própria construção da busca pela identidade da práxis do CP seja tomada como um projeto de escola, visto como uma bandeira apropriada, levantada, defendida e exercida pelo coletivo num processo contínuo de busca e efetivação de uma escola reflexiva e aprendente.

Posto isso, averiguamos como principais desafios declarados pelos CPs para a efetivação da formação continuada em serviço: a falta de apoio da Seme/RA (coordenador de ensino e equipe pedagógica), uma vez que não recebem formações específicas para o seu ofício, e para superar essa inexistência buscam se aprimorar na iniciativa pessoal/individual. Outro fator condicionante é a carga horária de trabalho preenchida pelos profissionais de educação das escolas estudadas, já que a maioria dos docentes e CPs entrevistados possuem dois vínculos empregatícios, não restando tempo suficiente para os CPs se planejarem, organizarem e desenvolverem a formação na escola. Além disso, tal realidade dificulta a existência de um horário de formação oportuno que reúna a todos, e nessa situação acabam por optar pelos encontros pedagógicos individuais (entre o CP e um professor por turno) uma vez por semana ao invés das Htpcs.

Assim como os depoimentos dos participantes entrevistados demonstraram que o dia a dia do CP no interior das escolas pesquisadas é preenchido por solicitações que ora correspondem a sua função, ora não, em consideração a isso acabam por não priorizar em sua atribuição o acompanhamento pedagógico, o planejamento, a promoção de ações contínuas aos professores em detrimento das demandas burocráticas. Identificamos que a falta de conscientização e comprometimento coletivo por parte de alguns docentes é também um dos fatores que dificulta a realização da formação continuada. Taticamente a EC com a pretensão de sanar essa adversidade e incentivar o corpo docente da instituição, foi criada como ferramenta o grupo Diálogo dos Professores no aplicativo de *mensagensWhatsApp* para a realização de estudos e oportunizam novos meios/alternativas de se fazer formação, todavia tal grupo não foi mencionado por nenhum professor entrevistado da EC.

Os resultados apontam que é nesse cenário contraditório, preenchido por diversos desafios e principalmente por desvios de funções que se constituem os CPs da Rede Municipal de Ensino do Fundamental I do município de Rodrigues Alves – Acre, portanto se torna necessário que o CPs tenham apoio das instituições mantenedoras (Seme/RA), com uma política de valorização, um projeto de formação que lhe proporcione a escuta, o entendimento,

a orientação, o recebimento de materiais e recursos que os direcionem e demarquem as suas reais responsabilidades na escola, bem como também parceria por parte de seus pares para que os ajudem a ser o protagonista e/ou articulador prioritário da formação continuada em serviço acrescida dos princípios da gestão democrática-participativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intitulada “A atuação do coordenador pedagógico como formador e articulador da formação continuada dos docentes em serviço”, a presente Dissertação de Mestrado teve como propósito analisar a atuação do coordenador pedagógico enquanto formador e articulador da formação continuada dos professores em serviço, compreendendo como estas formações contribuem para a prática educativa dos docentes do município de Rodrigues Alves – Acre. De acordo com esses termos, tem como objeto de pesquisa o CP como formador e articulador das formações continuadas dos docentes em serviço no município de Rodrigues Alves – Acre. A problematização foi contextualizada em uma única questão problema, mostrando-se da seguinte maneira: de que forma a atuação do CP, como formador e articulador do processo de formação continuada em serviço, tem contribuído para a prática educativa dos docentes do município de Rodrigues Alves – Acre?

Nas ponderações iniciais, o referido estudo nos mostrou que a constituição da coordenação pedagógica no Brasil nasce principiada na supervisão escolar, prevalecendo-se entre os anos de 1970 até os anos iniciais de 1980, com uma práxis altamente autoritária, de controle, repreensão e vigilância acerca do trabalho docente. Tais circunstâncias se deram devido ao contexto social e político da época no qual se vivenciava o tecnicismo e o autoritarismo militar, que acabou por influenciar as questões pedagógicas. Assim sendo, se caracterizava por uma função pautada na busca pela eficiência e eficácia das concepções tayloristas e tecnocráticas, contextualizada por uma organização escolar fielmente estruturada, racional e hierarquizada. Diante disso os professores agiam de forma passiva, sistemática e o planejamento era desassociado da execução.

Denota-se uma supervisão escolar sem uma postura crítica em torno das questões sociais e políticas, bem como do seu fazer pedagógico e dos professores por não se ter uma relação mútua de parceria, cumplicidade, coletividade e diálogo para pensarem sobre as práticas de ensino, além de não promover na escola um espaço facilitador, condizente às mudanças, dinamizações, sugestões e trocas, justamente por se pautar em uma supervisão pedagógica que já preestabelecia as tomadas de decisões, sendo estas isoladas das necessidades de ensino e aprendizagem dos educandos, que dificilmente colaborava para a promoção de uma educação de qualidade.

Não obstante, a partir dos anos de 1990 com a redemocratização do Brasil, o termo supervisor escolar é visto politicamente, legalmente e pedagogicamente como uma nomenclatura e atuação inviável, sendo substituído pelo termo CP. Nesse contexto e até os

dias atuais passa a ser visto como um gestor das questões pedagógicas, ocupando uma posição estratégica entre o coletivo do âmbito escolar, se tornando a coordenação pedagógica um espaço privilegiado de intervenção reflexiva sobre a prática docente. Dentre o rol de atribuições, a ele é incumbido o acompanhamento das atividades pedagógico-didáticas e curriculares com ênfase na sala de aula, até o ato de fazer, articular, e priorizar espaços/momentos de processos formativos na escola, objetivando o aprimoramento da ação-reflexão, avaliação e transformação das práticas pedagógicas dos professores, buscando sempre a efetivação de um processo de ensino e aprendizagem de sucesso para os discentes (Domingues, 2014).

