



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LIDUINA MARIA GOMES

**CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS ACERCA DA SUA
FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SOBRAL-CE**

FORTALEZA-CEARÁ

2017

LIDUINA MARIA GOMES

CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS ACERCA DA SUA
FORMAÇÃO CONTINUADA, E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO
DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
SOBRAL-CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias

FORTALEZA-CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Gomes, Liduina Maria .

Concepções de coordenadores pedagógicos acerca da sua formação continuada e desenvolvimento profissional: um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de educação de Sobral-CE [recurso eletrônico] / Liduina Maria Gomes. - 2017.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 120 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de Professores. .
Orientação: Prof.^a Dra. Ana Maria Lório Dias.

1. Coordenação Pedagógica. 2. Formação Continuada.
3. Desenvolvimento Profissional. 4. Formação em serviço. I. Título.

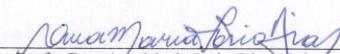
LIDUINA MARIA GOMES

CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS ACERCA DA FORMAÇÃO
CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO EM
UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL-CE

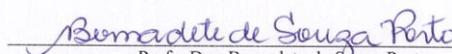
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 25 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – (PPGE/UECE)



Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha mãe, Maria Ester Gomes Marinho, Mulher decidida, batalhadora, forte, corajosa e muito sábia. Seu maior desejo, ver as filhas formadas e, posteriormente, netos, pois para ela a educação é o único caminho para “ser alguém na Vida”. Não teve oportunidade de se formar na universidade, mas possui graduação e pós-graduação na vida. Estudou o suficiente para ler, escrever, contar e educar muito bem as cinco filhas.

Dedico este trabalho a você, mamãe, pois sem sua insistência e persistência eu não teria chegado até aqui.

Obrigada, mamãe, por tudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, criador e transformador de tudo, cujas bênçãos têm preenchido minha vida, por me permitir vencer todas as minhas batalhas, inclusive a da Insuficiência Renal Crônica.

Ao meu pai Francisco Gomes Marinho, Sr. Chico, (*in memoriam*), que me educou com tanta sabedoria, amor e senso de justiça, hoje é porto seguro de oração e fé;

Aos meus sobrinhos, filhos do meu coração, Olavo Felipe, Beatriz de Fátima e Artur, por tanto amor e alegria com que iluminam minha vida.

Às minhas amadas irmãs e parceiras Lúcia Maria, Sônia Maria, Sandra de Cácia e Ana Maria, decisivas presenças iluminadas de amor e força no êxito desta formação por mim tão desejada; Aos meus cunhados Bernd, Nobre e Diego, pela torcida;

A minha querida orientadora Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias, um grande presente de Deus na minha vida. Excelente profissional e grande amiga. Agradeço, principalmente pelo carinhoso acolhimento, por estar sempre presente e disponível na orientação e em outros momentos em que precisei no trabalho e na vida, incentivando nos momentos de cansaço, de ansiedade e quando pensei que não conseguiria. Com sua meiguice, ternura, paciência e com excelência metodológica sempre com sugestões preciosas no decorrer e na fase final da pesquisa.

As muito queridas professoras Dras. Bernadete Porto e Isabel Sabino, pelas grandes contribuições na qualificação desse trabalho e por aceitarem continuar na banca da defesa.

À querida professora Dra. Marina Dias, pela gentileza e carinho em aceitar participar dessa banca.

Agradeço a minha grande amiga Eunice Menezes, por todo empenho e grande apoio desde a construção do projeto até a etapa final desse processo, sempre com sua leitura atenta e com sugestões preciosas, com apoio e suporte de livros, durante toda a caminhada. Obrigada amiga, por tudo!

Aos queridos e especiais amigos que conheci na jornada: Januário Máximo e Mirleno Monteiro que não mediram esforços em colaborar na leitura do trabalho, com sugestões e palavra amiga de incentivo, força e muito carinho, principalmente quando, abatida pela doença, acreditava que não chegaria ao fim. Sem vocês, teria sido muito mais difícil.

Ao Lúcio, Liduina e Luciano Feijão, diretores do Colégio Luciano Feijão, pelo apoio e decisão de liberar-me para que eu pudesse cursar as disciplinas em Fortaleza.

Ao Carlos Sérgio Abreu, pela presteza na tradução do resumo; à Sandy Lima, pela primorosa

transcrição das entrevistas.

À minha amiga e parceira de trabalho, Rejane Lino, pelo apoio e suporte em minhas ausências no Colégio Luciano Feijão.

A toda a equipe do Fundamental I, do Colégio Luciano Feijão, pelo apoio e compreensão nas minhas faltas.

À Coordenação do mestrado no período 2014/2016, Profa. Isabel Sabino de Farias e aos docentes do Mestrado em Educação da UECE, pelo empenho e ensinamentos; À Jonelma Marinho e Rosângela, pela cordialidade e presteza em sua missão e por estarem sempre dispostas a ajudarem.

A todos os amigos que conheci no Mestrado, pela solidariedade e amizades construídas nesse período.

À minha turma de Mestrado 2015 do CMAE, pela agradável convivência, pelo compartilhar de momentos únicos de aprendizagem, alegrias e as amizades conquistadas: Lise Mary, Joatan, Felipe, Stephanie, Socorro, Emanuel, Roberlúcia, Terla.

Aos profissionais da escola do município de Sobral, na pessoa da sua diretora Mílvia, pois sem a disponibilidade dessas Coordenadoras em participar da pesquisa, contribuindo com suas histórias de vida e de trabalho, o estudo não teria sido concluído.

Por fim, agradeço de modo bastante peculiar e especial à minha irmã Sandra Marinho, pelo seu grande e imensurável amor, por mim e por nossa família, não teria conseguido sem você, “San San”, meu anjo de Deus aqui na terra!

E, mais uma vez, agradeço a Deus por aproximar-me dessas pessoas maravilhosas e responsáveis; pelo meu universo emocional, cognitivo e profissional.

“E ao final do caminho eles me dirão:
E tu viveste? Amastes?
E eu sem dizer nada abrirei o meu
Coração cheio de nomes...”

(D. Pedro Casaldáliga)

RESUMO

O presente trabalho de investigação teve como objetivo, analisar concepções da formação continuada e desenvolvimento profissional de professores coordenadores pedagógicos em uma escola da rede municipal de Sobral, e ainda, investigar como os professores coordenadores tem compreendido sua formação e desenvolvimento profissional, uma vez que atuam como formadores de professores, bem como discutir perspectivas para práticas onde a formação continuada faça parte da rotina dos coordenadores pedagógicos. Foi uma pesquisa de cunho qualitativo com estudo de caso, com análise documental e bibliográfica, com coleta de dados feita através de entrevistas semiestruturadas e realizada análise do conteúdo. Como aportes teóricos, embasou-se nos estudos de Alarcão (2007), Tardif (2002), André e Vieira (2016), Garcia (1999), Cristov (1998), Imbernón (2010), e Freire (1997), entre outros. Esse estudo possibilitou um maior entendimento de como os coordenadores da rede municipal de Sobral compreendem a sua formação continuada e seu desenvolvimento profissional. Como conclusão, é importante apontarmos que os processos de formação continuada dos coordenadores da escola de Sobral devem assumir um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, na tentativa de tornar o coordenador pedagógico na prática como o sujeito da sua formação, no sentido de construção da sua identidade como aquele que mobilizado pela experiência e pelo saber acadêmico, realiza uma prática interativa e dialógica com sua equipe, tendo sua própria formação no espaço da escola e capacidade de elencar teoria e prática, ação e reflexão, para se desenvolver profissionalmente e melhor formar sua equipe de professores. Assim esse estudo aponta para a necessidade de mobilização dos coordenadores pedagógicos, para que, como coletivo possam arrogar para si o protagonismo da sua formação e do seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional. Formação em serviço.

ABSTRACT

The present research aimed to examine conceptions of continuing education and professional development of teaching coordinators teachers in a municipal school of Sobral, and investigate how the coordinating teachers have understood their training and professional development, since they act as trainers of teachers, as well as discuss prospects for practices where continuing education is part of the routine of the pedagogical coordinators. It was a research of qualitative stamp with case study, documentary and bibliographical analysis, with data collected through semi-structured interviews and conducted content analysis. As theoretical support, served in studies of Alarcão (2007), Tardif (2002), André and Vieira (2016), Garcia (1999), (1998), Imbernón Cristov (2010), and Freire (1997), among others. This study enabled a greater understanding of how the municipal engineers of Sobral, understand their continuing education and their professional development. As a conclusion, it is important to point out that the processes of continuing education of engineers School of Sobral, must assume a character of resumption, renewal, innovation of the personal and professional reality, in an attempt to make the pedagogical coordinator in practice as the subject of their training, in the sense of their identity as one who mobilized by the experience and academic knowledge , performs a Dialogic and interactive practice with their team, and their own training that should be within the school and so list theory and practice, action and reflection, to develop professionally and train your team of professors. So this study points to the need for mobilization of the pedagogical coordinators, so that, while collective can arrogate to itself the role of their own training and professional development.

Keywords: Pedagogical Coordination. Continuing Education. Professional Development. The in-service training

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do primeiro inventário.....	53
---	-----------

SUMÁRIO

1	DE ONDE VIM, PARA ONDE VOU.....	12
2	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ESTRADA PARA INFINITAS VIAGENS.....	20
2.1	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: A ESTRADA E OS GUIAS.....	20
2.2	DAS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: RUMOS E BAGAGENS.....	28
2.3	O QUE LEVAR E O QUE DEIXAR DE BAGAGEM: UMA DECISÃO DO VIAJANTE.....	33
2.4	COM QUEM MAIS ANDEI.....	38
3	DAS SOMBRAS DA CAVERNA À LUZ DO ENTENDIMENTO: O ESTADO DA QUESTÃO.....	46
3.1	A CAVERNA, A LUZ DO SOL E O MUNDO EXTERIOR: O PROJETO, AS BASES DE DADOS E OS TRABALHOS ENCONTRADOS.....	48
3.2	O CAMINHO LIBERTADOR: AS ANÁLISES DOS TRABALHOS SELECIONADOS E O QUE APONTAM AS PESQUISAS.....	54
3.3	O OUTRO LADO DA ESTRADA: A VISÃO DO MUNDO REAL ILUMINADO	70
3.4	UM CAMINHAR INCONCLUSO.....	75
4	POR ONDE E COMO CAMINHEI: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA...	77
4.1	EQUIPAMENTOS DA VIAGEM: PESQUISA QUALITATIVA, ESTUDO DE CASO, ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA.....	79
4.2	PANORAMA DA ESTRADA – A ESCOLA MUNICIPAL DE SOBRAL.....	85
4.3	COMPANHEIROS DE JORNADA: OS SUJEITOS.....	88
5	COM A PALAVRA, OS COORDENADORES: REALIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO CAMINHAR.....	90
5.1	ONDE CHEGUEI: O QUE REVELAM OS DADOS.....	90
6	“PÉS PARA QUE TE QUERO, SE TENHO ASAS PARA VOAR”: ENCONTROS, DESPEDIDAS E UMA NOVA VIAGEM.....	105
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICES.....	116
	APÊNDICE A – ENTREVISTA.....	117
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...	118

1 DE ONDE VIM, PARA ONDE VOU...

Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior é que a vida me ensinou. Isso me alegra de montão (Guimarães Rosa).

A proposta do inacabamento me fascina; a ideia de estar sempre em construção, sempre em busca de desenvolvimento, foi o mote principal para a realização desse trabalho que apresento como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação ao mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), campus Itaperí, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias.

Ao ingressar na carreira do magistério, então com 19 anos de idade, não sabia bem o que me esperava, que desafios teria que enfrentar; sabia apenas que a tarefa não seria fácil, porém não tinha a exata dimensão dos obstáculos que o “ser professor” traria-me.

Recém-formada na Escola Normal do Colégio Estadual Regina Pácis, situado no município de Crateús, Estado do Ceará, na década de 1980, em plena efervescência política, era uma professora cheia de sonhos e ideais e imaginava que poderia transformar a sociedade, ou em outros dizeres, “mudar o mundo” a partir do meu trabalho docente.

Os anos passaram e, ao longo deles, lecionei na pré-escola, antigo jardim da infância, (1.986 a 1989), no Ensino Fundamental I e II (1.990 a 1995), no Ensino Médio (Escola Normal e Científico - 1996 a 2000), Educação de Jovens e Adultos - EJA (2001 a 2017) e também atuei como professora convidada no Ensino Superior na Universidade Estadual Vale do Acaraú, Instituto Vale do Acaraú (2003 a 2010), e Faculdade Luciano Feijão (2009 e 2010), ou seja, passei por todos os níveis e segmentos da educação, entre escolas e faculdades públicas e privadas.

Os desafios foram muitos, porém, um princípio sempre me conduziu: a certeza de que tinha que estudar mais, buscar novas aprendizagens, novos saberes, através de cursos, filmes, livros de cultura em geral. Acreditava que só estudando venceria os obstáculos impostos pelo fazer docente. E foi o que fiz. Debrucei-me sobre livros e fiz alguns cursos, desde aqueles oferecidos pelas instituições onde trabalhava, quanto outros que busquei por iniciativa própria. Os estudos e a experiência ajudaram-me a compreender que eu não poderia mudar o mundo, mas poderia dar minha contribuição para a transformação de pessoas, as quais poderiam, parafraseando Paulo Freire, transformar o seu próprio mundo. Assim, persegui meus sonhos, com a utopia da normalista que me move até hoje como educadora.

Os anos seguintes foram bastante significativos. Em 1990, ingressei na Faculdade de Filosofia D. José, na Universidade Estadual Vale do Acaraú, no município de Sobral, estado do Ceará, município que se encontra distante 238 km da capital Fortaleza, onde cursei uma Licenciatura Plena em Estudos Sociais. Ao mesmo tempo em que estudava, também trabalhava; a faculdade era em regime parcelado, isto é, funcionava nos meses de janeiro e julho. Em 1993, terminando a faculdade, recebi o convite para coordenar o ensino fundamental de uma escola privada na mesma cidade. Fiquei um tanto assustada com tal convite, pois, apesar de já ter experiência docente, coordenar um grupo de 28 professores, numa escola em ascensão, deixou-me um pouco preocupada e, então, pensei em não aceitar; como não havia cursado Pedagogia, mas uma licenciatura em Estudos Sociais, não me sentia preparada para tal, ou seja, considerava minha formação inicial deficitária para a tarefa à qual estava sendo chamada. E aí começam meus primeiros questionamentos sobre o fazer do coordenador pedagógico, dos quais destaco: será que a formação inicial nos habilita para a função de coordenar professores? Embora não tivesse resposta para minha pergunta, havia em mim uma certeza, a de que, se estudasse mais, se me preparasse, conseguiria dar conta da tarefa.

A experiência como coordenadora pedagógica fez-me perceber a importância do trabalho de orientar e auxiliar os professores, sob minha coordenação, a enfrentarem os desafios do cotidiano na sala de aula e, nesse sentido, considero que, para essa etapa do meu percurso profissional, a minha experiência como professora foi fundamental.

Importante ressaltar que, nos primeiros anos de minha atividade na docência, não tive suporte ou apoio de coordenadores pedagógicos. Em algumas situações, era a direção da escola que assumia essa função, analisando as provas por mim elaboradas e coordenava o planejamento das atividades escolares. Eu desconhecia totalmente o trabalho do coordenador.

No início, as dificuldades foram imensas. Manifestavam-se desde conhecer a realidade da escola, os professores que já vinham de uma experiência não muito positiva com o coordenador anterior, até a compreensão das atribuições do coordenador pedagógico, que na referida escola não eram muito claras.

Tive que, entre outras ações, “provar” para os professores que eu dominava os conteúdos e saberes necessários ao exercício da função, que incluía, segundo os professores, conhecer os conteúdos de todas as disciplinas que deveriam ser ministrados em cada série do segmento coordenado, pois, para eles, era inadmissível que um professor, um colega de profissão, que não possuísse comprovadamente esses requisitos considerados por eles, como válidos para coordená-los, postulasse o cargo. Mais uma vez, recomeçava uma intensa

caminhada na busca por cursos sobre gestão escolar, livros sobre coordenação pedagógica, enfim, tudo que me fizesse compreender as atribuições do coordenador pedagógico e, ao mesmo tempo, que me ajudasse a colaborar com os professores no trabalho docente. Fui percebendo, no decorrer desse caminhar, que meus novos alunos eram os professores, agora sobre minha orientação.

Foi nesse processo de buscas e aprendizagens, que em 1.994, fiz especialização em Gestão Escolar, na Universidade Estadual Vale do Acaraú, em parceria com a Universidade Internacional de Lisboa (UIL). A proposta era de um mestrado profissional, do qual desisti, por situações embaraçosas com o orientador. Contudo, cumpri todos os créditos, o que me deu direito ao título de Especialista em Gestão Escolar. Também participei de vários outros cursos e congressos como, por exemplo, foco na liderança, gestão de conflitos, *coach*, que me ajudariam em minha caminhada de coordenadora.

As circunstâncias de vida e trabalho não me permitiram continuar os estudos acadêmicos no início da carreira. O mestrado e o doutorado foram sonhos alimentados durante, pelo menos, duas décadas. Ao motivar o grupo de professores para o estudo, sentia que eu também precisava estar estudando, sabia que tinha que ser exemplo, que minha formação e meu desenvolvimento profissional eram fatores preponderantes no processo de formação e desenvolvimento do grupo de professores. Assim, no afã de aproximar-me dos saberes e fazeres da minha profissão continuei na busca por congressos de educação pelo país. Nesse caminhar adquiri muito material sobre formação de professores e sobre coordenação pedagógica. Nesse período, minha compreensão sobre o principal fazer do coordenador pedagógico, ficava bastante clara: a formação continuada dos professores.

Meu trabalho na escola tornou-se reconhecido e, muitas vezes, sou convidada para conversar com professores em momentos de formação de professores, em jornadas pedagógicas, ministração de oficinas e outros em várias instituições escolares da região norte.

Foi assim que, em 2012, fui convidada, pela Editora Moderna, para ministrar um curso de 80h para coordenadores pedagógicos de toda a região norte do estado. Os encontros aconteciam aos sábados e tínhamos um público de 75 coordenadores. Preparar o material e trabalhar com os coordenadores foi uma experiência fundamental para perceber as necessidades latentes, bem como as lacunas existentes no fazer dos coordenadores pedagógicos nas escolas.

Percebi que as demandas eram muito superiores ao que eu já considerava importante, como a gestão de conflitos, o conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), dentre outros. Pela fala dos coordenadores, eu sentia angústia e uma certa “solidão”,

como se eles não tivessem com quem contar, estivessem isolados em seus mundos e imersos em fazeres distintos e muitas vezes sem as respostas que deles eram esperadas.

A frase: “Quero falar com o coordenador pedagógico”, anunciada ora por pais, ora por professores, diretores ou até mesmo pelos alunos, soava-lhes, às vezes, de forma assustadora, pois ela requeria uma variedade de respostas que muitas vezes não existiam, ou eles não estavam preparados para responde-las. Essas falas reclamavam soluções para os mais diversos problemas e, assim, diante de tal quadro, como estar preparado para respondê-las satisfatoriamente? Para ilustrar essa situação, reporto-me à música “Esquinas” do cantor e compositor Djavan, quando esse diz: “sabe lá, o que é não ter e ter que ter pra dar [...]”.

No bojo das atribuições, os sabres adquiridos com minha experiência levaram-me a algumas contemplações, pois entendo hoje, que espera-se que esse profissional tenha: criatividade, conhecimento técnico pedagógico, conhecimento de gestão, de formação continuada, de organização de eventos, de relações interpessoais, liderança e mais uma gama de outros saberes. Muito se espera do coordenador pedagógico, isso porque sua função e identidade não estão claras. Apesar de algumas escolas e secretarias de educação elencarem esses fazeres, as ações desse profissional acontecem a partir de uma demanda diária, nem sempre previsível, uma vez que tratamos com diversos grupos de pessoas, com interesses muitas vezes distintos. É desse contexto que surge o desejo de saber sobre como os coordenadores pedagógicos percebem sua própria formação, tanto a formação continuada, como a autoformação.

Considero a experiência como formadora de coordenadores a semente geradora desta investigação, pois, cada vez mais me inquietava com a postura dos coordenadores, meus colegas e agora meus alunos, como também dos coordenadores que tive como professora da rede pública, onde convivi com um modelo de coordenação que, na prática, era bem diferente daquele que eu praticava na escola privada.

Em 2013, passo a interessar-me pela escola de educação básica da rede municipal de Sobral, que começava a ganhar destaque, devido à elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que saía da casa dos 2,5 para seis e sete pontos, na maioria das escolas. Lembro-me que havia, e acredito que ainda exista, uma grande crítica ao Ensino Fundamental I, da rede municipal de Sobral, principalmente no que diz respeito ao seu método de letramento que visa apenas as matérias de Português e Matemática.

No intuito de entender como funcionava a formação, na rede municipal de educação, descobri que um primeiro órgão criado, para dar suporte aos professores, foi a Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM), que atual gestão, ganhou a

denominação de Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão (ESFAPEGE) que tem por objetivo formar os professores da rede municipal. Então, a formação de professores não era responsabilidade somente do coordenador pedagógico, mas de toda uma equipe de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, responsáveis por toda a parte da formação mais técnica, voltada para a ampliação dos conhecimentos das disciplinas ministradas. Já os coordenadores da rede, inicialmente, eram formados pelos programas firmados em parcerias com editoras e tinha a função de “resolver” as questões burocráticas, questões cotidianas da escola, da orientação educacional, como também desenvolver a formação mais didática dos professores, muito recentemente a ESFAPEGE tomou, para si, a função de, também, formar os coordenadores da rede.

Assim, a questão que norteia essa pesquisa é: como os coordenadores da rede municipal de Sobral percebem sua formação continuada e seu desenvolvimento profissional? Para responder essa pergunta, algumas questões específicas são necessárias para a devida condução da investigação em pauta, pois fazem parte do conjunto de manifestações das ações desse profissional. São elas: como os professores coordenadores pedagógicos tem compreendido a sua formação continuada, tendo em vista que atuam como formadores de professores? Qual a concepção de formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores coordenadores pedagógicos? Quais as perspectivas para que, na prática, a formação continuada faça parte da rotina do professor coordenador pedagógico no seio da escola onde atua?

A relevância social desta pesquisa manifesta-se na medida em que procura compreender como os coordenadores pedagógicos da rede municipal de Sobral-CE percebem sua formação e o seu desenvolvimento profissional, e nessa direção, compreendem a importância desse fato para realizarem seu trabalho de formação continuada dos professores da sua equipe.

A partir da realização de estudos e participações em cursos sobre o papel do coordenador pedagógico, compreendemos que para um bom desenvolvimento dessa função o coordenador precisa de determinados saberes, pois é imprescindível que conheça sobre projeto político pedagógico, plano de desenvolvimento educacional, planejamento, teorias do conhecimento, teorias de projeto, tecnologias da informação, educação inclusiva, evasão escolar, teorias de aprendizagem, avaliação institucional e da aprendizagem, teorias de currículo, significado da interdisciplinaridade, dentre outros constructos. Precisa, acima de tudo, contribuir para a formação continuada do grupo de professores que acompanha. Além de todas essas competências e atribuições, o coordenador pedagógico necessita ter postura e

conhecimento relacional, nos quais destacamos: liderança, gestão participativa, gestão de conflitos, teorias de relacionamento interpessoal, teorias relacionadas à afetividade, etc.

Todos esses e muitos outros saberes dizem respeito à sua constituição enquanto profissional. Nesse movimento de apropriação do “ser coordenador”, em que algumas competências lhe são requeridos, é que se faz necessário pensar em sua formação tanto continuada e no seu desenvolvimento profissional e como ele percebe o processo dentro das inúmeras atribuições que já lhe são impostos no dia a dia, no sentido de que a sua ação não aconteça em um processo alienado, sem reflexão, apenas “apagando incêndios” do dia a dia. Assim, questões relativas ao seu desenvolvimento profissional e à sua formação docente são imperativas para que o trabalho aconteça de forma contextualizada e embasada teoricamente, sendo a teoria e a prática indissociáveis nesse processo.

Nesse sentido, é importante considerar alguns aspectos referentes à função de coordenador pedagógico, como saberes, atribuições, história e conceito e principalmente o que acontece na prática, no dia a dia desse profissional.

Como já relatado, todas essas inquietações são advindas de minha atuação como professora coordenadora pedagógica da educação básica, há mais de 23 anos, no município de Sobral-CE, tanto no contexto da rede pública de ensino, como da rede particular. Advém, também, da percepção de certa angústia, tristeza, isolamento e falta de espaço para discussão sobre a formação continuada e autoformação desse profissional.

Assim, essa proposta de investigação visa entender o universo da formação continuada e desenvolvimento profissional na concepção dos coordenadores pedagógicos, no interior da escola pública sobralense, analisando os contextos em que esse se prepara tecnicamente para constituir-se como formador da sua equipe de trabalho, ou seja, dos professores a ele confiados para realizarem o desafio de oferecer uma educação de qualidade aos educandos.

Muitas questões povoam nosso imaginário no que concerne ao trabalho do coordenador pedagógico, no entanto se faz necessário deixar claro nossos objetivos com essa pesquisa, uma vez que em nossa proposta não almejamos abranger todas as demandas que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico. O que trazemos, é apenas um recorte do universo desse profissional, uma parte importante que sem dúvida, nos ajudará a compreender os principais aspectos do seu caminhar e levantar outras teses e novas pesquisas.

Assim, de forma geral, queremos analisar as concepções acerca da formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores coordenadores pedagógicos em uma escola da rede pública municipal de Sobral-CE, e como desdobramento dessa questão, de

maneira mais específica, objetivou investigar como os professores coordenadores pedagógicos têm compreendido a sua formação continuada, uma vez que atuam como formadores de professores. Também intentamos identificar a concepção de desenvolvimento profissional dos coordenadores, acreditando que ter ou não consciência dessa definição, implicará ao coordenador, formas diferentes de estabelecer metas e critérios na sua formação o seu desenvolvimento na sua carreira profissional. Como último objetivo específico da nossa pesquisa deseja-se discutir sobre perspectivas para práticas, onde a formação continuada faça parte da rotina do professor coordenador.

Salientamos que cada objetivo, nos possibilitará avançar em aspectos mais peculiares do universo do coordenador, ampliados pela metodologia no que concerne às entrevistas semiestruturadas.

Para atingirmos os objetivos apresentados, apoiamos nossa pesquisa em um estudo de caso com entrevistas semiestruturadas com quatro coordenadoras pedagógicas de uma escola da rede municipal de Sobral, e em uma análise bibliográfica e documental sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos.

Quanto à relevância pessoal desta pesquisa, esta, expressa-se no âmbito do meu retorno à academia, como pesquisadora, mesmo com muitas dificuldades requeridas pelo fazer acadêmico; no entanto, nada mais prazeroso do que enveredar pelos caminhos do saber para encontrar respostas que me ajudarão a entender o universo da formação do coordenador pedagógico. Encontrar as respostas sobre como os coordenadores da rede municipal de Sobral percebem sua formação continuada e seu do desenvolvimento profissional, nesse cenário de incertezas e desvalorização do magistério, este encontrando-se desrespeitado diariamente por pais, alunos e comunidade em geral, e onde os desafios tornam-se cada vez maiores e complexos, diante dos dilemas sociais, culturais e econômicos que tem seus desfechos na escola, vão também ajudar-me a compreender, ainda mais, meu próprio fazer cotidiano, os caminhos que continuarei a trilhar. Voltar à academia representa um momento novo de renascimento e um divisor de águas na minha carreira docente.

Importante salientar que essa pesquisa nasce das nossas inquietações profissionais e da nossa experiência pessoal, do nosso universo particular de buscas para entender e responder a questões que se interpõem no dia a dia como pedras que precisam ser removidas do caminho, para que o caminhante possa prosseguir na sua jornada.

O trabalho está organizado em quatro capítulos e considerações finais, definidos conforme apresentados a seguir.

No capítulo 1, apresentamos nosso caminhar profissional e a relação desse com nosso objeto de pesquisa.

No capítulo 2, desenvolvemos considerações sobre a coordenação pedagógica, como uma grande estrada com possibilidades de infinitas viagens. É a partir dessa metáfora que construímos toda a redação, apresentando o histórico do cargo/função de coordenador pedagógico, como também, a fundamentação teórica que dá embasamento ao trabalho.

No capítulo 3, realizamos o estado da Questão, ponto importante da nossa pesquisa, que nos orientou sobre como se encontra nosso tema de investigação no atual estado da ciência ao alcance do pesquisador. Nóbrega- Therrien e Therrien (2010, p.34)

No capítulo 4, contemplamos nossa trajetória metodológica, explicitando nosso caminhar na pesquisa a partir da pesquisa qualitativa, do estudo de caso e da análise documental e bibliográfica. Também nesse capítulo, traçamos um panorama da escola municipal de Sobral, e apresentamos nossos sujeitos.

No capítulo 5, trazemos a análise de dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, ao mesmo tempo em que fazemos a discussão à luz dos teóricos.

Nas considerações finais, expomos nossas ideias e reflexões sobre as concepções acerca da formação continuada e desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico da escola de Sobral, apontando para um possível remate, entendendo, assim a possibilidade de levantamento de novas indagações.

Como contribuições desse trabalho, trazemos o olhar e a compreensão dos coordenadores pedagógico, sobre sua formação continuada e seu desenvolvimento profissional, onde concluímos, que embora a escola municipal de Sobral tenha grandes avanços, com uma política realmente séria e comprometida com a formação dos seus profissionais, muito ainda tem que avançar, principalmente no que diz respeito a tornar os atores do processo, sujeitos da ação formadora.

2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ESTRADA PARA INFINITAS VIAGENS

Historicamente, essa função passa do prefeito de estudos na educação jesuítica ao coordenador pedagógico atual, membro importante do núcleo gestor das escolas e agente ativo na participação da gestão democrática, esse profissional tem sua importância nas escolas, entendido como aquele que apoia os professores e alunos nos processos de aprendizagem tanto coletivos, como individuais.

Coordenar, do latim *coordinare*, que significa organizar, ligar, ajuntar, arranjar, não é uma tarefa considerada fácil e coordenar uma escola não pode ser considerado um ato natural, ou seja, considero algo que precisa ser aprendido e para que isso aconteça, é necessário querer fazê-lo, pois há que se enfrentarem os desafios, dificuldades e possibilidades peculiares da profissão.

Por isso, consideramos a coordenação pedagógica, como uma estrada, onde “viagens” podem acontecer ou não, o sujeito coordenador pedagógico, pode viajar nela, várias vezes, de diferentes maneiras, traçando percursos diversos com pontos de partidas e chegadas também diferentes, pois não existe uma única maneira de viajar, o caminhante faz o seu caminho, traça seu rumo, pega sua bagagem e escolhe a trilha. No decorrer do caminho, os sujeitos podem também ir adquirindo outras bagagens e assim, fazer outras viagens, às vezes ele conta com o papel importante dos guias, mas outras vezes esses não ajudam tanto, pois o caminhante pode encontrar um guia equivocado.

Nessa estrada há muitas trilhas e o caminhante corre riscos de pegar atalhos que, em vez de ajudá-lo, dificultarão sua viagem, pois as trilhas levam a diferentes rumos e o viajante precisa muitas vezes ser capaz de voltar e encarar outro caminho.

Nosso próximo passo é tratar de como essa estrada foi construída historicamente, dos guias existentes, e da bagagem necessária para o embarque nessa viagem.

2.1 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: A ESTRADA E OS GUIAS

Na hipótese de lançarmos um olhar histórico sobre a trajetória da coordenação pedagógica, veremos um longo percurso, forjado em meio aos mais diversos processos das ações educativas ao longo dos anos.

Encontraremos também explicação para alguns resquícios ainda vigentes nessa função, no que tange à fiscalização e à dominação. O termo coordenador pedagógico é recente. Está datado, no início da década de 1980, substituindo o termo Supervisão

Educacional, que segundo Foulquié (1971 *apud* SAVIANI, 1999, p. 14) tem a “[...] ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade do seu funcionamento ou de seu comportamento”.

Nerice (1986, p. 28) nos traz um pouco desse contexto histórico ao nos fazer recordar que “[...] a ideia de supervisão nasceu na indústria, visando melhorias em qualidade e quantidade de produção”. Posteriormente, essa ideia se expande para outros campos, conforme nos traz Lima (2007, p. 69): “[...] militar, esportivo, político, educacional e outros [...]”

Alarcão (2007, p. 11) por sua vez, destaca que, nesse contexto histórico, o supervisor foi e ainda “[...] é considerado o instrumento de execução das políticas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas sejam efetivamente seguidas.”

No Brasil, a ideia de supervisão chega com os Jesuítas, através da *Ratio Studiorum*, um conjunto de regras que deveriam nortear a organização da educação, ministrada pelos padres da companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, que entrariam em vigor 1552.

Embora ainda não fosse essa a denominação, as características da função são semelhantes, como aponta Saviani, (1999, p. 21.), ao descrever que: “O *Ratio* previa a figura do prefeito geral de estudos como assistente do reitor para auxiliá-lo na “boa ordenação dos estudos”, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer”.

Para esse autor, a figura denominada “prefeito geral de estudos”, tinha funções semelhantes ao de coordenador pedagógico, pois compreendia, desde sistematizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, passando por outras regras estabelecidas, ou seja, tinha uma função distinta do reitor e dos professores. (SAVIANI, 1999, p.20)

Mais tarde, por volta de 1759, entram em cena as chamadas reformas pombalinas, uma consequência da expulsão dos Jesuítas, e surge aí o cargo de diretor geral de estudo que segundo Saviani, (1999, p.22), “englobava os aspectos políticos-administrativos (inspeção e direção) ”.

Fica claro, que desde os primórdios da função, ela não tem um caráter único, preciso e fielmente estabelecido, mas já se apresenta como difusa e diversificada, sem uma definição clara das atribuições, uma vez que ações administrativas, encontram-se imbricadas com questões de cunho pedagógico.

Embora exista nas instituições, uma relação de afazeres, essas muitas vezes não correspondem com a realidade de demandas enfrentadas no dia a dia do coordenador.

Já no Brasil império, as reformas de Couto Ferraz, realizadas através do Decreto Lei, no. 1331 - A, de 17 de fevereiro 1854, estabelecem que a missão do inspetor geral é: “supervisionar, seja pessoalmente, seja por seus delegados ou pelos membros do Conselho Diretor, todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicas e particulares”. Também, segundo essa lei, era também função do inspetor geral, presidir os exames dos professores e lhes conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros títulos.

Muitas discussões e reformas foram realizadas no ensino primário e no básico até o final do período monárquico, no entanto, todas elas tiveram algo em comum, como aponta Saviani, (1999, p.23-24) “a necessidade de articulação de todos os serviços de educação numa coordenação nacional”.

Com a melhor estruturação dos sistemas nacionais de educação, a concepção de supervisão vai se delineando e tomando forma, e assim, abrindo perspectivas e obtendo condições concretas de realização prática.

No período republicano, a questão volta à tona, a partir de São Paulo, e mais uma vez, é a mudança ou reforma no ensino, que traz as transformações no papel dos inspetores e dá as diretrizes de ação dos mesmos, como aponta Casemiro dos Reis Filho (*apud* SAVIANI, 1999, p. 24) quando pontua que a reforma da instrução pública paulista, acontecida entre os anos de 1892 e 1896, que faz surgir o Conselho Superior de Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e os Inspetores do Distrito.

Para Reis Filho, (*apud* SAVIANI, 1999, p.24) “a dominância das questões técnico-pedagógicas, nas funções do inspetor é que a própria definição de fiscalização para suas atividades acarretava prejuízo pedagógico”.

Essa certa falta de distinção entre o papel pedagógico e o técnico-administrativo, parece permanecer até os dias atuais, pois vamos encontrar no nosso caminhar por essa estrada, vários coordenadores pedagógicos, cumprindo apenas funções meramente burocráticas e de fiscalização do trabalho desenvolvido pelos professores e demais profissionais da educação.

A Lei estadual de no. 430, de 1º. De agosto de 1896, suprime o cargo de Diretor Geral da instrução pública e a respectiva secretaria, posteriormente a Lei no. 520, de 26 de agosto de 1897, acabam com o Conselho Superior de Instrução e as Inspeorias Distritais e volta à forma anterior, onde o inspetor geral do ensino é responsável pela direção e inspeção (REIS FILHO *apud* SAVIANI, 1999, p.25).

Na década de 1920, uma emergente categoria tem destaque na educação, são os chamados “profissionais da educação”, constituído por técnicos em escolarização e em 1925 a Reforma João Luís Alves, através do Decreto de n. 16.782-A cria na esfera nacional, o departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino (SAVIANI, 1999, p. 25).

A grande reformulação no ensino irá acontecer em 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, esses constituíram um verdadeiro plano para reestruturar a educação no Brasil, a partir de uma visão racionalista, cientificista e tecnicista do ensino, onde os técnicos ou especialistas, ganham destaque, e o supervisor encontra-se entre eles.

Do nascimento da ideia de supervisão até nossos dias, foi-se construindo outra forma de entender o papel do coordenador, até chegarmos à atualidade. Hoje, embora ainda haja alguns resquícios da sua constituição enquanto administrador, técnico, burocrata da educação, principalmente nas representações sociais dos professores, esse profissional passa a ser visto numa concepção mais pedagógica, onde tem um papel de construir, com os professores, no cotidiano, atividades em grupo, ou não, que venha caracterizar-se por “[...] um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, avaliação e atualização do desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem” (RANGEL *apud* ALARCÃO, 2007, p. 12).

Para Saviani (1999, p. 14), “existe toda uma armação analítico-reflexivo no presente que faz com que a ação supervisora passe da condição de função para a de profissão, pela mediação da ideia de supervisão”.

Na verdade, essa questão, constitui ainda uma grande discussão, que levada a cabo pela categoria, ainda não está consolidada, visto que tanto a supervisão, quanto à coordenação pedagógica ainda são vistas como cargo/função desempenhadas por professores, que de alguma maneira se destacaram na profissão docente, no caso da escola privada. Já na rede pública, professores já concursados ou não, submetem-se a um processo seletivo para preenchimento do provimento que acontece por um determinado período de tempo, ou seja, não passando no próximo concurso, o docente volta para a sala de aula e isso acontece com todos os membros do Núcleo Gestor, com exceção da secretária.

A descrição desse processo valida a defesa de que a supervisão/coordenação pedagógica, mesmo com toda a discussão, ainda não se constituiu como profissão pedagógica, mas técnica e política, pois mesmo exercida por docentes, continua, em muitos casos, como cargo/função, política, portanto fiscalizadora e burocrática, pois como atesta o próprio Saviani (1999, p. 32) “a função do supervisor é uma função puramente política e não principalmente

técnica, isto é, mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo, basicamente um papel político”.

É nesse contexto, nessa estrada de muitas faces e com características dinâmicas que vamos encontrar o sujeito supervisor/coordenador pedagógico. Nesse trabalho, utilizei apenas a nomenclatura “coordenador pedagógico”, embora a alcunha de supervisor, ainda esteja muito presente na literatura e também em algumas unidades escolares, como também a descrição de fazeres é similar.

Importante ressaltar que, na maioria das vezes, o ofício de coordenador pedagógico é dado a um docente que terá a incumbência de analisar, interpretar, compreender e dar respostas à prática nas unidades escolares, atuando em todos os setores, inclusive como formador de outros professores.

Desta forma, o professor coordenador precisa encontrar caminhos para sua formação continuada, e seu desenvolvimento profissional, no sentido de dar conta de uma demanda de melhoramento de outros professores, cada vez mais crescente, fazendo-se necessário a reflexão crítica e o caráter de parceria, autonomia e aquisição de saberes pedagógicos, que venham ao encontro de responder aos desafios do tempo presente.

Para seguirmos bem um caminho por uma estrada, precisamos dos guias, ou seja, de elementos que norteiem o caminhar, que mostrem os rumos que devemos seguir, muito embora, algumas vezes, mesmo com os guias, seguimos por outras estradas, pois como diz o poeta espanhol Antônio Machado, em seu poema Cantares, “caminhante não existe caminho, o caminho se faz ao andar”. Assim, o que denominamos de guias, são os pressupostos legais, para a consolidação do trabalho do coordenador pedagógico, esses serão trabalhados, a partir de três esferas básicas que se interligam de forma geral, mas que guardam peculiaridades locais, ou seja, partimos da instância federal, através da Lei de Diretrizes e Bases, passamos pela Constituição Estadual do Ceará e chegamos a Sobral, onde aportamos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/1996) no seu art. 4º., Título VI, que discorre sobre profissionais da educação, determina:

Art. 64: A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia, ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação a base comum nacional.

Pelo exposto fica clara a exigência da Lei no que implica na formação do coordenador em curso específico de pedagogia, no entanto, não é o que acontece na prática, uma vez que, os cursos de pedagogia não tratam como sendo seu, essa demanda na formação

dos coordenadores. O que acreditamos, é que deveria haver um curso com habilitação específica para essa função, tornando-o uma categoria profissional, de fato e de direito.

É na mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), no Título IX, que trata das Disposições Transitórias, que dispõe no capítulo 88º, que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação”, ou seja, os estados e municípios precisavam, atendendo as suas peculiaridades, normatizar sua legislação sobre o ensino, com vistas aos parâmetros da legislação nacional.

Assim, foi que em 1989, foi promulgada a Constituição Estadual do Ceará, que em seu art. 215, aponta para a gestão democrática da instituição escolar na forma da lei, uma maneira de garantir a participação de representantes da comunidade, como um dos princípios da educação. Para complementar, o art. 220 indica que a organização democrática do ensino seja garantida, através de eleições, para as funções de diretores das instituições escolares (VIEIRA, 2004).

O procedimento de eleição para diretores escolares foi implantado, com fundamento na Lei nº 12.442, de oito de maio de 1995, tendo como base os princípios da democracia, autonomia e transparência. Dessa forma, normatizou a gestão democrática e a criação do Núcleo Gestor. Respalda no documento “Gestão democrática e o aprimoramento do processo”, fundamentado na Lei nº 12.861, de 18 de novembro de 1998, a seleção estendeu-se aos demais membros do Núcleo Gestor, substituindo assim, o cargo de vice-diretor nas escolas públicas.

O Artigo 206 da Lei 12.861, ainda determina que o ensino deve ser ministrado com base no princípio de “gestão democrática”, acompanhando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI Nº 9.394/96), quando esta reitera a proposta em seus Artigos 14 e:

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.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Ao analisarmos a Lei, percebemos que essa nos dá suporte para compreender um fator importante que necessita ser observado. Primeiro, que o processo denominado gestão

escolar democrática é algo bastante complexo e de difícil explicação, pois caracteriza-se por ser abrangente e compreender diversas determinações e, ainda, por tentar romper barreiras tradicionais e raízes de uma gestão tradicional bastante rígida e nada democráticas.

Para Vieira (2004, p.4), “A participação da comunidade escolar constitui o principal eixo desta política.” Para essa autora, o estado do Ceará destacou-se a partir de diversas políticas para a implementação desse modelo de gestão. A mencionada autora destaca, como fator preponderante, o processo de seleção, eleição de gestores.

Na gestão democrática, vários organismos e associações se mobilizam no sentido de “fazer andar” a escola, de uma forma em que todos os agentes sintam-se partícipes do processo da gestão. Nesse período foram criados, no Estado do Ceará, os conselhos escolares, grêmios estudantis, associações de pais e associações comunitárias, associação de servidores e congregação de professores (VIEIRA, 2004, p. 4).

A Lei do Estado do Ceará de N° 12.442, de 08/05/95, vem fornecer os fundamentos legais para que acontecesse o processo de eleição de diretores. Segundo Vieira (2004), teria acontecido em duas etapas distintas, onde uma era composta por uma prova técnica, escrita, e a outra composta pelos títulos dos candidatos; só depois os postulantes ao cargo passavam pela eleição da comunidade escolar, sendo que no primeiro pleito o peso maior seria o voto dos professores e funcionários; só em outro momento os alunos teriam peso na votação dos seus gestores.

No ano de 1998, as escolas cearenses passaram por novas eleições para os gestores escolares, dessa vez, com respaldo na Lei N° 12.861, de 18/11/98. Presume-se aqui que o processo passou por reformulações na tentativa de aprimoramento, pois, instituía o Núcleo Gestor, composto do: coordenador pedagógico, coordenador administrativo–financeiro, coordenador de articulação comunitária e secretário escolar. Outra novidade era que as eleições passavam a acontecer com urnas eletrônicas e o voto, de caráter universal (VIEIRA, 2004).

Em 2001, a eleição se repete, no mesmo modelo construído em 1998, porém em 2004, existe nova mobilização para escolha dos gestores, no entanto esse vem a partir de uma reforma no processo.

A Lei nº 13.513, de 19/07/04, revoga a Lei nº 12.861, de 18/11/98, e traz em seu bojo algumas mudanças que foram agregadas como: o mandato para o cargo de diretor é ampliado de três para quatro anos e passa a existir a eleição específica para os cargos de coordenadores pedagógicos e secretários escolares. É também dessa data a instituição do sistema de avaliação do Núcleo Gestor.

A composição atual do Núcleo gestor, conforme especificada pela Secretaria de educação do Ceará – SEDUC, na atualidade, trata-se de um colegiado formado pelo diretor e coordenadores pedagógicos, que obedecem à demanda de números de alunos de cada unidade escolar.