O CP passa a ser entendido como um professor formador que deve centralizar no seu fazer pedagógico a articulação dos múltiplos saberes, conhecimentos, metodologias, experiências, indagações, receios, angústias, medos que compõem e fazem parte do grupo de docentes da escola em que atua. Assim sendo, é necessário que o CP promova espaços, tempos para o debate, a escuta, a troca de diálogo, bem como o favorecimento da participação e do estabelecimento de vínculos entre os pares a serem efetivados na e para a coletividade, a partir de um projeto de formação continuada em serviço para os professores, evidenciando tal ação como uma das ferramentas imprescindíveis para a qualificação e prática docente, dada a oportunidade que dispõe para que os professores continuamente se atualizem, tenham acesso à informação, à aprendizagem, ao retorno e à continuidade dos saberes teórico-práticos da educação, atendendo aos objetivos em comum de toda a instituição escolar e vinculado a uma avaliação contínua e permanente.

Assim, a constatação maior que corrobora para o alcance do objetivo que efetiva esta Dissertação de Mestrado, que está presente na integralidade do referido estudo, mas de maneira exclusiva se dá com as análises dos dados coletados/obtidos na pesquisa documental e com a entrevista semiestruturada através das respostas e concepções dos participantes da pesquisa, que foram 3 (três) CPs e 9 (nove) professores, integrados nas três escolas da Rede Municipal de Ensino do Fundamental I da zona urbana do município de Rodrigues Alves – Acre.

Diante disso, nosso primeiro objetivo específico foi compreender as funções e as atribuições do CP como articulador da formação continuada dos professores. Sobre essa temática, entre os achados analisados na pesquisa documental sobre as propostas pedagógicas, normativas e resoluções legais que orientam e subsidiam o papel dos CPs da Rede Municipal de Ensino do município de Rodrigues Alves, constatamos que o referido município possui de autoria própria um único documento legal que legitima e define as atribuições do CP: a Lei de

Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público Municipal nº 278, de 17 de agosto de 2022 (Rodrigues Alves, 2022).

Destacando como principais atribuições do CP o ato de observar/assistir às aulas, orientar os professores no cumprimento do calendário escolar, do plano de curso, na elaboração do diário, bem como dos mecanismos/estratégias de avaliação para os discentes (procedimentos, rendimentos dos alunos, formas de superação, dentre outros.) quanto para os docentes (intervenção do CP na avaliação processual do corpo docente). Por fim, cabe ao CP propiciar encontros pedagógicos para planejamento das aulas e atividades da escola relacionadas ao processo de ensino, implementando/participando da formação continuada dos professores.

Predominando-se uma concepção que atribui ao CP o ofício de prestar a assistência pedagógica-didática-metodológica aos docentes, bem como inestimavelmente o de ser o formador em serviço dos professores, nesse sentido encontramos nos Regimentos Internos das EA e EB as especificidades de algumas dessas ações formativas como: promover encontros pedagógicos, sessões de estudos, cursos, reuniões, debates, avaliações e reflexões que permitam a (re)construção da práxis pedagógica dos docentes (Rodrigues Alves, 2008c; 2008d). Então, ao CP são designadas funções pedagógicas a serem desempenhadas para e com a equipe docente da instituição escolar, como subscrevem Libâneo (2000), Orsolon (2001), Domingues (2014) e Pinto (2016), de tal modo que possibilita aos CPs participarem, colaborarem e intervirem no processo de ensino e aprendizagem dos discentes na busca pela efetivação e/ou construção de uma educação de qualidade.

Percebemos que a Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público Municipal (Rodrigues Alves, 2022) transgredir a LDB em seus art. 64 e art. 67 (Brasil, 1996) em não designar os critérios básicos de formação em Licenciatura Plena em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em junção com a experiência docente para atuar como CP, dando abertura para más interpretações e depreciação da profissão professor, uma vez que da forma como está redigida qualquer pessoa e/ou profissional pode exercer o cargo de CP. Todavia, a Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Estado do Acre, nº 3.141, 22 de julho de 2016 (Acre, 2016) especifica como exigência a formação de nível superior na área de licenciatura em Pedagogia para desempenhar o papel de CP nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ambas as legislações estaduais e municipais (Acre, 2016; Rodrigues Alves, 2022) não trazem um capítulo, um dispositivo legal, normativas ou elementos específicos para o processo de formação continuada dos docentes em serviço pela coordenação pedagógica. De

forma preocupante a legislação estadual não atribui ao CP o papel de articulador da formação continuada para o corpo docente na escola, evidenciando a urgência da criação de outras normativas e legislações tanto estaduais quanto municipais que orientem com mais apreço a gestão democrática escolar, sobretudo a coordenação pedagógica.

Outro ponto crítico descrito na lei municipal (Rodrigues Alves, 2022) é a de que apenas a função de diretor escolar é escolhida de forma democrática-participativa compondo toda a comunidade escolar. Já para exercer a função de CP, nosso centro de discussão, se restringe à escolha unificada do diretor eleito da unidade escolar, portanto violando a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996) e a própria legislação municipal (Rodrigues Alves, 2022) no que se refere ao princípio de gestão democrática-participativa do ensino público. Oportunizando uma gestão escolar que viabiliza no ingresso do CP nas tendências tradicionais, hierarquizadas, generalistas e a existência de um neo-taylorismo, assim sendo no município de Rodrigues Alves, na Rede Municipal de Ensino Público, a função de CP não é um cargo efetivo, de carreira ou democraticamente instituído.

Remetendo-nos agora ao nosso segundo objetivo específico: averiguar como a gestão do CP planeja e executa as ações de formação continuada em serviço de professores no decorrer do ano letivo, que entre as escolas estudadas se evidenciam realidades bem distintas, em linhas gerais todos os CPs entrevistados reconhecem que dentre as suas funções a ele é dada a responsabilidade de ser o articulador em serviço da formação continuada dos professores, porém tal compreensão não é visivelmente exposta nos depoimentos dos docentes ao demonstrarem incertezas e confusões ao legitimarem/reconhecerem o CP como um formador, uma vez que para alguns a formação continuada do professor deve ser de iniciativa pessoal, para outros é encargo da Seme/RA, do próprio CP ou do CP juntamente com o de ensino.

Tais relatos evidenciam que nas escolas pesquisadas a formação continuada em serviço não se torna uma prática vivenciada, firmada e articulada pelo CP na instituição escolar, sendo panoramicamente constatado nas EA e EB, haja vista que não possuem um projeto de formação continuada planejada e executada para e no coletivo do grupo de professores, e sim um processo formativo (planejamento escolar) que se viabiliza em encontros semanais individualizados entre um professor de cada turma e o CP. Além do mais, os professores em exercício entrevistados das EA e EB revelaram que as suas participações em formações formativas de caráter institucional se dá muito mais através das iniciativas formativas promovidas pela Seme/RA do que pelas instituições escolares nas quais trabalham, no entanto acontecem de forma esporádica.

Entretanto, na EC foi sinalizada a necessidade de um trabalho mais colaborativo, dialógico, participativo e formativo entre CP e conseqüentemente de todo o corpo docente. Emergiu uma organização escolar mais aberta à aprendizagem, à reflexão e ao compartilhamento coletivo por existir um projeto pedagógico de formação continuada na escola para os professores, que acontece bimestralmente nos planejamentos coletivos, tendo o CP como o principal idealizador, dirigente e articulador desse processo, trabalhando com temáticas/estudos escolhidos a partir das reais necessidades de ensino e aprendizagem observadas/declaradas pelo coordenador de ensino, CP e grupo de professores, para que juntos contribuam efetivamente para ação-reflexão, avaliação, qualificação, preparo pedagógico e didático.

Fazendo-nos revisitar constantemente os postulados de Domingues (2014) sobre o debate da escola como um lócus de desenvolvimento profissional do docente através dos encontros/reflexões coletivas entre os professores sobre seus saberes e saberes-fazer, nesta epistemologia ganha sentido o papel do CP como articulador dos espaços coletivos de formação contínua do docente no ambiente real de trabalho.

Já adentrando no terceiro objetivo específico, buscamos investigar como as formações continuadas oferecidas pelos CPs contribuem para a prática docente dos professores em exercício. Encontramos na EC um grupo de professores satisfeitos com a dinâmica e a proposta formativa em serviço existente, por essas atenderem e partirem das suas reais carências, dificuldades e necessidades pedagógicas, propiciando o alcance de resultados positivos no trilhar educacional (ensino e aprendizagem) dos discentes.

Nas demais escolas estudadas verificamos no discurso dos professores a constante necessidade de ir além da organização e execução formativa (planejamento individual) exercida atualmente pelas CPs. Almejam a existência de encontros pedagógicos no coletivo, para que possam ter uma relação de troca experiencial-teórica maior entre os pares em busca da efetiva qualificação/desenvolvimento profissional e/ou prático, colocando em evidência a imprescindibilidade da formação continuada pensada na escola e para o coletivo da equipe docente.

Finalmente, seguimos com o nosso quarto objetivo específico: averiguar os desafios encontrados pelos CPs (limites e possibilidades) na efetivação de suas ações formativas junto aos professores. Os CPs e professores entrevistados apontaram a existência de muitos desafios que compõem a interface do trabalho do CP, principalmente relacionado aos condicionantes que norteiam e dificultam a efetiva realização do seu papel enquanto articulador da formação contínua na escola, tais como: a falta de apoio da Seme/RA (coordenador de ensino e equipe

pedagógica) no que diz respeito à inexistência de formações continuadas exclusivas para os CPs da rede municipal, para isso buscam na iniciativa pessoal a sua constante formação.

Outra razão que prejudica a realização das formações é a carga horária de trabalho dos profissionais da educação, uma vez que a grande parcela tem mais de um vínculo empregatício. Como solução, a EA e EB delimitam-se na realização de encontros pedagógicos no individual entre CP e um professor por turma semanalmente. Mas também, constatamos que a rotina de trabalho do CP nos interiores das escolas pesquisadas é ocupada por uma rotina bastante vasta de afazeres e solicitações que transitam entre os pedagógicos e os burocráticos, sendo esse último tratado como prioridade em sua atuação.