Seguindo as normas e determinações das Leis Estaduais e da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, o município de Sobral, lócus dessa pesquisa, está situado geograficamente na região Norte do estado do Ceará há 238 km da capital Fortaleza e conta, atualmente, com uma população estimada em 100 mil habitantes e tem se destacado a nível nacional pelas notas acima da média nacional, pelo Índice de Desenvolvimento na Educação Básica- IDEB. O município possui hoje, segundo dados da própria secretaria de educação do município, o melhor índice do Ceará e do Nordeste, além de estar entre os primeiros lugares de todos os municípios com mais de cem mil habitantes. Também consta nos anais da Secretaria de Educação de Sobral que o município zerou a taxa de abandono escolar do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Entre sede e distritos, a cidade possui uma rede com 58 escolas, entre Centros de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental I e II. A rede atende atualmente, segundo fonte da Secretaria de Educação Municipal, um total 33.241.000 crianças e jovens em idade escolar e possui um corpo de aproximadamente 3.500 professores, entre temporários e efetivos.

Nos anos de 1997 e 2000, a educação do município de Sobral/CE, passou por significativas mudanças, assim como todos os municípios brasileiros, em vista da então nova (LDB), como também dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e não podemos esquecer o impacto que causou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

Foi nesse período, que a gestão municipal, elaborou uma série de ações que iam desde a construção de novos prédios escolares, à realização de concursos públicos para profissionais da educação, investiu na habilitação do quadro docente existente e elevou a remuneração e fortaleceu a autonomia pedagógica e administrativa da escola, como aponta o livro *Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais – A Experiência de Sobral-Ce.* – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2005.

No contexto analisado, foram realizados diagnósticos do panorama do nível de leitura dos alunos egressos da Alfabetização e a partir dos resultados, uma série de medidas foram tomadas pela secretaria de educação do município e a principal delas, foi a reorganização institucional através do fortalecimento da autonomia da escola.

O regime de funcionamento da autonomia da escola foi instituído por lei municipal, respaldado nas leis estaduais e na LDB, destacando três dimensões, pedagógica, financeira e administrativa (Ibidem, p.58-59).

A figura do diretor e seu vice, antes eram cargos eminentemente “políticos”, isto é, seu status era de pessoa indicada para o cargo no processo conhecido como clientelismo eleitoral. No modelo novo de gestão, a escola passa a escolher a forma de gerir seus recursos, tanto materiais, quanto humanos e é nesse contexto, que são inseridos os coordenadores pedagógicos nas equipes das escolas, o que veio a fortalecer o processo técnico de melhoria da prática pedagógica (Ibidem, p. 58).

A estrada construída pelo município de Sobral, guarda peculiaridades no que concerne ao processo de autonomia pedagógica e administrativa e pela implantação da formação em serviço destinada aos gestores e professores.

Antes, o acompanhamento pedagógico das escolas era feito por uma equipe de supervisores lotados na Secretaria de Educação do Município, através de um sistema de visitas às escolas. No modelo implantado, a partir do ano 2000, a secretaria de educação realizou processo seletivo para o cargo de coordenador pedagógico e, cada escola municipal recebeu até três coordenadores, que levou em conta o número de alunos, ou seja, um profissional para cada 350 alunos e o diretor com a atribuição de eleger entre os que foram selecionados, os que constituirão com ele, o núcleo gestor da escola (Ibidem, p. 59).

Os guias da estrada de Sobral, estão voltados para a criação de escolas de formação, a partir de leis e pareceres municipais que criaram instrumentos para a efetivação da política da gestão democrática nas escolas, entre outros fatores, que viriam, mais tarde a constituírem uma experiência exitosa na educação do município, comprovada pelo crescimento dos resultados do IDEB.

2.2 DAS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: RUMOS E BAGAGENS

Retomando a metáfora da viagem em alusão ao processo de formação e desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, sujeito para o qual nossas atenções se voltam nesse estudo, tratamos agora de discutir as atribuições desse sujeito, que aqui cunhamos de rumos a serem seguidos. Da mesma forma, discorreremos sobre os necessários

saberes que devem compor a bagagem, ou seja, os saberes necessários ao coordenador pedagógico, para o exercício da função.

No Estado do Ceará, cada membro do Núcleo Gestor tem determinado, em forma de manuais e ou cartilhas fornecidas pela Secretária de Educação do Ceará SEDUC-CE, suas atribuições expressas. Como nosso objeto é o coordenador pedagógico, descreveremos suas atribuições, conforme cartilha denominada “Gestão Escolar do Ceará: seleção e eleição de diretores”, (VIEIRA, 2004).

Compete ao coordenador pedagógico:

- Cooperar com os professores na construção de uma ação curricular dinâmica, crítica, criativa e competente no desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- Implementar, coordenar, acompanhar e avaliar a execução do Projeto Político-Pedagógico da Escola;
- Monitorar os indicadores educacionais, tais como taxa de aprovação, reprovação e abandono, propondo e discutindo com a congregação de professores estratégias para melhoria de tais indicadores;
- Coordenar a dinâmica curricular, apoiando os professores no planejamento, execução e avaliação das ações docentes;
- Viabilizar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, adotando medidas para corrigir deficiências diagnosticadas na aprendizagem dos alunos;
- Oportunizar o aperfeiçoamento continuado dos professores dentro e fora da escola, tendo como base a demanda curricular dos níveis de ensino em que estes atuam;
- Coordenar e acompanhar a execução do planejamento pedagógico, favorecendo a participação, decisão e a avaliação das ações;
- Zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes.

Na tentativa de melhorar e dar maior funcionalidade ao trabalho do coordenador pedagógico, a SEDUC-CE, lançou em 2008, uma nova cartilha denominada “Rotina de Trabalho para o Coordenador Pedagógico”, material que deveria funcionar como elemento norteador do trabalho do coordenador, no entanto, por consistir em um documento muito prescritivo, acaba traduzindo rigidez quanto à rotina a ser executada no cargo, pois se trata de manual pormenorizado que, em nosso entendimento, “engessa” o fazer pedagógico do coordenador, prejudicando o caráter da autonomia, tão necessária nesse fazer.

Ponderamos, que essa demanda de atribuições, somente será levada à prática do cotidiano do coordenador, se esse for possuidor dos saberes necessários ao exercício da

função, saberes esses que devem ser aprendidos na formação continuada, no desenvolver da prática cotidiana.

No entanto, muitas vezes, são as condições cotidianas que ditam as regras e o fazer do coordenador, pois esse precisa dar conta de demandas diárias, de afazeres diversos no ambiente escolar, que vão para além das determinações pautadas pelas secretarias de educação.

Em Sobral, o fazer, ou seja, as atribuições ou rumos a serem seguidos nessa estrada pelo coordenador pedagógico estão situados dentro do processo de desenvolvimento da autonomia pedagógica das escolas, como explicitado no livro: *Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais – A Experiência de Sobral-CE.* – (Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2005, p. 135-137).

Caberia então, ao coordenador, os processos pedagógicos, como:

- Definir o calendário de planejamento e divulgar a pauta com antecedência.
- Montar grupo de estudo com a equipe pedagógica.
- Sugerir ideias e ter à mão um banco de atividades, livros e periódicos nos quais as atividades possam ser pesquisadas.
- Usar dinâmicas, poesias e textos interessantes para debate.
- Pesquisar e orientar a prática dos professores, mediante atividades estimulantes e inovadoras.
- Estimular professores a terem domínio do conteúdo e a planejarem bem suas aulas
- Realizar oficinas para produzir atividades e materiais pedagógicos.
- Realizar projetos de leitura.
- Fazer análise coletiva dos problemas escolares de cada turno ou de cada série, com dados pedagógicos consolidados.
- Trabalhar a disciplina na escola
- Lidar com a questão das drogas e da sexualidade.
- Planejar atividades para o recreio.
- Enriquecer estratégias para o alcance das metas.
- Elaborar e implementar atividades extracurriculares.
- Trabalhar com pedagogia de projetos

O coordenador, ainda estaria envolvido com outras atividades de cunho administrativo, em ação conjunta com o diretor da escola.

O que fica claro após analisarmos esse rol de atribuições, é que, é praticamente impossível ao coordenador, dentro da roda viva que é o universo da escola, ter espaço e tempo para sua formação continuada e autoformação, pois é consumido de afazeres que, embora com rumos delineados nos documentos, na prática, podem causar o afastamento da estrada, levando-o, muitas vezes a perder-se.

Mais uma vez, consideramos importante, ao caminhar nessa estrada é a bagagem, ou seja, os saberes, pois para que todas essas e outras ações sejam seguidas e desenvolvidas pelo coordenador, é necessário que este esteja munido de um “repertório” de saberes que venham ajudá-lo a seguir a tranquilamente por essa estrada.

Ao iniciarmos uma viagem, podemos ir com muita ou pouca bagagem, no entanto, sabemos que durante o percurso vamos adquirindo muitos outros pertences que serão acrescentados à bagagem inicial.

Já foram salientadas nesse trabalho, que o cargo/função do coordenador pedagógico, é exercido por professores, às vezes oriundos de uma licenciatura, outras de bacharelados, dotados de experiência docente ou não. Assim, fica claro, que ao iniciar a jornada, alguma bagagem o caminhante já carrega, e torna-se imprescindível acumular mais recursos para chegar bem no destino.

No livro, *Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais – A Experiência de Sobral-CE.* – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2005, p. 60) -, os autores traçam um perfil do coordenador pedagógico, exaltando: a criticidade, cooperação, senso ético, comprometimento, iniciativa, sensibilidade/tato, comunicação, realacionamento interpessoal, equilíbrio emocional, flexibilidade, motivação e criatividade.

Entendemos que essas características são realmente importantes para o coordenador pedagógico, ao mesmo tempo em que compreendemos que a maioria é “nata”, ou seja, não são aprendidas em cursos de formação inicial, ou outros, com algumas exceções, e que, de fato são necessárias, mas que por si só, não respondem satisfatoriamente a um bom êxito da função.

Temos consciência que para o desenvolvimento das atribuições que lhes são conferidas, o coordenador precisa de saberes específicos ao seu fazer.

A reflexão sobre os saberes do coordenador pedagógico, que em nossa metáfora, chamamos de bagagem, está relacionada aos estudos e pesquisas sobre os saberes docentes,

com base nos conceitos de Tardif (2002, p.12) que outorga ao saber “um sentido bem amplo, que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, tudo que foi muitas vezes chamado de saber, saber fazer e de saber ser” e também pelo motivo desse autor considerar que não é pertinente falar de saberes sem contextualizá-los em relação ao mundo do trabalho.

Assim, consideramos os fundamentos propostos por ele para lançarmos nossa reflexão sobre os saberes do coordenador pedagógico, centrando nos aspectos que dão sustentação ao ato de coordenar, já citados como: conhecer saberes gerenciais, pedagógicos, de currículo e relacionais, associar vários tipos de saberes, ser responsável pelas inovações, mobilizar os saberes da experiência, estar atento e compreender as mudanças sociais, sempre em luta para assegurar a garantia do seu espaço.

Para exemplificar como o coordenador pedagógico elabora e articula seus saberes no cotidiano, André e Vieira, (2006, p.16-17), apresentam um relato de um coordenador pedagógico, dotado de experiência e fazem uma análise dos saberes mobilizados para que o coordenador desempenhe sua função, levando em consideração, um dia de trabalho do coordenador.

Um dia normal de aula se inicia. A coordenadora chega à escola com entusiasmo para elaborar a agenda da semana. Passa inicialmente pela sala dos professores para desejar-lhes um bom dia de trabalho. Logo ao entrar, recebe a notícia que o professor de Língua Portuguesa vai faltar. Consulta o horário e verifica que ele daria todas as aulas naquele dia. Não pode deixar os alunos sem aula. Imediatamente, verifica se há professores com “janela” e tenta arrumar as substituições. Na primeira aula, ela mesma entra na classe e conversa com os alunos sobre o trimestre que passou, aproveita para fazer um levantamento das dificuldades que encontraram, já tendo em mente o conselho de classe que se aproxima. Na segunda aula, precisará atender um pai de aluno que havia marcado horário no dia anterior. Enquanto aguarda o pai, que está atrasado, seleciona um texto para os professores lerem e discutirem no próximo encontro. Neste ano, estão revendo o projeto pedagógico e necessitam, enquanto coletivo escolar, refletir sobre diferentes teorias de ensino e seus pressupostos. Escolhe um texto que trata de uma dessas teorias. Quando houver tempo, pretende discutir com a outra orientadora se o texto está apropriado ou não e planejar com ela uma dinâmica para estimular a discussão. O pai chega, é atendido, em seguida, um grupo de alunos a procura com algumas reclamações sobre a prova. Ela pergunta se haviam conversado com a professora e os orienta que devem sempre procurar primeiro a professora antes de trazer o problema para a coordenação. Em seguida, chama a professora de matemática para conversar sobre a necessidade de variar suas estratégias de aula para conseguir que os alunos tenham um melhor aproveitamento. A coordenadora tem acompanhado essa professora que é nova na escola. A professora sai da sala em busca de desafios que possam enriquecer a fixação do conteúdo. Final da manhã [...]

Esse recorte do trabalho de André e Vieira, (2016, p.16 e 17), faz uma revelação importante para nós, embora não seja novidade, uma vez que nossa vivência é composta desses desafios diariamente, a de que, um dia na rotina do coordenador pedagógico, é cheio

de surpresas e imprevistos e que para vivenciar um momento do seu dia, ela precisa mobilizar vários saberes para dar conta da sua demanda.

Percebemos pelo relato, que o coordenador pedagógico, precisa de uma “bagagem”, expressiva de conhecimentos, dos mais variados, para bem cumprir seus papéis, daí a nossa preocupação em conhecer as concepções desse profissional sobre formação continuada, autoformação e desenvolvimento profissional, e onde eles adquirem esses saberes e como articulam na prática.

A seguir trataremos do aspecto conceitual dos termos: concepções, formação continuada, autoformação e desenvolvimento profissional, para contextualizarmos e fundamentarmos nossa discussão.

2.3 O QUE LEVAR E O QUE DEIXAR DE BAGAGEM: UMA DECISÃO DO VIAJANTE

Como dissemos, para embasarmos bem nossa discussão sobre as concepções dos coordenadores sobre formação continuada, e desenvolvimento profissional, precisamos tratar da definição desses termos que trazemos a rebote.

O primeiro que queremos definir é o termo concepções, que ao trazermos para nossa metáfora da viagem, faz-se necessário o esclarecimento, uma vez que é a partir da concepção que o viajante tem da viagem, do lugar para onde vai, que ele organiza e prepara sua bagagem.

Assim, conforme o dicionário Houaiss (2003, p.113) a palavra concepção pode significar: “5. Faculdade ou ato de aprender uma ideia ou questão, de compreender algo; compreensão, percepção. Modo de ver ou sentir, ponto de vista; entendimento, noção”. No campo da Educação, essa palavra ganha notável importância de estudo e é um conceito chave para a presente investigação. Em nossa pesquisa, utilizaremos os sinônimos de percepção, modo de ver ou sentir, ponto de vista, entendimento, noção.

Thompson (*apud* IGNÁCIO, 2006 p. 31), identifica concepções como estruturas mentais que abrangem tanto as crenças como todo tipo de conhecimento adquirido através da experiência, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências, entre outros.

Assim, quando buscamos entender as concepções dos coordenadores pedagógicos de Sobral, sobre formação continuada, e desenvolvimento profissional, estamos entrando tanto na seara de como pensam a partir do fazer pedagógico, ou seja, sobre suas experiências, adquiridas durante o exercício da função, quanto da teoria e conhecimento desses conceitos, como da importância que dão aos aspectos pesquisados.

Alguns autores, porém, associam concepções a convicções, visão, expectativas, representações, que em nosso entender, vão de encontro com o que buscamos revelar com nossa pesquisa. Schoenfeld (*apud* IGNÁCIO, 2006, p.31), define concepção como “compreensões e sentimentos individuais que moldam as formas como cada um conceitualiza”, e conseqüente age no fazer diário sendo esse o significado que adotaremos em nosso estudo, quando nos referirmos ao termo nas páginas e capítulos seguintes.

Ponte (*apud* IGNÁCIO, 2006, p.38), por sua vez, corrobora com esse pensamento, pois entende que a concepção fornece meios de ver o mundo e organizar conceitos. Para ele, as concepções são de natureza essencialmente cognitiva, atuando como uma espécie de filtro, selecionando o que considera indispensável, ou seja, as concepções estruturam o sentido das coisas e, por outro lado, atuam inibindo, limitando ou ampliando nossas possibilidades de atuação. Ainda afirma que: “as concepções formam-se num processo individual - como resultado da elaboração sobre a nossa experiência - e social - como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros” (PONTE *apud* IGNÁCIO 2006, p.38).

Nos estudos de Ponte (1992, *ibidem* 38), podemos identificar uma possibilidade de conflitos entre as concepções e as práticas, o que também não descartamos em nosso estudo, uma vez que em nossa investigação, observamos o dia a dia dos coordenadores, sua rotina e confrontamos com as ações observadas a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Continuando com nossas definições acerca da bagagem do viajante, discorreremos sobre os termos formação continuada, autoformação e desenvolvimento profissional, pois consideramos que muita bagagem pode ser adquirida na viagem a partir desse ponto da estrada.

Para nossa reflexão sobre a formação, é necessário entender os conceitos e os contextos que permeiam essa temática, principalmente o que tem norteado os debates em alguns países como Canadá, Portugal, Espanha e no Brasil, inclusive mediante influência desses, no território brasileiro. Os termos “formação continuada” e “desenvolvimento profissional” cresceram vertiginosamente nas pesquisas em todo o Brasil. Uma consulta rápida ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e é possível encontrar uma grande quantidade de trabalhos que abordam essa temática de forma muitas vezes geral ou particular, envolvendo como lócus, um município ou unidades escolares e utilizando termos similares como se tratassem da mesma temática.

O que percebemos é que, apesar da vasta literatura sobre o tema, a maioria dos profissionais da educação, incluindo coordenadores pedagógicos, não sabem e/ou não fazem distinção clara do que seja formação continuada e desenvolvimento profissional.

Queremos aqui, trazer uma conceituação de formação continuada, e desenvolvimento profissional embasada por autores que pesquisaram com afinco essa temática como é o caso de Formosinho (1991), Garcia (1999), Libâneo (2001), entre outros.

Sabemos ser um grande desafio o de conceituar formação continuada, diante das inúmeras definições que surgiram ao longo do tempo, no curso da história da educação, onde essa passou por diversos termos e denominações como: capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização entre outros. Considerando que cada terminologia carrega as influências das reformas educacionais fincadas a partir das concepções e correntes filosóficas da educação, teríamos que nos debruçarmos sobre a história das reformas educacionais, para darmos conta da demanda.

No entanto, buscaremos apenas trazer uma conceituação mais atual possível para entendermos e alinharmos nosso trabalho.

Formosinho (1991) nos apresenta uma definição de que a formação continuada é destinada a professores, dotados de formação inicial profissional, com objetivo de aperfeiçoar os saberes, as técnicas e as atitudes necessárias ao bom desenvolvimento da profissão.

Dessa forma, a formação continuada tem o papel de tratar constantemente do processo de atualização profissional, dadas as condições dinâmicas do processo do conhecimento, da sociedade e das demandas da escola.

A grande necessidade de se ter nas escolas, profissionais mais bem preparados, frente às exigências do cotidiano, faz com que seja quase unânime, que o processo de formação continuada se faça de forma imperiosa, na tentativa de dar conta de suprir as necessidades dos profissionais, visto os grandes avanços do conhecimento, uma vez que a formação inicial não dá conta das grandes demandas e desafios de escola na contemporaneidade.

Para Libâneo (2001), a formação continuada é o “prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional, teórico e prático no próprio contexto de trabalho e desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2001, p.189).

A tendência atual de formação continuada dos profissionais da educação realça a necessidade de entender a atualização permanente não como um acúmulo de cursos, mas em uma relação direta com a prática.

Perrenoud (1999) corrobora com esse pensamento ao apontar para a necessidade de que experiência e reflexão, caminhem juntos para podermos caminhar em direção à educação de qualidade, Ele afirma que: “Uma prática reflexiva limitada ao bom senso e a experiência pessoal de cada um não vai muito longe, pois o professor em exercício precisa de saberes que não pode inventar em cima do nada e que sua reflexão será mais poderosa quanto mais se ancorar numa ampla cultura em ciências humanas” (PERRENOUD *apud* LIBÂNEO, 2008, p. 229).

Concordamos com os autores supracitados, pois entendemos que a formação continuada vai muito além de cursos, seminários e palestras, mas, encontros para troca de experiência entre pares e reflexões sobre a prática, entre outros.

Já o conceito de desenvolvimento profissional, trazemos, a partir do trabalho de (GARCIA, 1999, p.35), que parte da perspectiva do desenvolvimento, numa conotação de evolução e continuidade que segundo o autor, tem como pressuposto, “superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores”.

Para Garcia (1999) o desenvolvimento é contínuo, porque leva o professor a aprofundar seus conhecimentos ao longo de sua carreira profissional.

Na verdade, os docentes, no decorrer de suas vidas, envolvem-se com uma sucessão de fatores que desencadeiam um processo evolutivo que ocorre nos níveis pessoal, profissional, social e que são obtidos através do engajamento com o conhecimento científico, didático e são acomodados a partir da condição mental, afetivo e social, para um crescimento no sentido de transformação de mentalidades e atitudes.

Entendemos que a definição de formação não é igual a de desenvolvimento profissional, uma vez que a formação é quase sempre apresentada de forma organizada em cursos, seminários, palestras e outras atividades planejadas para esse fim, e estão localizados em um determinado tempo, mesmo os encontros para troca de experiências tem um fim em si, que é a apropriação de saberes da experiência para a aplicação na prática.

É importante destacar, que a formação pode muito bem servir de base para alavancar o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que esses podem tirar das formações o que necessitam, a partir de suas próprias demandas, apropriando-se daquilo que corresponde aos seus anseios e objetivos.

A partir das reflexões nas aulas da disciplina de Formação e Desenvolvimento profissional do mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, ministrada no segundo semestre de 2016, pelas professoras Silvina Pimentel e Sofia Menescal, compreendemos que o ato do professor refletir sua prática pedagógica, pode ser um elemento

de suma importância para seu desenvolvimento em sua profissão. É a partir do processo reflexivo que os educadores conseguem dar respostas aos problemas e provocações que surgem no contexto do cotidiano escolar, pois assim produzem novos saberes e maneiras novas de enfrentar as dificuldades da sala de aula.

Para Freire (1979, p.16) “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”.