Além disso, a carência de conscientização e comprometimento coletivo por parte de alguns docentes se torna um contratempo para a realização das formações continuadas em serviço. Assim, de maneira estratégica a EC busca a partir do grupo Diálogo dos Professores no *WhatsApp* remediar essa realidade e motivar o corpo docente da instituição. Todavia, mesmo diante de tantas adversidades reveladas, percebemos que os CPs da Rede Municipal de Ensino do Fundamental I da rede urbana do Município de Rodrigues Alves tem boas intenções e buscam realizar um bom trabalho pedagógico mediante às possibilidades existentes.

Portanto, entendemos com a realização desse estudo que a formação continuada de professores na gestão pedagógica do CP ocorre, mas não é uma realidade vivenciada por todas as instituições escolares pesquisadas. Há carência de um projeto de formação contínua no e para o coletivo do corpo docente. Nesse contexto, acrescentamos a premência da implementação de políticas públicas mais ativas na Rede Municipal de Ensino do município de Rodrigues Alves que visem a criação de documentos legais que legitimem e permitam com mais clareza a demarcação do CP e sua articulação nas horas-atividades de formação contínua na escola aos docentes em serviço.

É evidente a necessidade de melhoria no tratamento dado ao CP para que o seu ingresso na função se efetive a partir do tratamento democrático-participativo com a criação de um concurso público efetivo e/ou processo eletivo, como também seja organizado em termos legais incluindo os previstos no art. 64 e art. 67 da LDB (Brasil, 1996) e teóricos, com ações/estudos formativos que os auxiliem no entendimento/fazer da sua função, para que os ajudem na efetivação e na organização de formação continuada em serviço aos professores, na superação dos desafios encontrados na sua prática e do desvio de ofício, fortalecido com a atuação, orientação, incentivo e apoio da Seme/RA em parceria com o Estado, o Ministério da Educação e as universidades (Ufac e demais instituições).

A pesquisa de mestrado que aqui se finda não objetiva zerar todas as possibilidades de análises, interpretações, compreensões, ponderações, respostas e achados acerca da temática investigada. Muito ainda há o que explorar e estudar. Nossa intenção foi proporcionar para os leitores (estudantes universitários, gestores, coordenadores, professores, legisladores, secretários de educação, pesquisadores e demais atuantes da educação) uma abrangência de sentido mais amplo de teorização, diálogo e reflexão, sinalizando aspectos relevantes sobre o CP (função e desafios que compõem o seu cotidiano escolar), em especial a sua articulação na formação contínua dos docentes em serviço, abrindo espaço para que novas pesquisas, debates e contemplações sejam realizadas.

REFERÊNCIAS

ACRE. Governo do Estado. Lei n. 3.141, de 22 de julho de 2016. Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre. **Diário Oficial do Estado do Acre**, Rio Branco, 22 jul. 2016. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ac/lei-ordinaria-n-3141-2016-acre-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-das-unidades-escolares-da-rede-publica-estadual-de-educacao-basica-do-acre>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ACRE. Governo do Estado. **Lei n. 1.032, de 28 de abril de 1992**. Cria o município de Rodrigues Alves, desmembrando do município de Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima e fixa seus limites. **Diário Oficial do Estado do Acre**, Rio Branco, 28 abr. 1992. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ac/lei-ordinaria-n-1032-1992-acre-cria-o-municipio-de-rodrigues-alves-desmembrado-do-municipio-de-cruzeiro-do-sul-e-mancio-lima-e-fixa-seus-limites>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisor ao sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 11-56.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O trabalho da coordenação pedagógica no cotidiano escolar. In: CÔRREIA, Shirlei de Souza; FERRI, Cássia (org.). **Coordenação pedagógica: diferentes abordagens, múltiplas perspectivas**. Itajaí: Univali, 2016. p. 11-24.

AMARAL, Miriam Matos. **O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA**. 2019. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Belém, 2019. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TESEMiriamAmaral.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

ANDORINHA só não faz verão (música). Intérprete: Jorge de Altinho. [1988].

ASUNÇÃO, Sandra. **Aniversário de Rodrigues Alves contará com entrega de obras**. 26 jul. 2020. Disponível em: <https://ac24horas.com/2020/07/26/aniversario-de-rodrigues-alves-contara-com-entrega-de-obras/>. Acesso em: 7. out. 2023.

BAIXAR MAPAS. **Mapa do estado do Acre**. 2021. Disponível em: <https://www.baixarmapas.com.br/mapa-do-acre/>. Acesso em: 26 set. 2023.

BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. **Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PPGEd/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Disserta%C3%A7%C3%A3o_MARIA_DO_DESTERRO_MELO_DA_ROCHA_NOGUEIRA_BARRIOS_-_08.11.201720181206153156.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almeida Brasil, 2016.

BENACHIO, Marly das Neves; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 57-70.

BOGDAN, Rorbet.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Cleusa Francisca de Souza. **Gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (1996-2020)**. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4883/1/CleusaFranciscadeSouza.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL POPULAR. **O Acre não foi esquecido: tem COVID-19**. 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasilpopular.com/o-acre-nao-foi-esquecido-tem-covid-19/>. Acesso em: 26. set. 2023.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da Funcamp**, Minas Gerais, v. 20, n. 44, p. 1-15, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em: 29 set. 2023.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?: das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Lusinete França de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um enfoque histórico-cultural**. 2019. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador pedagógico. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 53-66.