Outro aspecto que consideramos importante para o desenvolvimento profissional dos docentes é o processo colaborativo, ou seja, o partilhamento de conhecimentos e informações, as decisões tomadas em conjunto sem o aspecto autoritário que costumam permear as relações no seio das unidades escolares. Essas ações favorecem aos professores tornarem-se sujeitos da sua formação e conseqüentemente do seu desenvolvimento profissional, como aponta Tardif (2002), quando define, o que chama de “epistemologia da prática profissional”, que segundo o autor, “é o estudo do conjunto de saberes que são utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255).

Entendemos que esse “conjunto de saberes” é adquirido, ao longo da carreira docente, através das formações: inicial e continuada, e do fazer pedagógico promovendo o desenvolvimento profissional dos professores.

Os coordenadores pedagógicos, alvo da nossa investigação, teriam como função primordial o processo de formação continuada dos professores, portanto, em tese, deveriam ser conscientes dessa condição formadora e conhecedores dos conceitos e conhecimentos no que diz respeito aos termos aqui discutidos.

Christov (1998) diz que a “educação continuada se faz necessária pela própria natureza do fazer e do saber humano como práticas que se transformam constantemente”.

A realidade social apresenta mudanças constantes, e juntamente com essas mudanças, nossas certezas de que os saberes precisam ser revistos e a partir desse novo olhar sobre a nova realidade deveremos enquanto formadores e formandos, sermos capazes de juntamente com toda a equipe pedagógica construirmos novos saberes sobre essa nova realidade, no sentido de redirecionarmos nosso fazer pedagógico e criarmos um círculo virtuoso de aprendizagem que contribua significativamente tanto para nosso desenvolvimento profissional, como dos nossos professores, daí a necessidade de premente da formação continuada e do desenvolvimento profissional de toda a de gestão como um todo.

2.4 COM QUEM MAIS ANDEI

Nossa proposta de investigar as concepções dos coordenadores da rede municipal de Sobral- CE, acerca da sua formação e desenvolvimento profissional bem como a relação que esses estabelecem entre essa formação e o seu desenvolvimento profissional, e como ela acontece, ou deveria acontecer no chão da escola, levou-nos a caminhar com alguns teóricos que já tem um longo caminho percorrido nas estradas que intentamos percorrer. O primeiro deles é Imbernón (2010), quando nos coloca a necessidade de conhecer de onde viemos, para saber para onde vamos, ou seja, precisamos conhecer nossa própria história e lutas, bem como os elementos do legado da nossa formação que tem início nos primórdios do processo de letramento, pois cada coordenador pedagógico foi, antes de tudo, aluno, para depois ser professor, além de, sem dúvidas, sofrerem influência dos professores que tiveram ao longo da vida, estes, deixaram suas marcas positivas ou negativas no fazer docente de cada coordenador.

Imbernón (2010) ressalta os avanços do setor da educação, porém questiona a falta de políticas e interesses na formação. Quando tratamos da formação do coordenador pedagógico, percebemos muitas vezes o abismo existente entre teoria e prática. Submersos no mundo da prática, no chamado ativismo diário das instituições, os coordenadores pedagógicos são vistos como “bombeiros”, aqueles que vivem a apagar incêndios, mas sem tempo de parar para estudá-los, analisá-los, enfim, refletir sobre como e por que esses “incêndios” acontecem. Como bem reverbera Imbernón (2010, p.14):

[...] Quando olho em volta dos pátios das escolas, dos institutos e dos cafés das universidades, vejo pouca mudança uma maior desmobilização do setor educacional: as revistas educativas vendem menos e reduzem tiragens, assim como outras publicações de caráter pedagógico. Esses fatos levam a pensar que muitos dos que se dedicam ao nobre ofício do ensino não leem, pelo menos não o suficiente (IMBERNÓN, 2010, p. 14).

Ao andarmos um pouco com Tardif (2002), *Saberes Docentes e Formação Profissional* esse estimulou a discussão sobre os saberes dos professores e, lógico, sobre os saberes dos seus formadores, na concepção de formação continuada dos coordenadores, enquanto elaboradores de saberes a partir da formação recebida inicialmente, e da formação continuada.

A discussão sobre saberes, é importante nessa pesquisa, pois entendemos que não podemos falar sobre formação continuada, sem uma discussão sobre os saberes, por isso, em nosso caminhar teórico, encontramos autores que conversaram sobre essa temática, como é o

caso de Tardif (2002, p. 240) quando pontua que é necessário “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento”. Portanto, esses deveriam pronunciar-se sobre sua própria formação profissional e não apenas ouvir o que os outros, os coordenadores, diretores, políticas dizem e definem sobre e para essa. Segundo esse autor:

[...] É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não reconheçam que possuem a competência para atuar na sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte.

Essa problemática fica mais evidenciada na formação do professor coordenador, uma vez que esse precisa ter as competências apontadas por Tardif (2002), para ser o sujeito da sua própria formação.

Em outro ponto de sua discussão sobre os saberes docentes, Tardif (2002) questiona que conhecimentos estão sendo ensinados na formação de professores, algo que certamente deveria ser visto pelo professor coordenador, pois da mesma forma que o professor necessita de saberes diferentes para ministrar sua aula com qualidade, o coordenador pedagógico necessita, em seu trabalho, acionar vários saberes.

Na caminhada, encontramos Vieira; André (2006, p.16-22), tratando dessa mesma discussão trazida por Tardif (2002), e nos apresentam um estudo, onde apontam seis eixos, necessários aos coordenadores pedagógicos para que possam elencar seus saberes e construir novos, para tornar sua prática em referência transformadora para seu grupo de professores.

O primeiro eixo apontado pelas autoras supracitadas é: “a pessoa do trabalhador e seu trabalho”, onde asseveram que o coordenador pedagógico, por ter que tratar com várias questões e vários sujeitos do processo, onde cada um tem seus próprios interesses, necessitam ter uma grande habilidade de orquestração de saberes que “exige uma sabedoria pessoal adquirida, muito provavelmente em diversas fontes: família, na escola, nas relações interpessoais, na formação profissional, na instituição, na experiência cotidiana”. Vieira; André (2006, p.18)

Corroboramos com as autoras, uma vez que percebemos que ao longo da estrada, encontramos coordenadores proativos, sujeitos de sua própria formação, que integram saberes teóricos com saberes da experiência e colocam em sua prática de forma harmônica e sensível no sentido de resolver os problemas do cotidiano. Enquanto outros, mesmo com uma carga bastante considerável de formações, não conseguem em seu fazer pedagógico, esses mesmos feitos. Por isso pensamos que nesse sentido tem algo que apresenta uma relação bem íntima

entre “a pessoa que faz e aquilo que é feito, entre o saber e o trabalho” Vieira; André (2006, p.18).

O eixo dois, apresentado por Vieira e André (2006), é o da “pluralidade de saberes”, onde direcionam para a diversidade de situações que requerem uma tomada de decisões do coordenador pedagógico no seu fazer diário, como: saberes gerenciais, ético-políticos, relacionais, profissionais, curriculares, técnico-profissionais, afetivos, experienciais. Vieira; André (2006, p.18-19).

Acreditamos que os saberes gerenciais estão relacionados à resolução de problemas como substituição de professores, desligamento e participação na seleção de docentes, decisões sobre demandas orçamentárias para eventos e material didático-pedagógico, junto à direção, entre outros.

Já os chamados éticos e políticos, referem-se a nosso ver as decisões como a postura e a resolução de problemas causados pela falta de professores, escolha do livro didático, etc.

Relacionais, entendemos que tratam dos diversos tipos de interações que o coordenador precisa ter ao realizar sua tarefa, entre essas, destacamos: com os alunos, com os pais, com a direção, com os professores e demais membros da comunidade escolar.

Profissionais e técnico-profissionais, quando prepara o encontro pedagógico, quando prepara os textos que serão utilizados na formação dos professores, quando prepara a reunião de pais, quando avalia as atividades realizadas pelos professores, juntamente com os alunos, quando intervém no planejamento, execução e elaboração das provas, articulação do Projeto Político Pedagógico etc.

Afetivos e experienciais dão conta das demandas afetivas dos alunos e professores como: tratar com o professor sobre um problema pessoal que possa estar causando transtorno para os alunos e a comunidade escolar, tratar de um problema pessoal de um aluno que por isso, está apresentando baixo rendimento, fazer recomendação de conduta a professores e alunos, entre outros.

Esses e outros saberes não elencados são muitas vezes indissociáveis, pois se confundem no fazer do coordenador e são adquiridos de várias formas, desde pessoal a profissional.

O eixo 03, apresentado por Vieira e André, (ibidem p.19), trata da “temporalidade do saber”, ou seja, os saberes não são estanques, parados, mas passam por um processo de evolução, isto é, algo que nos trouxe resultados positivos em um determinado momento, em

outro pode não alcançar os mesmos constructos, pois se trata de algo dinâmico e, portanto, necessita muitas vezes ser reestruturado, testado e reelaborado pelos sujeitos.

“A experiência como fundamento do saber”, Vieira; André (ibidem p.20) é apresentado como eixo 04, e nos fala dos saberes adquiridos ao longo da vida profissional do coordenador, principalmente aquele granjeado pela docência e outras experiências profissionais.

No eixo 05, as autoras que nos tem acompanhado na estrada dos saberes do coordenador pedagógico, trazem os “saberes humanos a respeito de seres humanos” Vieira; André (ibidem, p.21). Esse eixo, embora pareça bastante óbvio, apresenta uma carga muito forte, ao dizer para o coordenador pedagógico, que ele precisa conhecer a alma e o sentimento das pessoas com as quais precisa conviver em seu trabalho, pois apenas saber das teorias sem o devido conhecimento e respeito ao outro, no que é pertinente às emoções e o sentir, não vai leva-lo muito longe como profissional. Entre outras coisas, esse pensamento trata da importância do acolhimento e o cuidado que devemos ter com aqueles com quem temos relações diretas e até indiretas, trata do encontro com o outro e suas demandas e subjetividade.

Para Mate, (2000), o coordenador pedagógico, é para seu grupo de professores, também um professor. Assim, entendemos que o coordenador seja aquele profissional que estabeleça uma relação de parceria, de caráter instigador, onde o saber ouvir, acolher e respeitar, seja a tônica das relações não só com os professores, mas com alunos, pais e demais membros da comunidade escolar.

No último eixo apresentado pelas autoras Vieira e André, (2006), o de número 06, está o “saber repensar a formação dos professores”. Vieira e André, (2006, p. 21-22). Fica claro pelo próprio eixo em si, que o coordenador pedagógico, não vive somente de sucesso em sua prática. Teremos dias de fracassos, incertezas e conflitos, daí a necessidade de repensar a formação da equipe de professores, analisando as demandas individuais, mas também coletivas, sempre com o cuidado de articular com o Projeto Político Pedagógico da escola, no sentido de produzir melhorias no processo de ensinar e aprender. Assim, o coordenador deverá elaborar planos de estudo, refletindo, indicando textos e livros, com os cuidados do eixo cinco, ou seja, apresentando uma relação de parceria, afetiva e de confiança.

Nesse repensar, deverá ser levada em consideração, a articulação com o sujeito professor, no sentido de ouvir suas demandas, o que ele pensa sobre a formação, pois ele indicará o Norte desse processo.

Freire (1996) é outro autor que nos ajuda a compreender a importância dos saberes que são necessários à prática da docência. Em sua “Pedagogia da Autonomia” ele fala da necessidade do educador nunca se acomodar, pois “[...] O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. (FREIRE, 1996, p. 55).

A célebre frase de Freire (1996) “Não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 23), nos remete ao professor coordenador, pois para que esse possa exercer a docência com os professores, precisa ser antes de tudo um aluno.

Freire (1996), então, nos ajuda a relacionar os aspectos relativos à prática que deve ser desenvolvida pelo coordenador consciente de seu papel de educador de professores. Embora ele não se atenha diretamente ao coordenador pedagógico, seu texto pode ser apropriado por todos aqueles que, de alguma forma, enveredam pelo caminho de ensinar outros seres humanos e é, portanto, nessa perspectiva que pretendemos encaminhar esta pesquisa: no sentido de compreender a função de aprendente do coordenador Pedagógico. Silva Júnior (1997) ressalta que a formação deve constituir-se num processo de autoformação que envolve a construção de uma consciência pessoal e de uma consciência política.

Faz-se necessário, refletir junto aos coordenadores, como esses percebem suas ações e a influência que exercem em suas funções cotidianas. Para Imbernón (2010, p. 77), “A história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio, que é objeto de tudo (ou de uma subjetividade racional) e, predominantemente da formação”. Isto é, professores costumam ser objetos de formação, pelas políticas públicas, a sociedade, a comunidade científica e muitos formadores, contudo, eles próprios não são considerados sujeitos de sua própria formação.

García (1999) nos ajuda a compreender os conceitos de formação continuada e desenvolvimento profissional, propondo um estudo detalhado de vários conceitos inerentes ao desenvolvimento que nos ajudará a encontrar o caminho para entender o desenvolvimento profissional dos coordenadores. Para esse autor, “os termos aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, foram utilizados como conceitos equivalentes, e tornam-se necessárias diferenças” (GARCIA, 1999, p. 136).

Conforme Oldroyd; Hall (*apud* GARCÍA, 1999), para entendermos o desenvolvimento profissional docente como fenômeno social e histórico é necessário contextualizá-lo mediante os vários modelos propostos na atualidade. García (1999) menciona a diferenciação que esses dois autores trazem entre os dois tipos de atividades de formação de

professores: as de treino profissional e as de apoio. O primeiro tipo apresenta um trabalho mais voltado para a aquisição de competências docentes, e que é exemplificado por meio de demonstrações e simulações, o que nos leva a crer que este modelo se firma na racionalidade técnica e é voltado para a reprodução dos conhecimentos pelos professores. Já o segundo tipo de formação considera a investigação-ação, a mentoria, a avaliação dos colegas como sendo a estratégia formativa mais relevante para o desenvolvimento profissional.

Mais uma vez encontramos respaldo na fundamentação teórica que trazemos com o intuito de que essa funcione como um instrumento de reflexão para o coordenador pedagógico, sobre seu próprio processo formativo e o que ele deve promover para a equipe de docentes que acompanha. Por essas estratégias propostas por García (1999), entendemos que, contribuiriam para um processo de formação continuada mais reflexiva, uma vez que essa mentoria e esse processo de investigação-ação seriam férteis para desencadear uma política de formação diferenciada na escola, de modo que os antigos modelos apoiados na técnica e na instrução seriam superados, dando espaço, a nosso ver, a uma real mudança institucional e não apenas em mudanças individualizadas.

Assim, entendemos que o desenvolvimento profissional é fundado na reflexão crítica não só do fazer, mas, sobretudo, na reflexão das teorias aprendidas e como elas funcionam na realidade prática de cada escola.

Encontramos Nóvoa (1992), pontuando que, toda formação e mudança na prática docente implicam em investimento pessoal, pois o professor é um sujeito com seus sentimentos, suas concepções, suas crenças, seus saberes; por isso, importa que haja espaço “para a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p.26). Considerando que o coordenador pedagógico, antes do exercício da função de gestor é, eminentemente, um professor, necessita primordialmente, cuidar da sua própria formação.

Nóvoa (2009) ainda trata de necessidades diferenciadas do professor acerca de atividades de formação. O autor defende especificamente uma necessidade para essa formação: a que seja construída dentro da profissão. O autor discorre sobre cinco facetas da problemática ‘formação docente’: práticas, profissão, pessoa, partilha, público. Essas são, para o autor, disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas.

Vincularemos essas facetas propostas por Nóvoa (2009) à necessidade de formação do coordenador pedagógico. Trataremos, brevemente, de cada uma delas:

A **prática** tem papel central na aprendizagem dos alunos, sendo guiada pelo trabalho da instituição. A prática, segundo Nóvoa (2009), pode contribuir para uma reflexão que permita ao professor transformá-la em conhecimento, superando, dessa forma, uma concepção de formação de professores dominada mais por referências externas do que por referências internas no trabalho docente.

A **profissão**, por sua vez, deve considerar a aquisição de uma cultura profissional na qual os professores mais experientes têm um papel central na formação dos mais jovens. Essa compreensão colaborativa do ensinar/aprender a profissão leva-nos a crer que o coordenador pedagógico, poderia sentir-se mais apoiado pelos próprios professores que acompanha em seu trabalho como formador do que ao recorrer a apoios externos, como geralmente o faz, contando com uma série de consultores, assessores e especialistas, que muitas vezes trazem uma proposta de formação apoiada na racionalidade técnica, com modelos prontos de intervenção, como se esses fossem contribuir para a melhoria da formação do docente e para o seu trabalho.

A faceta **pessoa** defende a importância de motivar os professores, e nos primeiros anos de exercício profissional, as práticas de autoformação, nas quais esses se utilizam de estratégias que contribuam para a reflexão na e sobre a ação, como as narrativas da própria história de vida.

Ao tratar da **partilha** em atividades de formação docente, Nóvoa (2009) nos fala de um **tecido profissional enriquecido** como integrador da cultura docente por meio de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho, pois, para o autor, a competência coletiva ultrapassa as competências individuais. Novamente gostaria de lembrar que, nessa perspectiva, o isolamento e a solidão no trabalho do coordenador tendem a serem superados, senão minimizados, uma vez que essa partilha objetiva transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional.

O **público**, última faceta a que Nóvoa (2009) se refere como fundamental na formação docente implica em responsabilidade social que favoreça a comunicação e a participação profissional no espaço público educativo. Esse autor alerta que a ausência da voz dos professores nos debates públicos coopera para enfraquecer sua identidade e o reconhecimento do seu trabalho perante a sociedade.

Bourdoncle (*apud* GAUTHIER, 1998, p.105) aponta que “Não pode haver profissão sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática”. No caso dos coordenadores pedagógicos, essa citação além de emblemática, é pertinente no que diz respeito aos saberes que os coordenadores precisam para exercerem, com excelência, sua

profissão. De certo, muito se aprende com as experiências vividas no chão da escola, porém, sem uma teoria coerente que embase o fazer pedagógico, não há profissionalização; a profissão do coordenador pedagógico não existe em si, mas sim a função ou cargo a ser exercido. Daí a urgência na delimitação dos saberes do coordenador pedagógico com objetivos de profissionalizar seu fazer.

Sobre a escola ser o espaço primordial para que aconteça a formação continuada dos coordenadores, encontramos Canário (1998), que nos faz refletir sobre a temática, apontando para o fato que a escola é a que mais colabora para aprendizagem do professor, e como tomamos para nossa investigação, para o coordenador pedagógico também, pois ela constitui o espaço real de construção da sua identidade profissional. Para o autor, é preciso repensar a formação profissional do professor, visando a superar deficiências históricas dos modelos de formação.

No próximo capítulo apresentamos um levantamento de trabalhos acadêmicos que tratam do objeto de pesquisa em foco, buscando entender o quanto já se pesquisou sobre as concepções dos coordenadores pedagógicos acerca da formação continuada e o desenvolvimento profissional, tecendo aproximações e distanciamentos da investigação ora apresentada diante do que já foi produzido nessa direção, ou seja, o Estado da Questão.

3 DAS SOMBRAS DA CAVERNA À LUZ DO ENTENDIMENTO: O ESTADO DA QUESTÃO

Esse ponto do trabalho trata do inventário feito nos Bancos de Teses e Dissertações, da CAPES, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD, no portal Scielo Brasil e na 37ª. Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação -ANPED, sobre os trabalhos já realizados acerca da temática Formação continuada, Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógicos e Escola, espaço para a formação. Tratou-se de uma busca minuciosa para chegarmos ao Estado da Questão, ou seja, perceber como se encontra o tema da investigação no estado atual da ciência ao alcance do pesquisador, de acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p.34). Elegemos a 37ª reunião da ANPED por tratar-se de sua última edição quando da escrita deste estudo. É importante destacar a delimitação pelo Grupo 08 - GT 08 em virtude de sua aproximação com a temática central deste trabalho, ou seja, a formação continuada.

Optamos por uma analogia ao Mito da Caverna de Platão, no sentido de ilustrar os caminhos percorridos, as sensações de medo e de não saber onde estava pisando até o desvelar dos trabalhos, o conhecimento adquirido e, enfim, o prisioneiro liberto, pronto para continuar a caminhada a partir dos avanços e de alguns retrocessos, da bagagem, das trilhas e rumos, mas sempre caminhando com olhos no futuro, agora no mundo real iluminado.

Quando iniciei o Estado da Questão acreditava que o projeto de pesquisa do mestrado, com a temática em foco, seria bastante singular, uma vez que meu pequeno mundo da prática não me possibilitava conhecer além das “sombras da caverna”, uma analogia à Alegoria da Caverna (CHAUÍ, 2009).

Nessa alegoria, Platão respalda-se em mitos para mostrar seu pensamento, além de torná-lo compreensível às pessoas de sua época. O autor de “A República”, através de uma metáfora, imagina e faz imaginar um grupo de pessoas acorrentadas em uma caverna desde pequenos, compostas por várias gerações, e só tendo a possibilidade de ver sombras projetadas na parede, produzidas por um feixe de luz lançado sobre uma brecha na escuridão da caverna. Algemados, são forçados a ficarem sempre no mesmo lugar e na mesma posição, olhando para frente, sem poder virar a cabeça para trás ou para os lados; só enxergam na semiobscuridade, visto que há pouca luz que entra na caverna, impossibilitando que enxerguem o interior todo da caverna.

A luz que penetra na caverna advém de uma grande fogueira localizada ao lado de fora. No entanto, existe uma estreita passagem entre a caverna e os aprisionados, um caminho

onde foi erguido um pequeno muro, parecendo ser a parte da frente de um teatro de bonecos. Pela mureta/palco, outros homens carregam pequenas estátuas de vários tipos, como: imagens de seres humanos, animais e todas as coisas.

Assim, devido à luz da fogueira e de suas posições, os aprisionados veem na parede do fundo da caverna, as sombras das estátuas sendo carregadas, mas não conseguem ver as próprias estátuas ou as pessoas que as carregam. Como nunca tinham visto outra coisa, a não ser as sombras das estátuas, os aprisionados pensam que as figuras projetadas são as próprias coisas, ou seja, não sabem que são somente sombras, nem sabem que são imagens de coisas, muito menos que existem outras pessoas iguais a eles fora da caverna.

Platão lança o questionamento: o que poderia acontecer se uma pessoa libertasse um prisioneiro? O que um prisioneiro liberto faria? Um primeiro passo seria olhar toda a caverna, poderia ver outras pessoas, o muro, as estátuas e a fogueira. Então, mesmo com dificuldade, pelos anos que ficou preso, começa a caminhar, encaminhando-se para a entrada da caverna e ficando diante do caminho que ascende, adentrando-o. Logo em seus primeiros passos, percebe-se cego, pois a fogueira é, na verdade, a luz solar, o que o deixa aturdido. Em seguida, vai acostumando-se a forte luz, consegue ver as pessoas que carregam as estátuas e prossegue no caminho, enxergando as coisas, fazendo descobertas e contemplando a realidade.