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

FERNANDES, Maria José da Silva. **O professor coordenador e a fragilidade da carreira docente**: estudo em avaliação educacional. São Paulo: Papyrus, 2002.

FERNANDES, Naira de Souza. **O trabalho do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre**: entre o contexto da pedagogia da exclusão e as práticas emancipatórias da escola. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2018/dissertacao-naaira-de-souza.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: https://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: 29 jan. 2023.

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

GÉGLIO, Pablo. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço**. São Paulo: Loyola, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARDT, Lúcia Schneider; ARRIAS, Neide Martins. Travessias do coordenador pedagógico: do cotidiano das tarefas aos processos formativos. *In*: CÔRREIA, Shirlei de Souza; FERRI, Cássia (org.). **Coordenação pedagógica**: diferentes abordagens, múltiplas perspectivas. Itajaí: Univali, 2016. p. 109-130.

HENRIQUES, Joselene Rodrigues. **Formação continuada centrada na escola, reflexividade e possibilidades de mediação do coordenador pedagógico**: um estudo a partir da análise dialógica do discurso. 2019. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2019. Disponível em:

https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/14022020_132220_joselenerodrigueshenriques_ok.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

HINO municipal de Rodrigues Alves – Acre. Compositor: José Fabrício da Silva. 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Brasil / Acre / Rodrigues Alves:** história e fotos. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/rodrigues-alves/historico>. Acesso em: 20. jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades e estados:** Rodrigues Alves. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ac/rodrigues-alves.html>. Acesso em: 7 out. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEMO, Michael Oliveira. **A ausência de pedagogos (as) na coordenação pedagógica de escolas públicas estaduais de São Paulo:** implicações na atuação dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. 2023. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Autor, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVJPJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 nov. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia:** ciência da educação?. São Paulo: Cortez, 1996. p. 107-134.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 11-56.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare:** Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao--basica-desafios-e-perspectivas>. Acesso em: 5. fev. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOEHLECKE, Sabrina. O coordenador pedagógico nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro: uma nova aposta na gestão das escolas?. **RBPAE**, v. 33, n. 1, p. 223-239, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/67492/41194>. Acesso em: 4. nov. 2023.

NASCIMENTO, Kely-Anee de Oliveira. **Saberes/fazer do coordenador pedagógico: narrativas da formação e da prática gestora em escolas de Teresina** – PI. 2021. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11120635. Acesso em: 12 mar. 2023.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

MEDEIROS, Luciene. **Supervisão educacional: possibilidades e limites**. São Paulo: Cortez, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 9-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 61-78.

OLIVEIRA, Domingos Fernando Araújo de; SILVA, Iara Souza da. **A função do coordenador pedagógico na rede municipal de Rodrigues Alves – Acre: entre o ideal e a prática**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras – CEL, Cruzeiro do Sul, 2021.

ORSOLON, Luiza Agelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-26.

PIACENTINI, Glaucia. **O desafio da formação continuada: o papel do gestor coordenador na formação docente**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4858.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Santoro. (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PINTO, Umberto de Andrade. Coordenação pedagógica: área de formação de professores e de atuação do pedagogo escolar nas escolas da educação básica. *In*: CORRÊA, Shirlei de Souza;

FERRI, Cássia (org.). **Coordenação pedagógica: diferentes abordagens, múltiplas perspectivas**. Itajaí: Univali, 2016. p. 24-44.

PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista digital de biblioteca e ciência da informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28. Acesso em: 29 set. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 7-15.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, Vera Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 9-20.

RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001.

RODRIGUES ALVES. **Lei nº 183, de 01 de abril de 2016**. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Município de Rodrigues Alves e dá outras providências. Disponível em: <https://www.rodriguesalves.ac.leg.br/leis/leis/lei-183-de-01-04-2016-gestao-democratica-de-ensino/view>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RODRIGUES ALVES. Lei nº 278, de 17 de agosto de 2022. Dispõe sobre a alteração da Lei Municipal nº 183 de 01 de abril de 2016, referente a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Município de Rodrigues Alves – AC, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Acre**, Rio Branco, n. 13.356, 24 ago. 2022. Disponível em: <https://www.rodriguesalves.ac.gov.br/product-page/lei-278-2022-altera%C3%A7%C3%A3o-da-lei-municipal-n%C2%BA-183-de-01-de-abril-de-2016>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RODRIGUES ALVES. **Lei n. 296, de 20 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre a instituição, implantação e gestão do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público do Município de Rodrigues Alves, submetidos ao Regime Geral de Previdência Social, enquadra, cria e extingue cargos e funções, estipula critérios para progressão, promoção e estabelece as escalas de vencimentos adotadas. Disponível em: <https://www.rodriguesalves.ac.gov.br/product-page/lei-296-2024-plano-de-cargos-carreira-e-remunera%C3%A7%C3%A3o-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RODRIGUES ALVES. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II Padre Raimundo Agnaldo Pereira Trindade**. Rodrigues Alves: Prefeitura Municipal, 2008a.

RODRIGUES ALVES. **Projeto Político Pedagógico** da Escola Municipal de Ensino Fundamental I Pedro de Melo Correia. Rodrigues Alves: Prefeitura Municipal, 2008b.

RODRIGUES ALVES. **Regimento Interno da Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II Padre Raimundo Agnaldo Pereira Trindade**. Define a estrutura didática-pedagógica administrativa e disciplinar da Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II Padre Raimundo Agnaldo Pereira Trindade. Rodrigues Alves: Prefeitura Municipal, 2008c.

RODRIGUES ALVES. **Regimento Interno da Escola Municipal de Ensino Fundamental I Pedro de Melo Correia**. Define a estrutura didática – pedagógica administrativa e disciplinar da Escola Municipal de Ensino Fundamental I Pedro de Melo Correia. Rodrigues Alves: Prefeitura Municipal, 2008d.

SAMPAIO, Marina Muniz. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço**: uma análise em escolas públicas da Região Metropolitana do Estado de Sergipe. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, RJ, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9098>. Acesso em: 16 out. 2023.

SANTOS, Adriana Barros. **Sentidos e significados atribuídos pelo supervisor educacional à formação docente**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19966>. Acesso em: 16 out. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Marilda Martins Pereira de. **Ação do coordenador pedagógico na formação permanente de professores**: referenciais freireanos. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021a. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23932>. Acesso em: 16 out. 2023.

SOUZA, Regina Garcia Toledo de. **Tessituras entre coordenadores pedagógicos e professores em contexto de formação**: em foco o processo formativo do CP. 2021b. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, Roberto K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZUMPARNO, Viviani Aparecida Amabile; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida. Atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurindo Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 21-36.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. Apresentação

A pesquisa “A atuação do coordenador pedagógico como formador e articulador da formação continuada dos docentes em serviço”, que tem por objetivo analisar a atuação do coordenador pedagógico enquanto formador e articulador da formação continuada dos professores em serviço, compreendendo como estas formações contribuem para a prática educativa dos docentes do município de Rodrigues Alves – Acre. Como parte dos instrumentos de coleta dos dados, aplicaremos entrevista semiestruturada. A população alvo desta pesquisa é constituída por 3 (três) coordenadores pedagógicos e 9 (nove) professores que atuam na Rede Municipal de Ensino Fundamental I do município de Rodrigues Alves – Acre.

Trata-se de uma pesquisa científica para obtenção do título de mestra do Programa de Pós-graduação de ensino de humanidades e linguagens Ppehl, realizada pela pesquisadora **Iara Souza da Silva** e orientada pela Profa. Dra. **Francisca Adma de Oliveira Martins**. Para realizá-la, precisamos de sua contribuição e, neste sentido, convidamos você a participar da referida pesquisa.

2. Esclarecimento sobre riscos, benefícios, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência.

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa consiste em conceder uma entrevista, respondendo questões sobre o coordenador pedagógico e as contribuições das formações em serviço articuladas por este profissional para a qualificação profissional e prática docente. Sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação.

Como é um estudo que abrange seres humanos, poderá mostrar riscos de grau baixo e de natureza social, física e psicológica, sendo mais habitual a presença dos itens descritos abaixo:

- **Desconforto e constrangimento:** o participante pode se sentir incomodado e intimidado com a presença da pesquisadora durante a efetivação das entrevistas;
- **Cansaço físico e mental:** os entrevistados podem demonstrar esgotamento físico ou mental durante a realização das entrevistas, se estas forem demoradas ou devido às inúmeras atribuições que envolvem o seu trabalho pedagógico (professores e coordenadores pedagógicos) no cotidiano escolar;
- **Perda da confidencialidade dos dados e exposição:** trata-se do risco de outras pessoas não vinculadas ao estudo terem contato com os dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas;

- **Interpretação equivocada dos dados coletados:** refere-se à má interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e a sua transcrição gravada;
- **Moral:** pode haver dúvidas por parte dos professores e coordenadores sobre a quebra de sigilo;
- **Problemas envolvendo a saúde:** riscos recíprocos de contaminação decorrente da pandemia da Covid-19.

Na busca por tornar mínimos ou excluir os riscos apresentados, serão aplicadas as seguintes providências e prevenções:

- Para tentar tornar mínimo ou afastar o desconforto e constrangimento dos participantes da pesquisa na realização da entrevista, será garantido um espaço exclusivo para obter as informações/coleta de dados, estando presentes apenas o pesquisador e o entrevistado. Será feito o uso de máscara e álcool em gel.
- Para tentar tornar mínimo ou afastar o perigo de cansaço físico e mental, pretende-se antecipadamente planejar o momento mais oportuno junto da equipe gestora da escola, dos professores e coordenadores pedagógicos para que se possam escolher os dias e horários mais oportunos para a realização das entrevistas semiestruturadas.
- Para tornar mínimo ou afastar qualquer tipo de perda da confidencialidade dos dados e exposição, ficará garantido o anonimato dos participantes, que não serão identificados com os seus respectivos nomes. Os participantes serão caracterizados de forma aleatória pela pesquisadora, da seguinte forma: CP1 (Coordenador Pedagógico 1), CP2 (Coordenador Pedagógico 2), CP3 (Coordenador Pedagógico 3), P1 (Professor 1), P2 (Professor 2), P3 (Professor 3), P4 (Professor 4), P5 (Professor 5), P6 (Professor 6), P7 (Professor 7), P8 (Professor 8), P9 (Professor 9).
- Para tornar mínimo ou afastar qualquer risco de dano moral aos participantes da investigação, será informado o anonimato dos seus nomes, e que de maneira alguma suas reais identidades serão descritas na pesquisa a ser realizada, pois serão denominados por códigos a escolha aleatória da pesquisadora. Os respectivos dados serão armazenados e protegidos em um dispositivo com senha, como uma medida de cautela, segurança e precaução contra futuros riscos de perda ou confiabilidade das informações adquiridas. Essas informações serão excluídas com o prazo mínimo de 3 (três) anos.
- Para tornar mínimo ou afastar qualquer interpretação equivocada dos dados coletados durante a pesquisa, buscaremos ser leais referente aos dados revelados pelos participantes da pesquisa, desse modo terão contato ao texto produzido na íntegra, para assegurarem a existência ou não de informações falsas ou ambíguas.
- Para tornar mínimo ou afastar os problemas de saúde na realização das entrevistas semiestruturadas, serão levados em consideração os critérios e orientações da Organização Mundial da Saúde no objetivo de prevenir possíveis riscos de contaminação pela Covid-19 e outras infecções.