Liberto e conhecendo o mundo, o prisioneiro volta à caverna e fica desorientado com a escuridão, conta aos outros prisioneiros o que viu e tenta libertá-los. O que poderia lhe acontecer nesse retorno? Os aprisionados caçoariam dele, não acreditariam em suas palavras e, se não conseguissem silenciá-lo com suas caçadas, tentariam fazê-lo espancando-o e, se mesmo assim, ele teimasse em afirmar o que viu e os convidasse a sair da caverna, certamente acabariam por matá-lo. Mas, quem sabe, alguns poderiam ouvi-lo e, contra a vontade dos demais, também decidissem sair da caverna rumo à realidade?

Nesse Estado da Questão, a caverna simboliza o projeto inicial, que parte do nosso mundo da prática pedagógica, da nossa compreensão primária do papel do coordenador pedagógico, pautado nos anos de práxis no chão da escola. As sombras das pequenas estátuas representam o pouco conhecimento que tínhamos ao iniciarmos os estudos sobre o nosso objeto. Consideramo-nos, como o prisioneiro que se liberta e sai da caverna em busca de outros saberes. A luz do sol são as bases de dados para o inventário bibliográfico. O mundo exterior consiste em tudo que conseguimos encontrar em nossas buscas e que, de alguma forma, constituirá em aportes teóricos para a pesquisa.

O instrumento que liberta, a análise e compreensão dos trabalhos selecionados e a percepção de aproximações e distanciamentos do objeto: eis no que consistirá de fato o Estado da questão e as contribuições deste trabalho para a Ciência da Educação num processo dialético de construção do conhecimento. A visão do mundo real iluminado é o aprofundamento dos saberes sobre o Professor Coordenador Pedagógico, sua prática e as implicações de sua formação e do seu trabalho na melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. A pessoa que liberta o prisioneiro está personificada na figura dos professores e da orientadora. O primeiro passo do prisioneiro liberto consistirá, portanto, em olhar toda a caverna, ou seja, todo o projeto, analisar os objetivos gerais e específicos, a temática, a problematização e a metodologia.

Prosseguindo, mesmo confusa e com dificuldades, percorreria o caminho das buscas, atordoando-se com as quantidades de trabalhos encontrados. Depois, com mais calma e clareza advindos do trabalho no laboratório, continuaria trilhando seu próprio caminho em direção ao Estado da sua Questão. Liberto e conhecendo vários trabalhos sobre a formação do coordenador pedagógico, voltamos à caverna, ou seja, ao projeto de pesquisa, para compreendê-lo agora à luz da ciência e prosseguir ou não com a investigação.

A quem Platão estaria se referindo ao lançar a assertiva de que “Prisioneiros zombam, espancam e matam o prisioneiro liberto”?

A nosso ver, a resposta para essa pergunta é o conhecimento. Quem o possui tem o poder, principalmente o poder de transformar, o poder de mudar. Mudanças e transformações causam incômodo, e muitas vezes certas instituições não lidam bem com aqueles que possuem esse conhecimento e agem através dele questionando e transformando a realidade. Essa resistência das pessoas que fazem essas instituições dá-se por imaginarem um mundo apenas a partir de suas próprias sombras, algo que pretendemos desvelar com nosso estudo.

3.1 A CAVERNA, A LUZ DO SOL E O MUNDO EXTERIOR: O PROJETO, AS BASES DE DADOS E OS TRABALHOS ENCONTRADOS

Para proceder ao levantamento, voltamos à caverna - o projeto que deu origem a essa dissertação - e partimos, então, da questão síntese: Quais as concepções dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Sobral, sobre formação continuada e desenvolvimento profissional?

Nesse retorno, revejo também os objetivos geral e específico, buscando compreender de que parte da estrada partiríamos.

As buscas foram realizadas a partir dos seguintes descritores: Formação do Coordenador Pedagógico, Desenvolvimento Profissional e Escola: Espaço de Formação. Esses descritores ou categorias estão relacionados aos objetivos expressos neste projeto.

O período de buscas, nas bases de dados, relativo ao ano/início de 1996 justifica-se pelo advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996, que, em seus artigos 62, 63 e 64, estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996, p.199-201), evento que desencadeou, a partir de então, discussões em todo o país sobre o desenvolvimento de diversas políticas e propostas de formação de professores de várias formas e modelos, intensificando fazeres pedagógicos e produzindo novas demandas e programas de formação continuada para que os professores alcançassem as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC).

É nesse contexto que, a nosso ver, o papel do coordenador pedagógico assume o caráter proeminente de formador de professores, por isso a importância de saber sobre o que ele pensa acerca da sua formação continuada e do seu desenvolvimento profissional, foco no qual ancoramos os questionamentos, como por exemplo: Qual a compreensão dos coordenadores sobre formação continuada? Qual a concepção desses coordenadores, sobre formação e desenvolvimento profissional? Como a formação continuada, faz parte da rotina escolar?

Para a professora Nilba Clementi, alguns autores como Shön (1992), Nóvoa (1992) e Placco (1994), estão atualmente influenciando a concepção de trabalho do coordenador pedagógico, pois, embora tratem da formação do professor, os coordenadores procuram nesses autores suportes para embasar seu trabalho enquanto professor de professores. Para essa autora, “a falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere na sua prática na Escola” (CLEMENTI, 2006, p. 53).

Enfim, concordamos com França (2014, p.18) que o Estado da Questão “é um exercício de sair de si para ver a questão da investigação com os olhos dos outros e retornar para si (trans) formado pela reflexão crítica exercida, pela articulação realizada”.

No mito da caverna, Platão discorre sobre a luz que entrava por uma brecha na caverna a qual os aprisionados designavam como uma fogueira, quando na verdade era a luz do sol. Por analogia, referimo-nos, nesse momento, às bases de dados que, a princípio, ainda

prisioneira deste projeto, pensava apenas em consultar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o portal do *Scientific Electronic Library - SCIELO* Brasil, mas, posteriormente, ao observar o mundo exterior, vimos à possibilidade de irmos além a busca do Estado da Questão e, daí, optamos por incluir o Portal de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os trabalhos do Grupo de Trabalho 8 (GT8) da 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) para ampliar o alcance em busca da cientificidade. A opção pela 37ª Reunião deu-se pelo fato de ser a última, portanto, com trabalhos mais atuais e pela aproximação com o GT 08, que trata de formação continuada. Assim, este inventário teve como base de dados os portais supracitados, com o objetivo de construção do Estado da Questão do objeto de investigação. O EQ, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p.34), “tem por finalidade, levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” e foi com este propósito que desenvolvemos este estudo.

Ao vislumbrar o mundo exterior, o prisioneiro, agora liberto, fica confuso e atordoado com tudo que vê. A analogia levou-nos ao momento das descobertas, das grandes quantidades de trabalhos encontrados e de como caminhamos em direção ao mundo real, mesmo com as dificuldades.

Começamos o levantamento com o que chamo de **descriptor-mor**, aquele que, em nossa compreensão, trará a maior possibilidade de trabalhos e, conseqüentemente, maiores contribuições para esta proposta de pesquisa: Formação do Coordenador Pedagógico. Para esse descriptor, através da busca simples, encontramos na BDTD, 315 registros, número que consideramos muito elevado para uma análise mais profunda. Sendo assim, utilizamos o termo **educação**, obtendo como resultado 52 trabalhos e, a partir de uma leitura prévia dos títulos, selecionamos 14 dissertações, que estão diretamente ligadas ao objeto de estudo, a fim de analisar, detalhadamente, em um momento posterior as buscas. Dos quarenta trabalhos descartados, vinte tratavam apenas da formação de maneira ampla, seis tratavam de formação no Ensino superior, quatro sobre gestão escolar, três de inclusão no ensino médio, dois trabalhos focavam na formação de professores de creches, um na avaliação de programas educacionais, dois sobre planejamento e autonomia do educador e dois sobre tecnologia da educação.

Num segundo momento das buscas, foi utilizado o mesmo descriptor para o portal *Scielo*, onde optamos pela pesquisa integrada, Brasil. No primeiro momento, não encontramos nenhum registro para formação do coordenador pedagógico. Somente quando acrescentamos

o operador *booleano AND EDUCAÇÃO*, apareceram 03 registros, dos quais optamos por selecionar apenas 02, que faziam referência, direta, ao objeto de pesquisa em foco, e descartamos um que não guardava relação com nosso propósito de investigação.

No terceiro momento de buscas, ainda com o descritor 01, saímos em direção ao Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Essa procura resultou, inicialmente, em 15 registros, encontrados através da busca básica, para o descritor **formação do coordenador pedagógico**. Esse elevado número de itens levou-nos ao uso do filtro, o que foi feito através da área de conhecimento **educação**. Como critério de inclusão no EQ, tivemos, então, uma redução de aproximadamente 60%, ou seja, ficaram 619 trabalhos. Após leitura e análise dos títulos, por analisar 08 trabalhos que estão ligados, diretamente, ao objeto de estudo. Foram descartados 611 trabalhos, pois embora trouxessem, em alguma parte do título, as palavras formação, ou pedagógico, não tratavam do objeto de interesse desta pesquisa.

Com referência à ANPEd, especificamente no GT 8, foram encontrados 24 registros, porém, apenas 02 estavam diretamente relacionados à temática em foco. Dos 22 trabalhos descartados, 10 tratavam apenas da formação continuada de professores, sem vinculação ao coordenador pedagógico, 05 tratavam da formação inicial, 03 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid) e 03 de profissionalização no ensino Superior.

Para o descritor 02, desenvolvimento profissional foi seguido os mesmos critérios e bases de dados e, no primeiro momento de nossas buscas, na BDTD, o resultado constituiu-se de 4.419 registros, número bastante elevado, por isso, utilizamos o filtro educação como critério e o resultado caiu para 299 trabalhos entre teses e dissertações. Ao analisarmos os títulos dessas publicações, percebemos que apenas dois tratavam de forma direta do nosso objeto. Os duzentos e noventa e sete trabalhos foram descartados, pois, embora encontrando as palavras **desenvolvimento** e **profissional**, em seus títulos, nos trabalhos, essas palavras apareciam de forma isolada, não guardando relação com o tema central desta investigação: **desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico**.

Ainda em caminho ascendente pelo mundo exterior, buscamos, no portal *Scielo* e encontramos 832 registros sobre desenvolvimento profissional e, novamente, utilizamos o *booleano AND EDUCAÇÃO*, o que reduziu os achados para 268. Desses, após leitura rápida dos títulos e anos de publicação, foram selecionados cinco artigos que diretamente tratavam do desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico. 263 artigos foram descartados por não trazerem referência direta ao de estudo, 152 trabalhos versavam sobre educação profissional, 69 tratavam de formação continuada de professores de forma bastante

generalizada, ou seja, sem relacionar ao desenvolvimento profissional e, 47 estavam relacionados às várias áreas do conhecimento, sem relação com desenvolvimento profissional do professor-coordenador-pedagógico.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados, na busca simples, por desenvolvimento profissional, 4.506 registros e, novamente, utilizamos o critério da área do conhecimento, **educação**, e recuperamos 499 trabalhos. Na leitura de títulos e resumos, não encontramos nenhum trabalho relacionado ao desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico. Das pesquisas encontradas, 52% tratavam de educação profissional e outros temas não relacionados a esta pesquisa e 48% tratavam do desenvolvimento profissional de professores em situações específicas, como educação superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a Distância (EAD), dentre outros.

Na 37ª Reunião da ANPED, em específico no GT 08, dos 24 trabalhos, apenas 01 tratava do desenvolvimento profissional; mesmo assim, relacionado ao Ensino Superior. Esses itens foram selecionados para posterior análise.

Ainda extasiada com o mundo exterior, avançamos para o descritor 03, **escola espaço de formação** e, novamente, navegamos no site da BDTD, onde encontramos na busca simples, 1.705 registros e, novamente, devido ao grande número encontrado, usou o termo **educação**, obtendo 209 trabalhos e, desses, apenas 09 estavam dentro da nossa linha de pesquisa. Os 200 trabalhos foram descartados por não tratarem da escola como espaço de formação. Desses, 53 tratavam do tema escola, porém de maneira geral; 59 apresentavam apenas a palavra **formação** no seu título, mas sem relacionar ao objeto em estudo, e 88 publicações traziam temas diversos, incluindo apenas uma palavra relacionada ao descritor ou apenas a conjunção **de**.

No portal *Scielo* encontramos, para o descritor **escola espaço de formação**, 81 registros. Para os demais descritores, usamos o *booleano AND* EDUCAÇÃO e encontramos quarenta e oito artigos. Ao procedermos a leitura dos títulos e resumos, percebemos que nenhum tratava da escola como espaço de formação continuada. Os 48 artigos foram descartados por não trazerem relação com o objetivo das buscas em foco. Embora contendo alguma das palavras do descritor, esses artigos abordavam temas diversos ligados a educação e saúde, educação e meio ambiente e educação e escola de modo bastante generalizado.

Mais uma vez, no portal de Teses e Dissertações da CAPES, as buscas para o descritor **escola espaço de formação**, resultaram em 577 registros, e novamente, foi utilizado o critério área do conhecimento **educação**, obtendo 338 trabalhos. A leitura dos títulos e de resumos levou-nos a 05 trabalhos que tratavam de forma direta da escola como espaço de

formação continuada de professores. 303 trabalhos foram descartados, pois não se relacionavam com o intento nas buscas para esta pesquisa; 180 registros tratavam da escola como espaço geral de promoção da saúde, da formação cidadã dos alunos, vivência na educação infantil, entre outros. 123 itens traziam apenas a palavra **espaço**, mas não veiculado à escola ou só a palavra **formação**, mas sem guardar relação com o descritor em tela.

Na 37ª Reunião da ANPED, dos 24 trabalhos, 10 tratam da formação de professores, porém sem relacionar a escola como espaço dessa formação; 05 tratam da formação inicial; 03 relatam experiências relacionadas ao PIBID; 03 remetem à profissionalização no Ensino Superior e 03 da formação de maneira geral.

Do universo pesquisado nos bancos de dados, citados no momento em que nos deparamos com o assustador no mundo exterior, obtivemos, a partir da leitura dos títulos, setenta e dois trabalhos entre teses, dissertações e artigos sob os quais nos debruçamos no processo de análise buscando, na leitura dos resumos e muitas vezes na íntegra das pesquisas, as aproximações e distanciamentos deste estudo. Eis que no que consistirá o próximo passo em busca do estado da questão da investigação em foco.

No quadro seguinte, apresentamos uma síntese da primeira busca.

Quadro 1 - Síntese do primeiro inventário

(Continua)

Descritores utilizados	Bases de dados	Registros	Após critério de inclusão Educação	Após critério de inclusão and educação	Estudos escolhidos para análise	Estudos descartados
Formação do Coordenador Pedagógico	BDTD	315	52	-	14	40
	SCIELO	-	-	03	02	01
	Portal Capes – Teses e dissertações	1015	619	-	08	611
	ANPED – GT08	24	-	-	02	22
Total		1.354	671	03	24	674
Desenvolvimento profissional	BDTD	4.419	299	-	02	297
	SCIELO	832	-	268	05	263
	Portal Capes – Teses e dissertações	4.506	499	-	00	499
	ANPED – GT08	24	-	-	01	02
Total		9.780	798	268	27	1.032
	BDTD	1.705	209	-	09	200

Escola Espaço de Formação	SCIELO	81	-	48	00	48
	Portal Capes – Teses e dissertações	577	338	-	05	303
	ANPED – GT08	24	-	-	-	24
Total		2.387	547	48	21	568
Total Geral		13.449	2.016	619	72	6.271

Fonte: Elaborado pela autora

3.2 O CAMINHO LIBERTADOR: AS ANÁLISES DOS TRABALHOS SELECIONADOS E O QUE APONTAM AS PESQUISAS

Na analogia entre o “Mito da Caverna” de Platão e o EQ, o instrumento que liberta o prisioneiro é exatamente o momento em que nos debruçamos sobre os trabalhos selecionados e passamos a analisá-los, buscando a compreensão das pesquisas, a reflexão sobre os objetos pesquisados, para posteriormente traçar as aproximações e distanciamentos entre esses e o objeto de pesquisa. Reconhecemos esse momento de estudo, análise e compreensão, exatamente como o momento da libertação, o clarear das sombras.

Os primeiros trabalhos analisados foram os selecionados no BDTD, 13 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado. Após leitura dos resumos e de partes importantes dos trabalhos, concluímos que apenas 07 dissertações e 01 tese mantinham uma relação estreita como o objeto de pesquisa. 06 dissertações descartadas tratavam apenas da formação de professores, sem referência à formação do coordenador pedagógico.

O processo de libertação começa com a pesquisa de Silva (2012) o “Papel da formação continuada de Professores”. Nela, o autor traz como temática central o trabalho do coordenador pedagógico na escola e como esse vem sendo aperfeiçoado no decorrer dos últimos anos. Segundo o autor, essas melhorias advêm da necessidade de qualificar os professores e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem do coordenador. Silva (2012) apresenta como problemática de seu estudo, “qual o papel da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores e em que isto resulta em maior compromisso político e social com a educação?”.

O autor parte de alguns pressupostos, para guiar sua pesquisa:

A atuação do coordenador pode favorecer a construção de um trabalho articulado, que tenha como objetivo favorecer a autonomia da equipe escolar, enriquecendo a prática profissional e propiciando um exercício de troca de experiências; o exercício de diálogo favorece a superação dos obstáculos e a parceria entre o coordenador e a sua equipe escolar, de forma que, ao serem compartilhados, os problemas possam ser transformados em estímulos para busca de novos caminhos; a Educação

Continuada pode ser uma boa alternativa para que o coordenador, no exercício de sua função, prepare a equipe escolar, principalmente os professores, para que, progressivamente, assumam atitudes autônomas frente às situações de conflito que interferem no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2012, p. 53).

Silva (2012) apresenta como objetivo geral do estudo “pesquisar o compromisso político e social dos coordenadores pedagógicos da cidade de Mauá com a educação” e como objetivos específicos, o autor aponta: apresentar uma abordagem histórica sobre o coordenador pedagógico; analisar as atribuições do coordenador pedagógico; analisar a trajetória formativa do coordenador pedagógico; e, discutir a importância da formação continuada para o coordenador pedagógico.

Metodologicamente, Silva (2012) realizou uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, com entrevistas a coordenadores pedagógicos e professores. Os resultados apontam de uma maneira geral, para a convergência das hipóteses levantadas pelo autor, ou seja, uma ênfase para o trabalho do coordenador pedagógico na “construção do diálogo entre a equipe e a abertura dos caminhos para a formação continuada” (SILVA, 2012, p. 78).

Caseiro (2007) focou sua pesquisa na formação continuada dos professores capacitados em serviço, por meio de estudos feitos com uma professora coordenadora. A pesquisadora analisou como as ações na escola foram planejadas e executadas a partir dos encontros semanais nos chamados: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), acompanhado cotidianamente. A autora relata o desenvolvimento de um projeto de leitura que foi realizado com o objetivo de criar a oportunidade de acompanhamento e a formação dos professores pela coordenação pedagógica.

A metodologia utilizada por Caseiro (2007) foi estabelecida como abordagem quanti-qualitativa e como pesquisa colaborativa, o que, segundo a pesquisadora, foi importante para averiguar as práticas da coordenadora pedagógica em conjunto com os professores.

Caseiro (2007) relata ainda que, como pesquisadora, participou observando a evolução das ações propostas pela pesquisa, promovendo intervenções simples e que aconteceram com o consentimento dos professores que executavam o projeto de leitura; também utilizou questionários, estabeleceu conversas informais, observações e registros num “diário de bordo”.

Para os resultados obtidos, a pesquisadora elaborou gráficos e quadros com resumos dos dados obtidos. Os sujeitos da pesquisa de Caseiro (2007) foram: uma Professora Coordenadora Pedagógica e vinte e dois professores de uma escola pública do Ciclo I do

Ensino Fundamental, localizada na cidade de Presidente Prudente, no interior do Estado de São Paulo.

Como resultado, a autora enfatiza a importância crucial do trabalho do Coordenador Pedagógico no momento em que esse colabora com o desenvolvimento dos professores que estão sob sua coordenação, agindo como “pesquisador de estratégias que lhe permita auxiliar seus coordenados a rever, entender e transformar sua prática, seja em sala de aula, seja em outro ambiente de trabalho” (CASEIRO, 2007, p. 234). Ressalta, ainda, que é necessário que esse profissional esteja preocupado em estar sempre refletindo sobre sua prática pedagógica, no sentido de sempre empenhar-se e arrojá-lo em sua própria capacitação, sendo essencial que desenvolva estudos permanentes sobre formação de professores e na área de ensino e aprendizagem.

O trabalho de Ribeiro (2012) apresenta um estudo que teve como propósito fazer uma reflexão sobre as ações diárias do Professor Coordenador Pedagógico em situação escolar. Como objetivo geral, a pesquisadora apontou para uma análise das dificuldades e possibilidades desse PCP em seu cotidiano, a partir da investigação das condições de trabalho, levando em consideração sua importância enquanto gestor do currículo no contexto das escolas estaduais de São Paulo.

Como metodologia, a autora supracitada focou na abordagem qualitativa, trabalhando com coleta dos dados e análise documental, constituindo um estudo de caso e de pesquisa bibliográfica. Os sujeitos foram quatro professores do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual paulista. Como instrumentos para a coleta de dados, a autora fez uso de questionários com questões fechadas e uma entrevista com questões abertas.

Por fim, a autora concluiu que os professores coordenadores apontam para questões que podem afetar o direcionamento do trabalho pedagógico de maneira, tanto positiva quanto negativa. Positiva, no que se refere à sua função, mostrando-se satisfeitos e realizados por perceberem o trabalho importante que desenvolvem na “gestão do seu cotidiano”. Negativa, quando evidenciam as questões burocráticas, o afastamento das funções e as normas de controle social. A pesquisadora acredita que essa função esteja fortemente marcada pelas mudanças ocorridas nas reformas da educação dos anos 1970, 1980, 1990 e 2000 e que essas interferem ainda atualmente no significado dessa função.

A pesquisadora Paixão (2006) realiza um estudo sobre a formação continuada dos coordenadores/coordenadoras pedagógico-pedagógicas da Secretária Municipal de Educação de São Luís-MA (SEMED), no período de 2002 a 2004, em uma situação específica, qual seja

uma proposta de letramento. Para realizar a pesquisa, a autora utilizou-se de análises sobre as representações dos sujeitos comprometidos com o processo de formação.

Paixão (2006) trabalhou com memórias de formações, produzidas por professores coordenadores, selecionados aleatoriamente para a amostragem. A autora buscou revelar, para além das representações expressas nos documentos da SEMED, e a partir das falas dos profissionais responsáveis por todas as etapas do projeto de formação continuada: planejamento, implementação e avaliação.

A fundamentação teórica de Paixão (2006) está pautada no estudo sociopedagógico de Moscovici, Bourdieu, Piaget, Chartier, Bianchetti, Magda Soares, Farias e Cardoso. A autora confrontou as representações, identificando as possibilidades de modelos que caracterizam e respaldam a formação continuada investigada. A metodologia da investigação foi a abordagem qualitativa e foi efetivada como um estudo de caso de observação em constante diálogo com o aporte teórico relativo às categorias de análise.

A pesquisa de Coité (2011) apresenta um estudo de abordagem qualitativa, tipificada como um estudo de caso realizado em uma escola da rede pública do Ensino Fundamental, no município de Barreiras, Bahia. A autora tomou como instrumental a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação. Os sujeitos do estudo foram dois coordenadores pedagógicos, ambos do sexo feminino e quinze professores: quatorze do sexo feminino e um do sexo masculino.

Coité (2011) tomou como principais documentos o Projeto Pedagógico da Escola e o Plano de Ação da coordenação pedagógica. Com base na análise de tais documentos foi evidenciada a inexistência de objetivos e metas relacionadas à formação continuada do professor no Projeto Pedagógico da escola. Contudo, no plano de ação da coordenação pedagógica a autora constatou a presença de objetivos que previam ações relacionadas à formação continuada do professor da Educação Básica.

Como conclusões do estudo, Coité (2011), destaca a dificuldade para a efetivação do processo de formação continuada, bem como para a definição de políticas públicas que se voltem para a programação dos trabalhos pedagógicos da escola.

Por sua vez, Nery (2012) parte do princípio das transformações ocorridas na sociedade e como essas influenciam o fazer pedagógico do professor, na medida em que exigem desse profissional uma maior preparação para lidar com essa nova dinâmica social que inclui os novos tipos de família, as inovações tecnológicas, entre outras, e como o coordenador pedagógico pode contribuir de forma efetiva para a melhoria da qualidade do trabalho do professor. A autora salienta que é de fundamental importância que o professor

esteja preparado para “preparar o aluno, ajudando-o a interagir com o outro.” Nery (2012, p. 145). Para que isso aconteça, o professor precisa ser capaz de escolher as informações para transformá-las em conhecimento e que para chegar a esse nível de aprendizagem é imprescindível que exista uma equipe, muito preparada, muito unida e consciente do trabalho que realiza, tornando assim a parceria entre professores e coordenação pedagógica uma ação imperiosa.

Nery (2012) desenvolveu uma pesquisa que ela denomina como: uma parte teórica e outra prática. Como aportes teóricos, a pesquisadora contou com os escritos de Álvaro Marchesi, Vitor Henrique Paro e José Carlos Libâneo no que diz respeito ao estudo sobre gestão. Também trabalhou com António Nóvoa, Cleide Terzi, Laurinda Almeida e Vera Placco, no tocante aos estudos sobre coordenação pedagógica, além de teses e dissertações sobre o tema.

No que diz respeito à prática, Nery (2012) utilizou a metodologia quali-quantitativa, com entrevistas a nove coordenadores pedagógicos. A autora ressalta que a ênfase do seu trabalho é construir o perfil dos coordenadores pedagógicos em todos os segmentos da educação Básica.

No que se refere à questão quantitativa, a pesquisadora aplicou questionário a dezesseis professores com o intuito de saber sobre a atuação do coordenador pedagógico na dimensão da formação. Como resultados, a autora destaca que esse professor coordenador pedagógico, também necessita de formação, pois ele realiza muitas tarefas que são específicas e que, em seu entender, não são tratadas na formação inicial e nem na continuada, como no caso das especializações; por isso, precisa que haja uma forte parceria entre o coordenador pedagógico e o diretor pedagógico, pois só dessa forma, poderão traçar caminhos e metas a serem seguidos na escola.

Também enfatiza que haja um interesse maior voltado para a formação da equipe escolar e aponta a necessidade de reuniões, encontros, atividades planejadas, leitura e também de momentos próprios para devolutivas aos professores e que isso aconteça com uma maior frequência. Conclui também que necessita pensar e redirecionar o trabalho coletivo, dando autonomia aos professores para que esses atuem dentro de suas possibilidades.

Nery (2012) reconhece que alguns coordenadores pedagógicos não possuem autonomia na escola e que, mesmo nessa condição, podem realizar o trabalho, direcionando os fazeres pedagógicos. A pesquisadora reafirma que apenas com o trabalho de fortes parcerias poderão ser resolvidos as tensões e conflitos, fortalecendo a liderança e confiança entre seus pares e diminuindo assim, as limitações do fazer pedagógico.

O trabalho de Santos (2012), disponível na BDTD, apresenta uma análise relativa às funções de trabalho do Professor Coordenador Pedagógico, na rede pública estadual de ensino, levando em consideração os desafios e as contribuições da ação do Professor Coordenador no que diz respeito a como esse sujeito faz as articulações entre a formação continuada dos professores e sua própria formação de educador.

Para Santos (2012), as questões principais que orientam sua pesquisa são: de que forma o professor Coordenador Pedagógico consegue formar os professores durante os Horários de Trabalho Pedagógico e Coletivo - HTPC? Como consegue cuidar da sua própria formação continuada, quando tem que enfrentar inúmeros obstáculos, desafios, diversas resistências, conflitos, emergências, imediatismos e da sobrecarga de trabalho, tendo em vista as relações interpessoais no seio da escola?

A pesquisa de Santos (2012) tem por finalidade analisar os pontos convergentes e divergentes da ação do coordenador e a maneira como ele interfere no processo de construção de um ensino de qualidade, bem como o papel do Professor Coordenador Pedagógico como articulador e mediador dos processos de ensino e de aprendizagem.

Os referenciais teóricos utilizados pela autora encontram-se no legado de Paulo Freire, com a reconstrução das dimensões do homem que o fazem humano, pessoal e social, com o comprometimento do professor com a sociedade, com a formação continuada, com a conscientização e com a mudança necessária em educação. Santos (2012) ainda recorre a outros autores que trabalham com temáticas que envolvem a coordenação pedagógica, formação de professores, HTPC e as relações interpessoais, como Pllacco, Vasconcellos, Bruno, Libâneo, Rios, Thurler, Sergiovanni, Teixeira, Perrenoud *et al*, Araújo, entre outros.

A pesquisa de Santos (2012) foi de cunho qualitativo e pretendeu contribuir para debater questões acerca da educação pública, sendo realizada com professores coordenadores pedagógicos de escolas estaduais do Distrito de Ensino de Miracatu, região do Vale do Ribeira/São Paulo, mais especificamente no município de Itariri. A autora utilizou de aplicação de questionário e realização de entrevistas de aprofundamento, e sua conclusão foi que o Professor Coordenador Pedagógico consegue (ou não) exercer essas atribuições de sua competência conforme as relações interpessoais são firmadas no cotidiano escolar.

A pesquisadora Ferreira (2013) apresenta em sua tese de doutorado um importante estudo sobre: “O coordenador Pedagógico e a ação docente: contribuição de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho”. A autora parte do princípio de que as políticas públicas para formação em serviço têm sido bastante divulgadas nos últimos

anos com produções teóricas, debates e propostas de investimentos para formadores e professores, com maior ênfase na formação de professores no próprio *locus*.

A pesquisadora teve como objetivo compreender as contribuições da política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho de coordenadores pedagógicos e professores. Como metodologia, Ferreira (2013) abraçou a abordagem qualitativa, com dados descritivos, a partir do convívio direto e contínuo no local investigado, o que, segundo a autora, possibilitou a identificação do que os participantes traziam de perspectivas e também o entendimento das experiências de formação envolvidas com políticas públicas de formação.

Coordenadores pedagógicos e professores de dez escolas do ensino fundamental I e formadores da secretaria municipal de Caieiras, SP, constituíram o grupo de sujeitos da pesquisadora Ferreira (2013), a qual para coletar os dados de sua pesquisa, utilizou como métodos questionários, entrevistas, observações e análise documental da formação em serviço realizada com coordenadores pedagógicos professores.

O aporte teórico de Ferreira (2013) envolveu vários autores como, Almeida, Clementi, Christov, Ferreira e Guimarães *et al*, além dos documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Referencial para a Formação de Professores de 1999 e no Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, as abordagens de Benachio e Placco, Christov, Imbernón e Mizukami, Mizukami e outros, Nóvoa e Tardif; Marcelo Garcia.

Ferreira (2013) descreve que os resultados demonstraram aportes bastante significantes da política pública de desenvolvimento profissional, apontando para algumas formas de potencializar as formações nos locais de trabalho.

Continuando nessa jornada pelo mundo exterior, debruçamo-nos sobre os artigos encontrados no portal de periódicos da *SciELO-Brasil*. Como já relatado, foram selecionados 02 artigos que serão analisados a seguir.

O artigo de Placco, Souza e Almeida (2012), cujo tema é “O Coordenador Pedagógico: Aportes Teóricos e Proposição de Políticas Públicas”, traz, em seu bojo, reflexões sobre políticas públicas da Educação Básica e lança luz sob o fazer do coordenador pedagógico a partir de uma pesquisa nas regiões brasileiras, com o objetivo de traçar um perfil da identidade desse profissional, observando como realiza seu trabalho nas escolas.

As pesquisadoras Placco, Souza, Almeida (2012) intentam apontar para as “possibilidades e limitações de quem ocupa esse cargo enfrentam”. As autoras tencionam mostrar também, que esse profissional, coordenador pedagógico, tem uma função essencial na gestão dos processos pedagógicos, principalmente no que se refere à formação de professores.

Placco, Souza e Almeida (2012, p.17) apresentam as circunstâncias do trabalho do coordenador pedagógico e destacam a sua formação e suas responsabilidades. As autoras enfatizam que o trabalho tem por objetivo “contribuir para a formulação de políticas públicas que viabilizem a presença de coordenadores pedagógicos em todo o país”, que tenham condições de exercer seu trabalho de forma que possam articular, formar e transformar aquilo que já está posto na lei na maioria dos estados e municípios do nosso país.

Já o trabalho de Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014), tem por objetivo realizar um inventário bibliográfico, identificando pesquisas sobre o desempenho do coordenador pedagógico, traçando os obstáculos e melhorias a partir de uma “revisão de literatura”.

Miziara, Ribeiro, Bezerra (2014) partem de um aporte teórico crítico reflexivo o que, para as autoras, apontou possibilidades de esclarecimento acerca da questão central de várias pesquisas empreendidas sobre o tema, desvelando com grande destaque a função praticada pelo coordenador pedagógico na escola.

Os autores responsabilizam os coordenadores pela tarefa principal do seu fazer pedagógico, qual seja, a formação continuada dos professores, ao mesmo tempo em que percebem de forma bastante clara que o comprometimento desses com as questões de cunho meramente burocráticas e corriqueiras trazem grandes limitações e comprometimento para as questões de caráter político e pedagógico.

Para superar e quebrar esse paradigma, Miziara, Ribeiro e Bezerra, (2012, p.5) apontam para a necessidade de que professores e coordenadores empenhem-se a procura de sua própria formação e se autoafirmem como “sujeitos competentes, técnica e politicamente”.

Ainda nessa jornada em busca da libertação, partimos para os trabalhos da CAPES, que foram analisados nesse bloco, juntamente com os artigos da 37ª Reunião anual da ANPED, visto que dessa última, foram selecionados apenas 02 trabalhos.

Diante do mundo exterior, muitas situações nos deixaram com medo e assustados. Em alguns momentos, o desânimo e a vontade de desistir fizeram parte do processo, dado a imensidão do mundo diante de nossos olhos; porém, a vontade de encontrar o mundo real, deu-nos força para irmos adiante e assim continuamos.

As buscas no Banco de Teses e Dissertações da Capes levou-nos a 09 trabalhos que serão analisados a seguir. Constatamos que dos 09 trabalhos desse portal, 03 já haviam sido apontados quando da análise nas pesquisas encontradas na BDTD. São eles: Coité (2011), Santos (2012) e Silva (2012). Ficamos, então, com 06 dissertações para análise.

O primeiro trabalho é a pesquisa de Gois (2012) que nos chamou bastante atenção por ser o primeiro trabalho localizado no Estado do Ceará e, precisamente, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no Programa de Pós-Graduação ao qual estamos vinculadas.

Gois (2012) desenvolve uma pesquisa cujo título é: “O trabalho do Coordenador Pedagógico na Escola, em tempos de mudança” que teve como objetivo “compreender a atividade do coordenador pedagógico diante dos dilemas e perspectivas em tempos de mudança nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Lavras da Mangabeira-CE no contexto do núcleo gestor” (GOIS, 2012, p.14).

A autora supracitada assumiu a abordagem qualitativa de investigação, com aplicação do Grupo Focal, tendo como ferramenta para a coleta dos dados, encontros nomeados pela pesquisadora de “sessões de conversa”, que utilizaram o diálogo como elemento facilitador, onde também foram utilizados filmes, músicas, atividades rítmicas etc.

Para essa autora, fazer a análise e descrição das sessões produziu um ato de estruturação das falas pessoais rumo à manifestação da expressão no grupo, e foi considerado síntese do que pensam os sujeitos sobre a temática debatida.

Como aportes teóricos, Gois (2012) utilizou-se dos escritos de Lima e Alarcão; Esteve; Formosinho, e outros. Sobre coordenação pedagógica, especificamente, a autora usou os estudos de Fusari; Almeida e Placco e Lima, também contou com Minayo; Carey; Gatti; Debus; Morgan; Lervolino e Pelicone buscou também a produção mais atual sobre sua temática em teses e dissertações do banco de teses e dissertações da CAPES.

Assim, a pesquisa de Gois (2012), salientou os desafios encontrados pelo coordenador pedagógico “diante dos sinais de uma pedagogia de resultados, existentes nas escolas, somando-se às contradições presentes na rotina e nas relações, órgãos normativos e executivos”. (GOIS, 2012, p. 12). A autora ainda aponta, a título de recomendação, a primordialidade da formação continuada dos coordenadores pedagógicos, pois, para ela, o trabalho pedagógico é afetado por questões burocráticas e também por elementos internos e externos à situação escolar.

Por fim, Góis (2012) dá ênfase para questões como a exiguidade do tempo para aplicação de ações pedagógicas juntamente com os professores no que diz respeito ao planejamento, avaliação e às tentativas de práticas coletivas. A autora afirma que o trabalho aponta para uma tentativa de contribuição na “busca de autonomia, liderança e das condições de trabalho do coordenador pedagógico, que precisam de espaços coletivos para desenvolver seu trabalho e contribuir para uma escola pública de qualidade” (GOIS, 2012, p. 14).

Por sua vez, Magalhães (2011) aborda o saber fazer do coordenador pelo prisma dos professores. Esse estudo partiu das seguintes questões: “Quais as representações sociais que o professor-coordenador-pedagógico possui do seu saber fazer”? “Qual a relação estabelecida através dessas representações”? E “De que maneira essa relação pode influenciar no ato educativo”?

Como marco teórico para fundamentar seu estudo, o autor utilizou a teoria das representações sociais tomando como referência a abordagem processual defendida por Moscovici (1979). Trata-se de um estudo ancorado na abordagem qualitativa, que teve como instrumentos para a coleta de dados a observação, a entrevista semiestruturada e o desenho. O *locus* da pesquisa de Magalhães, (2011) foi uma escola pública da rede estadual do ensino de Feira de Santana, estado da Bahia. Como sujeitos, foram pesquisados oito professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de ambos os sexos, com idade entre 23 e 50 anos.

Os dados foram analisados com base na análise do discurso de vertente francesa, tendo como resultado as representações sociais sobre o saber fazer do coordenador pedagógico, que, conforme Magalhães (2011) se fundamentam em: mediação, formação, escuta, coordena e (im) possibilidade.

O estudo buscou perceber em que lugar e posição essas representações se ancoram, de que modo são comunicadas e, conseqüentemente, como mediam a implicação escrita e inscrita no saber fazer do coordenador pedagógico em seu distanciamento e aproximação do seu fazer diário.

Por sua vez, Gomes (2011) apresenta uma importante discussão sobre as representações sociais adquiridas pelos coordenadores pedagógicos sobre seu fazer pedagógico, considerando o caráter plurifacetado do trabalho desse profissional, que realiza diversas funções concomitantemente, algo que tem se colocado como ponto de reflexão dos e sobre os coordenadores nos últimos anos.

Para formar suas bases teórico-metodológicas, Gomes (2011) trabalhou com autores como Sérgio Moscovici e Antônio Nóvoa e, no caráter documental, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e a Classificação Brasileira de ocupações de 2002, que segundo a autora, “escreve e delimita as matrizes de responsabilidade do cargo e /ou função do coordenador pedagógico” (GOMES, 2011, p. 16). Ainda sobre o aspecto metodológico, Gomes (2011), realizou uma pesquisa bibliográfica em conjunto com uma pesquisa de campo, realizando entrevistas com os sujeitos de diversas unidades escolares a partir de roteiros abertos.

Concluindo, Gomes (2011, p.11) revela algumas novas formas de entendimento da realidade “do trabalho pedagógico, do seu papel profissional, das dificuldades enfrentadas no cotidiano, de forma a oferecer algumas reflexões sobre as políticas e práticas relacionadas ao seu papel na organização do trabalho na escola”.

O trabalho de Buldrin (2012) trata da formação dos coordenadores pedagógicos para o processo de estruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP), em quatro escolas públicas municipais de Hortolândia. Segundo a autora, o trabalho foi idealizado por coordenadores-formadores, professores da secretaria de Educação, juntamente com os coordenadores pedagógicos das unidades escolares entre os anos de 2005 a 2008. Buldrin (2012) explicita, em sua pesquisa, que esse espaço de tempo representou o período em que a Secretaria de Educação mantinha o mesmo grupo de pessoas envolvidas no processo de trabalho, o que não aconteceu após 2008.

O trabalho da pesquisadora teve como objetivo, “compreender alguns dos desdobramentos do processo de formação para a construção do PPP na cultura da escola, pela via das coordenadoras pedagógicas”. A autora apoiou-se no que chamou de “lógica emancipadora”, de onde recebeu influências de alguns teóricos, dentre eles Paulo Freire. Metodologicamente, a autora construiu sua pesquisa a partir de fontes documentais de ordem primária, definidas por documentos colocados à sua disposição pela secretaria de educação do município, quando também foram disponibilizadas atas de reuniões de formação dos coordenadores pedagógicos para a estruturação das unidades escolares.

Como conclusões de sua pesquisa, a autora relata que a experiência de participar da formação de coordenadores para a estruturação do projeto político-pedagógico abriu possibilidades de desenvolvimento para ampliar cada vez mais o trabalho, uma vez que afirma ser provisório seu encerramento.

O trabalho de Maria Cristina Gouveia, embora apresente uma temática que vai ao encontro do objeto da pesquisa em tela, não foi possível analisá-lo, pois o mesmo não se encontrava disponível para acesso completo e apenas o resumo não nos deu subsídio para análise.

As buscas na ANPED limitaram-se a 37ª Reunião, por essa ter acontecido em 2015, portanto, teremos os mais recentes trabalhos sobre nosso objeto. Foram encontrados um total de 22 trabalhos aceitos no GT 8, porém, após leitura dos títulos e resumos, optamos por analisarmos com mais rigor, os trabalhos de Molica; Almeida (2015) e Assunção; Falcão (2015), pois tratavam diretamente do objeto de pesquisa em foco.

Especificamente em relação ao GT 8, foi recuperado o artigo de Assunção; Falcão (2015), que discute o papel que o coordenador pedagógico desempenha no processo de formação contínua dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza.

As autoras partiram de uma pesquisa qualitativa, com foco na pesquisa-ação como método investigativo. Teve como amostra sessenta coordenadores em quarenta escolas, e foi realizado entre fevereiro de 2014 a fevereiro de 2015. Os autores relatam que foram realizados 09 encontros sistemáticos mensais, de cunho teórico-prático, quatro oficinas didáticas e um relatório final, além de observações e acompanhamento pedagógicos as escolas e um relato escrito feito pelos participantes sobre o processo que vivenciaram. Como conclusão, Assunção e Falcão (2015) apontam para a fundamental importância que o coordenador pedagógico ocupa na formação dos professores no interior das unidades escolares.

Ainda no GT 08 da ANPEd, encontramos os estudos de Molica e Almeida (2015) que apresentou discussões de uma pesquisa de doutorado que objetivou analisar quais ações o coordenador pedagógico (CP) pode realizar para apoiar o docente especialista iniciante em sua inserção e atuação no contexto de trabalho. Na coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três docentes iniciantes e dois CP de escolas da rede pública da cidade de São Paulo. As autoras se valeram de transcrições, quadros e sínteses para auxiliar na organização dos dados, que foram analisados com base nos aportes teóricos de autores que discutem a atuação do CP e do professor iniciante, tais como Placco, Almeida e Souza; Cunha e Lima. Os fundamentos de Henri Wallon, no que refere aos campos funcionais, especialmente o das emoções, também foram usados pelas autoras deste estudo.

Para as autoras Molica e Almeida (2015), o CP pode direcionar ações ao professor em sua entrada na carreira, informando-os sobre as características da escola, promovendo sua integração com a equipe escolar, além de atividades formativas bem planejadas nas reuniões pedagógicas, com vistas às demandas específicas do educador especialista. Porém, o CP sozinho não consegue dar conta dos desafios que o professor principiante enfrenta no dia a dia escolar. Portanto, deve existir apoio do coletivo escolar e de outras instâncias extraescolares que corroborem para fortalecer o trabalho do CP.

Em seu estudo, Molica e Almeida (2015) concluem que, independentemente da existência de programas que contemplem iniciativas voltadas para auxiliar o docente em início de carreira, é de suma importância que exista um profissional na escola para articular ações de apoio à inserção na docência, pois, caso contrário, apenas as ações voltadas à

formação deste professor iniciante podem, meramente, resultar em ações desvinculadas do projeto político pedagógico, o que as tornariam pouco eficazes.

Ainda na busca pelo instrumento que liberta, avançamos para a análise dos achados através do descritor 02, desenvolvimento profissional. Foram encontrados: 02 trabalhos na BDTD, 05 no portal SCIELO, 20 no portal de teses e dissertações da CAPES e 01 na 37ª Reunião da ANPED.

Nos trabalhos salvos no Banco de Teses e Dissertações, no total de 02, verificamos que os mesmos já apareceram quando da busca e análise do descritor 01. São eles: o trabalho de Caseiro (2007) e Ferreira (2013).

No portal *SCIELO*, dos 05 trabalhos salvos para análise, após leitura dos resumos e parte dos textos, nenhum tratava do desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico. As pesquisas são, especificamente, sobre desenvolvimento profissional dos professores, o que não é o objeto desta pesquisa. No portal da CAPES, como já mencionado anteriormente, não foi encontrado nenhum trabalho que tratasse do desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico.