Garantimos manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre sua identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, sua identidade pessoal e/ou profissional será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica. Caso a pesquisa lhe cause algum dano explicitado nos riscos seu direito de indenização será garantido.

A pesquisa em questão vem a favor de uma escola democrática participativa, construída em uma perspectiva dialógica, o presente estudo trará importantes contribuições para o campo educacional, haja vista a ampliação de conhecimentos e as ponderações críticas geradas sobre o papel do coordenador pedagógico e a sua atuação enquanto articulador das formações continuadas na própria instituição escolar.

Os resultados dessa investigação podem proporcionar a demarcação de uma nova ótica sobre o coordenador pedagógico, refletindo na reconstrução da sua atuação descrita nas leis/normativas (estaduais, municipais, etc.), na organização/estrutura escolar, na sua relação com os gestores, docentes, pais e alunos no processo de ensino e aprendizagem, como também despertar o interesse na realização de novas pesquisas sobre a temática discutida.

Ao final do estudo pretende-se, com os resultados obtidos e o debate produzido, socializar com os participantes, equipe gestora das escolas e Secretaria Municipal de Educação uma cópia da investigação, nos colocando à disposição para contribuir com a comunidade escolar através da promoção de palestras e/ou rodas de conversa sobre a temática abordada.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins previstos no Projeto de Pesquisa, os quais serão apresentados no Relatório de Pesquisa e que os resultados da pesquisa serão publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando sua identidade.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual terá a primeira página rubricada e a última página assinada por você e pelo pesquisador responsável.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Iara Souza da Silva, pelo telefone nº (68) 98422-XXXX e e-mail: iaara.silva@sou.ufac.br. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos éticos que lhe convir sobre a pesquisa. O CEP-UFAC é localizado no Campus Universitário, Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail cepufac@hotmail.com, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900. Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

Por fim, eu, **Iara Souza da Silva** (pesquisadora responsável) declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3, “a-h” e IV.5, “a” e “d”, da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

3. Consentimento

Eu, _____, RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro que:

1 - Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tenho conhecimento que minha participação na pesquisa “A atuação do coordenador pedagógico como formador e articulador da formação continuada dos docentes em serviço”.

2 - Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.

3 - Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição.

4 - Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica na página 1 e 2 do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Cruzeiro do Sul – Acre, _____ de _____ 202____.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

I – Dados de identificação:

Data:

Instituição:

CP1, CP2 ou CP3 (pseudônimo do coordenador pedagógico entrevistado):

Email:

Telefone:

Qual a sua idade?

Qual é a sua função?

Quanto tempo de atuação o senhor(a) tem nesta função?

Quanto tempo de atuação na educação e suas experiências foram em quais níveis e/ou modalidades de ensino? Explique um pouco da sua trajetória profissional.

Qual o seu vínculo funcional: () concursado () provisório

O senhor(a) possui curso de graduação em que área? Vinculado a qual instituição?

O senhor(a) possui curso de pós-graduação *latu sensu* e/ou *stricto sensu* (mestrado, doutorado, pós-doutorado)? Vinculado a qual instituição?

II – Questões:

1. Porque o senhor(a) escolheu exercer a função de coordenador pedagógico?
2. Para o senhor(a) quais são as atribuições do coordenador pedagógico?
3. Das atribuições citadas quais o senhor(a) considera como indispensável para que o coordenador possa desempenhar um bom trabalho?
4. O senhor(a) considera necessário quais saberes específicos para atuar como coordenador pedagógico de forma profícua junto aos docentes?
5. Sabemos que o coordenador pedagógico deve atuar intrinsecamente com toda a comunidade escolar (diretor, professores, pais, alunos, demais servidores, instituições externas ligada à escola etc.). Dessa forma, como o senhor(a) considera a sua relação com a comunidade escolar? Justifique.
6. Poderia me descrever um pouco do seu cotidiano de trabalho na escola?
7. O que o senhor(a) entende por formação continuada, considera uma ação indispensável para auxiliar a prática pedagógica/docente? Justifique.
8. O senhor(a) tem consciência de que a formação continuada realizada na escola/em serviço para os docentes é uma ação que deve ser feita/ministrada/e de responsabilidade do coordenador pedagógico ou não? Por quê?
9. Quais são as ações formativas (seminários, oficinas, cursos, conferências, reuniões e dentre outras) desenvolvidas/promovidas pela Secretaria de Educação para os coordenadores pedagógicos? Caso tenha participado, considera que essas atividades atendem a sua função profissional de coordenador pedagógico? Por quê?
10. Tem algum projeto de formação continuada em serviço para os professores da escola, no ano de 2023? Como é organizada a rotina dessas atividades de formação continuada?