Na ANPED, 37ª Reunião, o trabalho selecionado para análise, Martins; Cruz; Schnetzler trata das marcas e tensões no desenvolvimento profissional do professor do ensino superior, não fazendo referência ao desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, que é o foco deste estudo.

O “caminhar pelo mundo exterior” levou-nos, ainda, aos trabalhos encontrados a partir da busca do descritor 03, **escola: espaço de formação**, uma vez que a presente pesquisa tem como foco a formação do coordenador pedagógico em seu espaço de trabalho, ou seja, a escola como espaço primordial para o desenvolvimento desse profissional.

No BDTD, foram analisados 09 trabalhos e, dentre eles, apenas 04, que são dissertações de mestrado, estavam diretamente relacionadas ao objeto de pesquisa em foco; cinco trabalhos tratavam da escola como espaço de formação geral de alunos e outros profissionais.

O trabalho de Yamamoto (2008) versou acerca da formação continuada no dia a dia da escola a partir das atividades realizadas nos HTPC e teve por objetivo “Investigar em que medida os professores e membros da equipe de gestão consideram a escola como lócus de formação continuada” (YAMAMOTO, 2008, p. 29). A autora realizou a investigação a partir de um levantamento bibliográfico com o intuito de respaldar a conceituação de formação continuada; também considerou a pesquisa documental, no sentido de compreender as concepções assumidas pela rede de ensino pesquisada, e serviu-se, também, de questionários

semiestruturados para professores e membros da gestão em pesquisa de campo, além de entrevistas.

Como aporte teórico, Yamamoto (2008), utilizou os pressupostos de Alarcão; Demailly; Garcia; Nóvoa; Terrazzan e Santos, realizando a aproximação teórica com a formação continuada de professores.

A pesquisadora concluiu que: a) a grande maioria dos professores e gestores considerou a escola como espaço de formação continuada, no entanto, não o privilegiam como tal e b) esse processo ainda está se constituindo.

Rodrigues (2009) relata, em sua dissertação de mestrado, a experiência de uma unidade escolar na periferia da Baixada Fluminense, cujo desafio cotidiano era estimular os professores para a construção, de forma coletiva, do Projeto Político Pedagógico, o que culminou, de fato, com a realização do trabalho.

A autora Rodrigues (2009) pesquisou as relações que existem entre a formação continuada na escola e a associação dos saberes dos professores. Como aporte teórico, a autora destaca as contribuições de Nóvoa, quando trata da escola como espaço privilegiado de formação; Contreras, no que tange à autonomia dos professores e a importância da reflexão dos professores sobre o sentido político da ação pedagógica, além de Tardif, no que se refere à “epistemologia da profissão com foco na interação humana”.

Metodologicamente, tratou-se de um estudo de caso de cunho etnográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado, também, em uma pesquisa bibliográfica, observando reuniões de formação continuada e analisando documentos, relatos e entrevistas semiestruturadas individuais. Os professores foram questionados sobre as características da formação continuada na unidade escolar, bem como sua organização, gestão e as repercussões no trabalho diário na escola.

Rodrigues (2009) conclui que essa escola possui características próprias como: constante busca pela gestão democrática, professores que trabalham de forma interativa e, com essas peculiaridades, fizeram a diferença na hora de construir o Projeto Político Pedagógico, ainda com intenso compromisso dos alunos e da comunidade. A autora destaca a relevância da escola como local privilegiado de formação continuada, pois é nesse local que os docentes “constroem e reconstróem, mobiliza e interagem” vários aspectos dos saberes que oportunizarão os significados da ação pedagógica docente, passando a constituir-se com identidade profissional (RODRIGUES, 2009, p. 25).

Em seu estudo, Dutra (2014) intenta compreender o trabalho de formação continuada dos professores que trabalham em uma unidade escolar de Educação Infantil do

município de São Luís do Maranhão, que levou, progressivamente, a um processo de autonomia pedagógica no espaço da escola, no período reconhecido de 2009 a 2011.

A abordagem de Dutra (2014) configurou-se como qualitativa com foco no estudo de caso. A pesquisadora utilizou-se de entrevistas e questionários com a finalidade de obter as informações no tocante aos sujeitos. Teoricamente, Dutra (2014), trabalhou com Fusari e Rios, Gadotti, Freire, Imbernón, Contreras e Tardif. Os autores supracitados contribuíram com reflexões sobre a formação docente no Brasil, possibilitando identificar “categorias de autonomia pedagógica e da prática docente”. (Dutra 2014, p.25). Como resultado, Dutra (2014) aponta para uma proposição de formação continuada que foi preparada pela própria equipe pedagógica, o que promoveu o processo de autonomia da escola.

Já a pesquisa de Velis (2013) objetivou analisar o programa de formação continuada dos profissionais da educação, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SME) no período de 2009 a 2011 e teve como base o deslocamento da formação da secretaria de educação para a escola, focalizada como espaço de formação e autorreflexão dos professores e gestores que atuam nessa unidade escolar.

O objetivo geral de Velis (2013) foi “analisar o referido programa na perspectiva dos diferentes agentes implicados no processo: assessores externos contratados, pessoal das unidades escolares e equipes da SME, enquanto Diretora do Departamento Pedagógico, função que permitiu participar do processo” (VELIS, 2013, p. 29).

A autora Velis (2013), utilizou a abordagem qualitativa e, como elementos para a coleta de dados, que respaldaram a análise documental, relata que se valeu de relatórios apresentados pelos assessores que trabalharam na construção do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, além da análise das entrevistas que foram realizadas de forma coletiva.

O aporte teórico utilizado pela pesquisadora Velis (2013) mostrou que existe uma disposição para uma diminuição da oferta de cursos com princípios tradicionais, o que faz abrir espaços para o avanço da formação continuada como elemento norteador as demandas expostas pelos professores. No entanto, a autora aponta que há de levar-se em considerações especificidades do processo formativo “na perspectiva do desenvolvimento profissional e que esteja atrelado ao projeto da escola” (VELIS, 2013, p. 124). Relativamente, os dados experimentais do trabalho mostraram que o fomento à participação foi o grande subsídio do programa, e a definição do tempo, o maior entrave a ser resolvido.

Como descrito acima, não foi encontrado, no portal de periódicos *Scielo*, trabalhos relacionados ao nosso descritor “escola: espaço de formação”. Assim, ao caminhar pelo

mundo exterior, chegamos, finalmente, ao Portal de Teses e Dissertações da CAPES, onde, a partir dos títulos, havíamos separado 08 trabalhos, os quais, após a leitura dos resumos e de partes dos trabalhos, culminaram em duas pesquisas de mestrado. Quatro dissertações descartadas não tratavam do objeto de estudo em foco e duas já haviam aparecido quando da busca no BDTD, que foram os trabalhos de Yamamoto (2008) e Dutra (2014).

A primeira dessas pesquisas é a de Mendes (2011). A autora trabalhou com os horários de trabalhos pedagógicos, denominados por ela de Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), como espaço de formar e ser formado, lançando uma pergunta logo no título, dando pistas de que responderia com os resultados da pesquisa. Essa pesquisa de Mendes (2013) abordou a formação de professores em serviço, com ênfase na HTP e tinha como problemática: “quais as possibilidades formativas das HTPs para a formação docente em serviço?”.

Mendes (2013) relata que o foco de seu trabalho foi o papel do coordenador pedagógico, a partir de uma pesquisa qualitativa que teve como *lócus* a cidade de Santos, interior paulista e os sujeitos foram vinte e cinco coordenadores pedagógicos que trabalhavam em escolas municipais de ensino fundamental.

Para a coleta dos dados, Mendes (2013) utilizou questionário, entrevista, dinâmica de grupo, grupo focal e análise de documentos. Com o objetivo de solucionar sua questão, ainda se apoiou em autores como Fusari, Candau, Freire, Nóvoa e Garcia.

Os dados foram analisados a luz da análise do conteúdo o que resultou, segundo a autora, em percepções sobre os sujeitos em seus espaços sociais de trabalho, quando surgiram as categorias por ela descritas: “HTP como espaço de formação, HTP como espaço de troca e HTP como espaço de escuta” (MENDES, 2013, p. 35).

Como resultados, Mendes (2013) afirma que “a formação em serviço é um espaço/tempo necessário à reflexão do professor, podendo configurar-se em *lócus* que acolhe as experiências de seus sujeitos e promove o processo de pensar/discutir a prática” (MENDES, 2013, p.208). A autora ainda assinalou que os resultados apontaram que

[...] O HTP é um espaço/tempo desejado pelos coordenadores, porém, requer uma reestruturação do tempo destinado à formação dos professores, das reais funções desse coordenador, bem como do próprio papel da secretaria de educação, frente aos objetivos da formação em serviço (MENDES, 2013, p. 208).

O trabalho de Santana (2011) teve como objetivo “compreender o papel do gestor na formação continuada da escola e se a mesma contribui na construção de uma escola democrática”.

Santana (2011) utilizou a pesquisa qualitativa com o uso de entrevistas, para coleta de dados e também a análise documental. O estudo focou em dois pontos considerados básicos para autora: “primeiro se refere à Gestão Democrática e, o segundo eixo, traz a formação continuada na escola” (SANTANA, 2011, p. 35). Segundo a autora, tais eixos “estruturam sobre as três bases da pesquisa: O olhar dos diretores, o olhar dos coordenadores pedagógicos responsáveis pela formação e olhar documentos oficiais que regem a formação” (Santana, 2011, p. 37).

Os aportes teóricos de Santana (2011) foram: Nóvoa, Freire, Carvalho, Imbernón, Contreras, Paro, Libâneo, Apple e Beane, Ferreira, Luck, Guimarães, Vasconcelos, Bogdan e Bilklen, Ludke e André, entre outros.

O *locus* da pesquisa de Santana (2011) foram cinco escolas da rede municipal de ensino de Rondonópolis-MT e, nas propostas políticas dos candidatos a diretores das unidades escolares, continha a formação continuada como elemento imprescindível para a criação de diálogos e atos reflexivos, o que possibilitaria relações democráticas no interior das unidades escolares.

A pesquisa de Santana (2011) revelou “a necessidade de maior participação da comunicação externa e interna nos processos de organização e gestão escolar, uma vez que este é um fator primordial da constituição de uma escola democrática” (SANTANA, 2011, p. 235). A autora ainda ressalva, como resultado de sua pesquisa, um dado importante que é o desvelar de que “algumas escolas ainda não possuem um Projeto de Formação Continuada claro que subsidie a formação continuada realizada no interior das unidades escolares (SANTANA, 2011, p. 237).

Para esse descritor, não foi encontrado nenhum trabalho na 37ª Reunião da ANPED.

3.3 O OUTRO LADO DA ESTRADA: A VISÃO DO MUNDO REAL ILUMINADO

Finalmente liberto, o prisioneiro tem a visão do mundo real iluminado, um mundo que é não apenas um mundo de sombras, de conhecimentos superficiais, mas agora, temos de fato, condições de ver a realidade do objeto de estudo, ou seja, o que já foi produzido, pesquisado sobre a formação continuada e do desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, um mundo real com uma infinidade de pesquisas na área, no entanto, nenhuma com as especificidades dessa que ora apresentamos. Temos consciência que podíamos ter ido mais longe, porém, o tempo, sempre em sua categoria limitante, não nos

permitiu avançar, mas deu-nos o suficiente para abirmos os olhos e compreendermos as condições em que se dará a pesquisa.

O EQ jogou luz sobre a formação do coordenador pedagógico, sobre desenvolvimento profissional e escola como espaço de formação, uma vez que, nesse trabalho, intentamos compreender como pensam os coordenadores obre sua dinâmica de formação continuada e desenvolvimento profissional, além de perceber a escola como espaço privilegiado para acontecer essa formação.

Assim, sobre a formação do coordenador pedagógico, encontramos muitos trabalhos no eixo da Região Sul e Sudeste e apenas 03 da Região Nordeste, sendo que, desses, apenas 01 no Ceará. Esse fato apontou para a necessidade de ampliar a discussão, visto as peculiaridades de cada região brasileira. Sabemos que nessa busca sempre haverá inconclusão, dada a complexidade e dinamicidade das pesquisas. Porém, dentro do que nos propomos a pesquisar, eis que apresentamos o nosso legado.

Muitos trabalhos tratam da importância do Coordenador pedagógico para o desenvolvimento dos processos que acontecem nas unidades escolares, desde a elaboração e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, como a formação dos professores e cumprimento de políticas públicas que visem a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. É o caso de Ferreira (2013), Silva (2012), Santos (2012), Ribeiro (2012), Nery (2012), Coité (2011), Caseiro (2007), Paixão (2006).

Esses pesquisadores são unânimes em salientar que a formação continuada dos professores é de responsabilidade do coordenador pedagógico. Eles visam, em suas pesquisas, compreender como esse coordenador organiza e se compromete com essa formação e outras funções pedagógicas e nesse contexto também devem estar comprometidas com sua própria formação. É nesse sentido, que concordamos com os autores, porém, trabalharemos com uma peculiaridade que são os coordenadores da rede municipal de Sobral-CE.

Ferreira (2013), em sua tese de doutoramento, elabora seu trabalho no sentido de “compreender as contribuições das políticas públicas de desenvolvimento profissional no local de trabalho de coordenadores pedagógicos e professores” (FERREIRA, 2013, p. 28). O objeto de pesquisa em tela aproxima-se das ideias dessa autora, no sentido de perceber que, somente com efetivas políticas públicas é possível transformar a escola em ambiente de aprendizagem mútua. No entanto, percebo que existe uma lacuna no trabalho de Ferreira (2013), no sentido de não abordar, em sua pesquisa, a importância da formação dos coordenadores para que estes se tornem agentes da formação dos professores, pois acreditamos na importância das políticas públicas para esse fazer. Percebemos, ademais, que

esta ação deve acontecer para além e/ou independente dessas ações, uma vez que o coordenador pedagógico necessita estar sempre atuando no sentido de preparar-se cada vez mais para o exercício de sua função.

Metodologicamente, os trabalhos supracitados são unânimes quanto à metodologia quanti-qualitativa, variando apenas nas especificidades ou técnicas de produção/coleta de dados. Usam a técnica do grupo focal, estudo de caso e pesquisa colaborativa e também incluem a pesquisa bibliográfica e alguns, ainda, corroboram a análise documental. Nesse sentido, aproximam-se da metodologia do projeto em foco, porque parte da pesquisa qualitativa com estudo de caso, aportes bibliográficos e análise documental.

Seguindo o mesmo direcionamento, Placco, Souza e Almeida (2012) no artigo intitulado “o coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas na educação básica”, buscaram lançar luzes sobre o trabalho do coordenador com fins na criação de políticas que tracem o perfil e a identidade do coordenador pedagógico em várias regiões brasileiras, percebendo como esse profissional entende e realiza seu trabalho na escola, intentando apontar as dificuldades que esses enfrentam na ocupação do cargo, levantando, assim, possibilidades e as limitações.

A presente proposta de pesquisa vai ao encontro desse trabalho quando traça o perfil do coordenador pedagógico e os desafios que esse enfrenta em seu cotidiano para encontrar espaço para sua própria formação e formação dos docentes. No entanto, não tenho a pretensão de, a partir desse estudo, apontar para a construção de políticas, analisar a política de formação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Sobral-CE e sim, apenas como esses a percebem em seu desenvolvimento profissional.

Miziara, Ribeiro e Bezerra (2012), realizaram um inventário bibliográfico importante para o desenvolvimento da presente proposta de pesquisa. As autoras, como seu artigo intitulado: “O que revelam as pesquisas sobre o coordenador pedagógico”, partem de uma revisão de literatura com o intento de explicitar, através de várias pesquisas, a real função praticada pelo coordenador pedagógico na escola. As autoras denominam que a tarefa principal dos coordenadores pedagógicos é a formação continuada dos professores, embora percebam o comprometimento desses profissionais com questões de cunho simplesmente burocrático. Nesse ponto, concordamos com as autoras. De fato, o coordenador pedagógico poderia ir muito mais além se lhe fosse permitido deixar de lado o “apagar de incêndios”, ato tão corriqueiro no dia a dia, como também as tarefas burocráticas, como preenchimento de fichas e relatórios.

Também concordamos com Miziara, Ribeiro e Bezerra (2012) quando apontam que é necessário haver uma quebra de paradigmas no sentido de que coordenadores e professores empenhem-se e procurem por sua própria formação e se autoafirmem como “sujeitos competentes, técnica e politicamente”. Mesmo assim, não encontramos, nesse trabalho, a visão dos próprios coordenadores, ou seja, não percebemos como esses sujeitos, concebem sua própria formação e que importância dá a ela. Eis onde esta pesquisa fará a diferença entre os demais supracitados.

Nos achados do portal CAPES, o trabalho de Góis (2012) é muito importante, considerando ter sido o único encontrado no citado portal e que foi produzido no Ceará, com essa temática. É provável que existam outros trabalhos. No entanto, esses não apareceram em nas buscas realizadas até então.

Góis (2012) procurou desenvolver um trabalho com o intento de “compreender a atividade do coordenador pedagógico diante dos dilemas e perspectivas em tempos de mudanças nas escolas municipais de Lavras da Mangabeira-CE”. A pesquisadora apresenta como recorte local um município cearense e, é nessa direção, que também caminharemos. Utilizaremos como recorte local a rede municipal de educação de Sobral-CE. Compreendemos que o trabalho de Góis (2012) será importante para a construção de marcos referenciais da pesquisa em pauta, pois um dos grandes desafios do coordenador pedagógico, nesses tempos de mudança, está exatamente em encontrar espaço para sua formação e seu desenvolvimento profissional e, principalmente, tornando a escola o espaço dessa formação.

O trabalho de Magalhães (2011) traz uma perspectiva importante que é a questão das representações sociais que os coordenadores possuem do seu fazer pedagógico. Essa pesquisa permitiu-nos entender o viés que devemos caminhar ao tratarmos com os coordenadores, pois é preciso compreender como esses pensam sua formação para a melhoria do trabalho na escola. A pesquisadora trabalha com a teoria das representações sociais de Moscovici (1979), o que me impeliu ao estudo do autor para compreender a teoria e, possivelmente, abordá-la na pesquisa em foco. Metodologicamente, aproximo-nos da autora, pois também utilizaremos a pesquisa qualitativa como abordagem do objeto de estudo e, como instrumentos para a coleta de dados, a observação e a entrevista semiestruturada, além da ideia de concepções, que embora tenha um viés diferente de representações, também é trabalhar na forma de como os coordenadores pensam e veem o mundo.

Na mesma direção, Gomes (2011) apresenta uma discussão sobre as representações sociais adquiridas pelos coordenadores pedagógicos sobre o seu fazer pedagógico. Diferentemente de Magalhães (2011), essa autora considera o caráter

plurifacetado desse profissional, levando em consideração as diversas funções desempenhadas simultaneamente pelos coordenadores, algo que vem sendo colocado como reflexão pelos coordenadores nos últimos anos. Aproximo-nos dessa pesquisa no que diz respeito às representações sociais dos coordenadores, pois, como já descrevi acima, trabalharemos com a ideia de concepções.

A pesquisadora Buldrin (2012) aborda em sua pesquisa a formação dos coordenadores pedagógicos para um fim específico que é a estruturação do Projeto Político Pedagógico em quatro escolas do município de Hortolândia, o que se aproxima da pesquisa em pauta. O fato de existir um trabalho voltado para a formação dos coordenadores chamou-nos bastante atenção. No entanto, o recorte específico da formação exclusiva para a estruturação do PPP afasta-nos do nosso objeto, pois almejamos compreender a formação dos coordenadores no contexto geral da formação continuada.

Na 37ª Reunião da ANPED, meu encontro com o mundo iluminado deu-se por meio dos artigos de Assunção; Falcão (2015) e Molica; Almeida (2015). Trata-se de dois trabalhos que seguem na mesma direção: tratar sobre o papel que o coordenador pedagógico desempenha na formação dos professores. As pesquisadoras sinalizam para a importância do coordenador pedagógico na formação dos professores, porém, sem analisar a formação do coordenador, ou seja, quem forma o formador?

Embora os trabalhos, até aqui analisados, tragam em seu bojo a problemática da formação continuada na vertente dos professores e dos coordenadores, não apresentam de forma definida, o que pensam os coordenadores sobre seu próprio processo de formação e desenvolvimento profissional.

No intento de pesquisar a concepção dos coordenadores, também levantamos a problemática da escola como espaço de formação. Os trabalhos de Yamamoto (2008), Rodrigues (2009) e Dutra (2014) apontam para as discussões sobre as atividades que deveriam ser desenvolvidas no interior das unidades escolares. Concordamos com as autoras quando afirmam que as atividades de formação devem ser realizadas nos coletivos, ou seja, nos chamados Horários de Tempo Pedagógicos e Coletivos – HTPC. As pesquisadoras concluem que, de fato, a escola é um espaço privilegiado, porém faz-se necessário um processo de constituição desse espaço pelo professorado e pela equipe pedagógica. Assim, aproximamo-nos das autoras e acreditamos que o processo de desenvolvimento profissional deve ocorrer no ambiente escolar, e que o grande desafio dos gestores é situar e constituir esse tempo/espaço para as formações, não só no que se refere aos professores, mas aos coordenadores.

Em Velis (2013), Mendes (2013) e Santana (2011), encontramos os mesmos pontos de convergência com as pesquisadoras supracitadas. O foco é constituir os espaços de formação na escola, a partir dos Horários de Trabalho Pedagógico, outra denominação para o mesmo propósito, um tempo/espaço que se constitua em espaço de formação por excelência. Esses autores caminham na mesma linha de raciocínio no que diz respeito ao espaço da escola para que aconteçam as formações.

O mundo iluminado das aproximações e distanciamentos do objeto de pesquisa em tela permitiu-nos ir além dos componentes teóricos para construção desse estudo. Alertou-nos para a necessidade de olhar, ver e redefinir a proposta metodológica desse projeto de investigação, no que se refere, sobretudo, ao uso de novos instrumentais para produção/coleta de dados, como, por exemplo, um aprofundamento do estudo acerca das concepções.

3.4 UM CAMINHAR INCONCLUSO

Com base nas dissertações, teses e artigos analisados, fica claro que todos os pesquisadores consideram os coordenadores pedagógicos, os responsáveis pela formação continuada dos professores e que a escola é, de fato, o *locus* desse processo. Essas constatações fazem com que coordenadores e professores se projetem, enquanto sujeitos, com competência técnica e política, como afirma Saviani (2003), para que procedam com a construção de saberes e tenha, como elemento, a reflexão sobre a prática pedagógica, sendo capazes de transformar a realidade escolar.

Este EQ levou-nos a constatações importantes sobre a relevância da pesquisa em foco, uma vez que, nos trabalhos consultados, foram encontrados elementos bastante pertinentes ao objeto de estudo em questão, em se tratando de partes; porém, quando tratamos do todo, ou seja, do que está diretamente relacionado às concepções de formação dos coordenadores, bem como o desenvolvimento profissional desses, esse trabalho será inovador, pois percebemos que, de fato, faz-se necessário um estudo que seja dado voz e vez ao coordenador, para que manifeste seu pensar sobre sua formação, para que consciente dela atue como sujeito do processo.