11. Há um cronograma diário, semanal ou mensal de formação?
12. Há um planejamento, semanal ou mensal de formação?
13. Quais os principais temas tratados?
14. Quem executa as formações continuadas dos professores?
15. Os conteúdos programáticos das formações são escolhidos e definidos por quem?
16. As formações são executadas a contento dos professores? Por quê?
17. Na sua opinião, como deve ser planejada/organizada a formação continuada em serviço (espaço, recursos, temas, parceria e dentre outros)?
18. O senhor(a) recebe apoio/motivação da Secretaria Municipal de Educação para realizar formações continuadas na escola em que atua?
19. Já realizou alguma avaliação para saber das contribuições das formações continuadas que desenvolvem em serviço para a prática pedagógica dos professores? Obtiveram resultados positivos ou negativos? Verificaram a necessidade de mudanças?
20. Como o senhor(a) avalia as formações continuadas ocorridas no ano de 2023? Foi o suficiente? O que faltou para melhorar?
21. Quais são os principais desafios encontrados por você coordenador pedagógico na promoção da formação continuada do corpo docente no ambiente real de trabalho?
22. Enquanto coordenador pedagógico, o que tem feito no enfrentamento dos desafios apontados?
23. Se existem desafios, a quem o senhor (a) atribui? Por quê?
24. Apresente sugestões para os enfrentamentos dos desafios percebidos pelo(a) senhor(a), quando estes não se referirem a sua função de coordenador pedagógico.
25. O senhor(a) gostaria de acrescentar algo a mais que julga relevante e não foi mencionado pela pesquisadora referente ao seu papel de articulador da formação continuada em serviço dos professores?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

I – Dados de identificação

Data:

Instituição:

P1, P2 ou P3 (pseudônimo para o professor entrevistado):

Email:

Telefone:

Qual a sua idade?

Qual é a sua função?

Quanto tempo de atuação o senhor(a) tem nesta função?

Quanto tempo de atuação na educação e suas experiências foram em quais níveis e/ ou modalidades de ensino? Explique um pouco da sua trajetória profissional.

Qual o seu vínculo funcional: () concursado () provisório

O senhor(a) possui curso de graduação em que área? Vinculado a qual instituição?

O senhor(a) possui curso de pós-graduação *latu sensu* e/ou *stricto sensu* (mestrado, doutorado, pós-doutorado)? Vinculado a qual instituição?

II – Questões:

1. Para o senhor(a) quais são as atribuições do coordenador pedagógico?
2. Em quais momentos o senhor(a) procura o coordenador pedagógico? Por quê?
3. Em quais momentos vivenciados pelo o senhor(a) considera que as contribuições do coordenador pedagógico foram de suma importância? Cite exemplos.
4. E em quais momentos não atendeu às suas necessidades/expectativas? Cite exemplos.
5. Sabemos que o coordenador pedagógico deve atuar intrinsecamente com toda a comunidade escolar (diretor, professores, pais, alunos, demais servidores, instituições externas ligada à escola etc.). Dessa forma, como o senhor(a) considera a relação do coordenador pedagógico com a comunidade escolar? Justifique.
6. O que o senhor(a) entende por formação continuada, considera uma ação indispensável para auxiliar a prática pedagógica/docente? Justifique.
7. O senhor(a) tem consciência de que a formação continuada na escola/em serviço, ou para os docentes é uma ação que deve ser feita/ministrada/e de responsabilidade do coordenador pedagógico ou não? Por quê?
8. O senhor(a) já participou de ações formativas (seminários, oficinas, cursos, conferências, reuniões e dentre outras)? Se sim, foram promovidas/ministradas por quais instituições? Caso tenha participado, considera que essas atividades atendem a sua função profissional de docente? Por quê?
9. Tem algum projeto de formação continuada em serviço para os professores da escola, no ano de 2023? Como é organizada a rotina dessas atividades de formação continuada?
10. Há um cronograma diário, semanal ou mensal de formação?
11. Há um planejamento, semanal ou mensal de formação?

12. Quais os principais temas tratados?
13. Quem executa as formações continuadas dos professores?
14. Os conteúdos programáticos das formações são escolhidos e definidos por quem?
15. As formações são executadas a seu contento? Por quê?
16. Na sua opinião, como deve ser planejada/organizada a formação continuada em serviço (espaço, recursos, temas, parceria e dentre outros)?
17. Como o senhor(a) avalia as formações continuadas em serviço ocorridas no ano de 2023? Foi o suficiente? Obtiveram resultados positivos ou negativos?
18. Verificaram a necessidade de mudanças? O que faltou para melhorar?
19. Para o senhor(a) quais são os principais desafios encontrados pelo coordenador pedagógico para promover formações continuadas ao corpo docente no ambiente real de trabalho?
20. Se existem desafios, a quem você atribui? Por quê?
21. Apresente sugestões para os enfrentamentos dos desafios percebidos pelo(a) senhor(a).
22. O senhor(a) gostaria de acrescentar algo a mais que julga relevante e não foi mencionado pela pesquisadora referente ao papel do coordenador pedagógico na articulação da formação continuada em serviço aos professores?