Temos consciência de que este EQ está inconcluso; porém, nossa visão está ampliada para a realidade do mundo, agora iluminado e com grandes possibilidades de alcance no tocante a novas pesquisas relativas a este tema.

Conseguimos avançar pelas trevas e, agora, vemos a real importância da nossa pesquisa; primeiro, pelo fato de o grande número dos trabalhos sobre esse tema encontrarem-

se no eixo Sul/Sudeste. É sabido que cada região guarda suas peculiaridades, dadas as dimensões continentais do nosso país. Segundo, pela elaboração de um trabalho que aponte verdadeiramente para o que os coordenadores pensam sobre seu processo formativo, pois dessa forma, será possível empoderar os coordenadores para que, junto aos professores, atuem como agentes de transformação e ampliem o foco na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e sejam capazes de apontar caminhos para o desenvolvimento profissional, dos seus professores e do seu próprio, tendo em vista que o *locus* dessa formação deve ser no espaço/tempo escolar constituído.

Salientamos a relevância social, bem como o caráter inovador dessa pesquisa em seu contexto local, Sobral/CE, uma vez que a grande maioria dos estudos encontrados está situada na região Sul e Sudeste do país, configurando-se enquanto realidades distintas da apresentada no estado do Ceará. Ademais, essa pesquisa possibilitará a reflexão sobre como pensam os coordenadores pedagógicos sobre sua formação e desenvolvimento profissional, o que possibilitará potencializar o processo de formação e desenvolvimento daqueles que se dispuserem a refletir sua prática a partir dos resultados encontrados e, acima de tudo, ampliar o debate sobre a formação dos formadores, as políticas de formação na perspectiva da construção de caminhos que levem à reflexão, prática e otimização do tempo dedicado à formação. No próximo capítulo, trataremos da trajetória metodológica, isto é, descreveremos nosso percurso metodológico nessa viagem de conhecer as concepções dos coordenadores pedagógicos, sobre formação e desenvolvimento profissional.

4 POR ONDE E COMO CAMINHEI: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta investigação consiste no levantamento de informações e estudos a respeito da concepção de coordenadores pedagógicos da rede municipal de Sobral-CE, sobre formação continuada e desenvolvimento profissional, no sentido de entender como esses professores coordenadores compreendem sua formação enquanto parte integrante do seu desenvolvimento profissional, uma vez que atuam como formadores de professores.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que foi desenvolvida com quatro coordenadores a rede pública municipal de Sobral-CE, escolhidos através do critério do tempo de atuação na coordenação pedagógica. Assim, trabalhamos com coordenadores que tem até dois anos de coordenação, 3 anos, 4 anos e 5 anos ou mais de atuação nesse cargo na rede municipal de Sobral-CE, sucessivamente.

Acreditamos que essa caracterização por anos de experiência na escola, como coordenador é importante para nossa pesquisa, na medida em que nos possibilitou analisar a influência da experiência, presentes nas concepções dos coordenadores sobre sua formação e desenvolvimento profissional.

Escolhemos uma escola central, na sede do município, considerada de nível A, sendo que, para estabelecimento desse critério, a própria rede leva em consideração o número de alunos que a escola possui, no caso dessa escola, mais de 800 alunos, 40 professores e 04 coordenadores pedagógicos e um diretor. A referida escola ainda apresenta um diferencial que consideramos também importante no momento da nossa escolha que é a nota 7,8 no IDEB de 2016.

No corrente ano, a escola possui 1.250 alunos matriculados, entre Ensino Infantil e Fundamental I. O número de coordenadores da escola, no total de 04, foi importante na definição da mesma, pois permitiu-nos trabalhar com a quantidade de sujeitos que havíamos determinado previamente, ou seja, um número que nos fornecesse condições de fazermos um estudo de caso.

Dentro da abordagem qualitativa, optamos por realizar um estudo de caso que, segundo Gil (2009), fundamenta-se na ideia de que a análise de um determinado universo possibilita a compreensão do mesmo, ou pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais ampla e precisa.

Para Feitosa e Dias (2013), o estudo de caso é utilizado quando a instância da pesquisa é averiguar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem.

Investigamos a concepção da formação continuada dos coordenadores, através de entrevistas semiestruturadas, mediante aprovação prévia dos sujeitos, bem como do diretor da escola pesquisada.

O estudo de caso terá como objetivo compreender como se desenvolvem os processos de formação e desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, bem como a importância que os sujeitos dão a esse processo. Como salientam Feitosa; Dias (2013, p. 109),

O método de estudo de caso permite ao pesquisador um exame mais acurado sobre os dados provenientes de um contexto específico. Isso porque ele está relacionado a seleção de uma pequena área geográfica ou a um limitado número de indivíduos como sujeitos de pesquisa. Na essência do estudo de caso temos a investigação da vida real, através da análise de seus fenômenos em seu contexto determinado. (ANDRÉ, 2002, TELLIS, 1997 *apud* FEITOSA; DIAS, 2013, p. 109)

O estudo na escola nos permitiu entrar em contato com a especificidade dos coordenadores pesquisados, bem como da escola, sem deixar de enxergar o todo da rede, uma vez que, os coordenadores trabalham sob a ótica de um macro realidade que parte da secretaria municipal de educação, encadeando o processo para as unidades escolares. Uma vez delimitado o *lócus*, apropriamo-nos, com segurança, dos processos de formação que ocorrem em seu interior, podendo compreender o todo a partir das partes.

Para a coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, e pesquisa documental. Segundo Triviños (1987), as entrevistas semiestruturadas têm como característica a utilização de questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos deram frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. No mesmo estudo, Triviños (1987, p.152) descreve que a entrevista semiestruturada, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Ainda para completar a nossa trajetória metodológica foi realizada uma pesquisa documental que nos deu suporte e embasamento teórico aos resultados obtidos, fortalecendo a discussão. É importante salientar, que a pesquisa documental, se deu a partir de dois livros que documentaram a experiência educacional de Sobral, do ano 2.000 até os dias atuais, bem como a LDB, Leis estaduais e municipais. A análise dessas peças foi fundamental para compreendermos de que lugar os sujeitos falam, isto é, que contexto permitiu aos sujeitos suas experiências formativas e o desenvolvimento de suas concepções.

A metodologia nos permitiu trilhar o caminho necessário para objetivar nossas pretensões com o trabalho.

Em nosso próximo passo, detalharemos ainda mais a metodologia, bem como os passos seguidos durante a viagem.

4.1 EQUIPAMENTOS DA VIAGEM: PESQUISA QUALITATIVA, ESTUDO DE CASO, ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA

A investigação sobre os saberes humanos, suas concepções e análises, exigem do investigador, além de um conhecimento detalhado do método, também um olhar peculiar para o entendimento dos processos e relações estabelecidos pelos seres humanos, que possuem suas crenças, valores, carregam suas vitórias e frustrações, ou seja, carregam uma historicidade que precisa ser levada em consideração por aquele que estuda, uma vez que esse também carrega as mesmas características do investigado. Minayo (2010, p.12) ressalta que:

O objeto de estudo das ciências sociais, é o histórico. Isso significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma peculiar e diferente das outras. Por sua vez, todas que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e que será fruto do seu protagonismo.

Assim, concluímos que a pesquisa social, de cunho qualitativo, cumpre as exigências do complexo contexto educacional.

Na questão metodológica, encontrar um caminho ideal, não consiste em uma tarefa fácil, pois essa escolha do que chamamos em nossa metáfora de equipamentos de viagem, é imprescindível, pois não podemos pegar a estrada da investigação, sem sabermos o que nos ajudará a chegar ao destino final.

Nossa metodologia está pautada na abordagem qualitativa, foi escolhida em decorrência do estudo realizado na disciplina Pesquisa Educacional, logo no primeiro semestre do curso, onde percebemos a necessidade de uma metodologia ativa, com foco na subjetividade, que fosse capaz de entender como pensam os coordenadores, ou seja, suas concepções sobre formação e desenvolvimento profissional. Importante ressaltar que essa abordagem é de grande importância e relevância para o tipo de pesquisa a que nos propomos, onde, a análise, a síntese, tem mais peso do que a mensuração de dados, algo impossível, quando tratamos de concepções do sujeito sobre o objeto. André e Gatti esclarecem:

As pesquisas chamadas qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado [...]. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (2010, p.30).

Foi a partir dessa perspectiva que realizamos a escolha da pesquisa qualitativa, pois compreendemos que ela nos daria condições de obter as respostas que buscávamos.

Dentre as possibilidades da pesquisa social, na perspectiva qualitativa, destacamos o estudo de caso, que também escolhemos para trabalharmos a partir dos estudos realizados na disciplina supracitada. Dentro do que buscamos entender, sobre as concepções dos coordenadores, percebemos que esse instrumento nos levará às respostas da investigação. É importante ressaltar, que também pesou em nossa escolha a relevância e significado da referida metodologia no meio acadêmico.

Na educação, o estudo de caso aparece nas décadas de 1960 e 1970 apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula. O marco principal desse tipo de pesquisa, na área educacional, foi a Conferência internacional realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1972 (ANDRÉ, 2005).

A respeito do conceito de estudo de caso, há que se considerar a perspectiva da Conferência citada acima: estudo de caso sempre envolve uma instância em ação. Esse, entretanto, se constitui em conceito muito amplo, o que, segundo André (2005), pode levar a conclusões equivocadas. Para a referida autora, tendo como aporte teórico Stake (1994, apud André, 2005), o estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado.

Assim, escolhemos a técnica do estudo de caso, porque acreditamos que ele nos permite, uma investigação que preserva as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, ou seja, dos acontecimentos contemporâneos.

Nosso primeiro contato com a escola, onde atuam os coordenadores investigados, aconteceu ainda em outubro do ano de 2015, mais precisamente, pelo dia 25/10. Nesse dia, conversamos com o então diretor, fizemos a exposição de nossas intenções ao pesquisar sobre as concepções dos coordenadores ao que foi muito receptivo, nos apresentando a equipe de coordenadores e se colocando a disposição para colaborar com nossa investigação, sendo que a continuação das conversas, somente seria retomada depois de 1 ano e 4 meses, devido a problemas de saúde da pesquisadora.

Nesse período, precisei me afastar da pesquisa, devido a complicações com a saúde. Um quadro de insuficiência renal crônica, que culminou com o transplante de rim, me deixaria sem possibilidade de continuar o trabalho.

Quando voltamos, em abril de 2017, devido às mudanças na gestão do governo municipal, havia mudado também o núcleo gestor da escola, no que se refere ao diretor e uma coordenadora. Permanecia na escola, três coordenadoras agora uma nova diretora.

Retomamos as conversas com a diretora no dia 5 de abril de 2017, onde novamente fizemos uma exposição de motivos para nossa pesquisa e a intenção de trabalhar com as coordenadoras da referida escola. Também dessa feita, obtivemos total apoio da diretora que marcou uma reunião com todas as coordenadoras para o dia seguinte, seis de abril de 2017.

Nessa reunião, expliquei as pretensões da pesquisa, bem como objetivos e metodologia e após obter a aprovação das coordenadoras, foi distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que se encontra em anexo. O fato das concepções subjetivas serem uma preocupação de grande relevância na etnografia crítica fez-nos identificar nela o caminho mais propício para nossas pretensões.

Nossa finalidade é ir além de buscar uma forma de descrever as concepções sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos coordenadores, mas entender como e porque elas se desenvolveram, ou seja, como eles chegaram a essas concepções, que experiências e vivências levaram a esse pensar sobre o caminho da formação. Por isso, o número de entrevistados não precisava ser grande, não precisávamos de uma grande quantidade, mas da qualidade da informação obtida, assim optamos por escolher os quatro coordenadores da referida escola, com base no tempo de exercício na função de coordenador pedagógico.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa deste estudo envolveu a obtenção de dados através das entrevistas realizadas, esses dados foram obtidos em contato direto do pesquisador na situação de entrevista de pesquisa. Nossa preocupação está em retratar a perspectiva dos participantes em interação com a função bem como suas concepções sobre os saberes e fazeres do coordenador.

Para obter essa compreensão, utilizamos, para coletar os dados, as entrevistas semiestruturadas com os coordenadores pedagógicos, que foram gravadas em áudio, mediante a aprovação voluntária dos sujeitos, agendadas de maneira prévia, acordada mediante disponibilidade dos coordenadores e transcritas posteriormente. Também utilizamos uma análise documental da dinâmica de trabalho pedagógico e da gestão da rede municipal de

Sobral-CE, com o intuito de compreender melhor o processo no qual os coordenadores estão inseridos.

Uma entrevista semiestruturada é aquela em que “há um roteiro previamente estabelecido, mas também há um espaço para a elucidação de elementos que surgem de forma imprevista ou informações espontâneas dadas pelo entrevistado” (APPOLINÁRIO, 2006: 134). Perguntas abertas são aquelas que a pessoa poderá responder o que desejar, desde que relacionado com o assunto, não existindo parâmetros ou impedimentos quaisquer.

A entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011: 34).

Utilizamos esse instrumento de coleta porque nele [...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. [...] Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 2011: 34).

Segundo Lüdke e André (2011: 34), a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Nas pesquisas realizadas com os coordenadores em alguns casos para melhor esclarecimento e entendimento foi necessária a elaboração de novas questões com o intuito de que os entrevistados pudessem apresentar melhor suas vivências, em alguns momentos, tivemos que reformular a pergunta para situá-la no cotidiano escolar. Cabe ressaltar que, para a realização das entrevistas, elaboramos previamente perguntas fundamentais, que visavam coletar respostas condizentes com os objetivos pretendidos. As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, durante o expediente de trabalho dos coordenadores, nos dias 27 de abril de 2017, 05 de maio de 2017, 10 de maio de 2017 e 05 de junho de 2017.

A análise documental compõe uma importante técnica na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja mostrando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico e vive muito da crítica histórica. Lüdke e André afirmam que: [...] podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. [Os documentos] representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 201: 39).

Ressaltamos a importância de correlacionar os dados analisados nos documentos aos outros obtidos pelo pesquisador: “Assim, descaracteriza-se a análise documental como sendo somente o procedimento para verificar documentos oficiais, ampliando-a para ser a norteadora dos contextos investigados” (AZEVEDO, 2009, p. 96).

Nesta investigação, nos concentramos em documentos que consideramos importante: as leis federais (LDB), estaduais e municipais e o livro registro que conta a experiência de Sobral (Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005)

Nosso intuito é dar embasamento ao estudo, compreendendo se os mesmos são condizentes com as ações norteadores do trabalho dos coordenadores na rede municipal de Sobral/Ce.

No que diz respeito à análise do conteúdo Lüdke e André (2011), afirmam que é necessária uma técnica de pesquisa que permita fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto. Bardin (1979) conceitua este tipo de análise como: [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (1979, p.69).

Consideramos a respeito da análise de conteúdo que: “no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 41).

Assim, a análise de conteúdo vem ajudar o pesquisador para que esse reinterprete as falas e chegue à compreensão dos significados dentro de um processo que consiga ir para além da simples leitura. Dentro da abordagem qualitativa, a análise de conteúdo, que usamos nesta pesquisa, serviu-nos de estrutura para assimilarmos o sentido simbólico dos dados: “Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único” (MORAES, 1999, p. 8).

A análise de conteúdo permite “explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem” (OLIVEIRA et al, 2003, p. 3-4).

Na educação, a análise de conteúdo pode ser sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente (OLIVEIRA et al, 2003, p. 3-4).

A partir dessa metodologia, pudemos envolver-nos diretamente com os Coordenadores, sujeitos desta pesquisa, observando assim, o espaço da coordenação a interação com os docentes, e todo o processo do trabalho do coordenador.

A partir dos relatos dos coordenadores nas entrevistas, juntamente à leitura das obras bibliográficas, concebemos a estrutura para as análises e verificação do problema da presente pesquisa.

Dias e Feitosa, (2013, p. 120), resumem de maneira fabulosa nosso fazer metodológico, quando se utilizam da metáfora de (ECO *apud* DIAS e FEITOSA, 2013), ao afirmarem que:

Pesquisar é sempre pintar espirais. O pesquisador-pintor, ao ir a campo utiliza uma teoria que fundamenta seu quadro artístico, ao mesmo tempo em que esse quadro teórico recebe os tons encontrados na parte empírica. Assim, quanto mais o pesquisador-pintor amplia os laços teoria-prática em seu trabalho investigativo-artístico, mais sua tela se tornará repleta de cores vivas advindas do estudo de caso.

Foi dessa forma que construímos nossa pesquisa, desde o momento da escolha metodológica, que nos permitiu uma investigação séria e comprometida com nossos objetivos, a aproximação e contato com os sujeitos e o *locus* da pesquisa, os critérios para escolha dos sujeitos, já descritos acima, seguida das entrevistas semiestruturadas, o embasamento bibliográfico e documental e por último, nos dizeres de Dias e Feitosa, a pintura da tela, a análise do conteúdo das entrevistas e documental, segundo Bardin (2016).

Em nossa linguagem metafórica, onde trabalhamos com a perspectiva da viagem, esses foram nossos equipamentos, que utilizamos para atingir nosso ponto de chegada, nesse caminhar, nossos passos deram-se em direção aos teóricos, que embasaram o trabalho, outros pesquisadores que, de alguma forma já pesquisaram sobre os coordenadores, a escolha dos sujeitos e o encontro com os mesmos, as entrevistas e, por fim, a análise do conteúdo, até chegarmos aos nossos objetivos.

Na próxima estação, embarcamos analisando um pouco do panorama da estrada, ou seja, como funcionam as coordenações, na rede municipal de Sobral-CE, traçando brevemente um panorama, a partir do que ouvimos e observamos na escola em questão.

4.2 PANORAMA DA ESTRADA – A ESCOLA MUNICIPAL DE SOBRAL

Para traçarmos um panorama dessa estrada que em nossa metáfora, desenhamos aqui, como sendo a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógico da rede municipal de Sobral - CE nos debruçamos ao conhecimento da estrutura e funcionamento de uma escola da rede municipal, onde realizamos nossa pesquisa. Trata-se de uma Escola de Ensino Infantil e Fundamental.

O município de Sobral está localizado na zona norte do estado do Ceará, no epicentro da zona Norte do Estado do Ceará.

Na nossa primeira aproximação com a escola, onde realizamos a pesquisa, ocorreu em 25 de outubro de 2015, fomos recebidos pelo então diretor¹ da escola José da Mata e Silva, nas dependências da mesma, onde fizemos uma exposição de motivos para justificar nossa escolha por essa unidade escolar e seus profissionais. No momento, fomos apresentados ao grupo de coordenadores, um total de 04, e ouvimos do diretor o relato sobre como o município de Sobral, principalmente como a escola em questão, saiu da condição crítica da baixa qualidade do ensino, onde as principais consequências era o comprometimento da aprendizagem no que concerne às competências básicas de leitura e escrita, deixando claro que aquele painel situacional, não era privilégio de uma escola, mas de todas da rede municipal.

Conta que foi a partir de diagnósticos realizados pela secretaria de educação municipal, que os gestores tomaram conhecimento da situação e traçaram um plano de ação, com o objetivo de superar a situação diagnosticada. Uma das ações era implementar um programa focado na leitura, escrita e alfabetização matemática.

No decorrer da nossa conversa, onde também fala das críticas que são atribuídas ao modelo de educação assumido pela rede de Sobral, ressalta que diante da situação que as crianças se encontravam em relação ao letramento, hoje a situação é bem diferente e mostra orgulhosamente placas e troféus recebidos pela escola, devido o bom desempenho dos alunos em avaliações externas, como os troféus de cinco anos consecutivos de bons resultados no IDEB.

Debruçamo-nos, então, sobre a história da educação de Sobral, a partir do quadriênio 1997-2000, quando essa começa a passar por significativas mudanças, tendo como pano de fundo as diretrizes educacionais e pedagógicas emanadas da LDB, dos Parâmetros

¹ Domingos Sávio Pontes

Curriculares Nacionais – PCN e, acima de tudo sobre o impacto causado pelo novo modelo de financiamento e distribuição dos recursos entre as camadas dos poderes públicos, inaugurada com a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério – FUNDEF.

Para Maia, Vinas e Campos, (2006, p.164), “Pode-se afirmar, que o FUNDEF significou para o município de Sobral, assim como para a maioria dos municípios mais pobres do Brasil, a elevação da matrícula provida pela rede municipal, melhorias dos prédios, mobiliários e equipamentos disponíveis nas escolas, elevação dos níveis de escolaridade e de rendimento médio dos profissionais do município”.

O gestor da referida escola, nos explicou, que partindo de um diagnóstico inicial que identificou que 48% das crianças não eram capazes de ler palavras ao final da 2º. Ano, foi que a Secretaria Municipal de Educação definiu como primeira meta, a alfabetização bem sucedida de 100% das crianças de sete anos matriculadas no primeiro ano e como segunda meta, a alfabetização 100%, a alfabetização das crianças de 08 anos e mais, que haviam sido promovidas para as séries seguintes sem que soubessem ler.

Foi a partir desse contexto que iniciamos nossa pesquisa na referida escola, e ao tomarmos por escolha, levamos em conta, entre outros aspectos, a quantidade de alunos, é uma escola nível A, que segundo caracterização, apresenta um número superior a 1000 alunos, o que faz com tenha um número razoável de coordenadores, no total de 04.

Os resultados do IDEB dos últimos anos, também foram fatores preponderantes na escolha, pois em 2015, o IDEB da escola foi de 9,3, o que a colocou entre as melhores do país.

Outro critério importante para a escolha dessa escola foi a disponibilidade dos seus coordenadores em participarem da pesquisa, a maneira cordial e aberta com que fomos recebidos por todos os profissionais, do porteiro aos diretores, fez a diferença, no processo de escolha.

Ainda no contexto da escolha, o fato de estar localizada na sede do município, com acesso fácil, também foi importante, pois acometida de uma doença que me impedia de passar por muito tempo fora de casa, esse fator foi decisivo para nosso processo.

Também é uma escola que tem uma excelente aceitação da comunidade. Sobral é uma cidade pequena e acabamos por saber dos processos e demandas por intuições de ensino, busca por matrículas, etc. Essa escola é bastante disputada por pais, no período de matrículas, chegando a formar filas para conseguir uma vaga. Os pais levam em consideração os resultados e o nível socioeconômico dos alunos. Por se encontrar localizada no centro da cidade, muitos pais consideram o nível sócio econômico das famílias que a procuram, bem

maior, do que a de escolas mais afastadas do centro da cidade. Segundo falas de pais da comunidade, a escola é “livre” dos traficantes de drogas que assediam crianças e jovens em escolas de bairros mais pobres.

A Escola de Ensino Fundamental e Educação Infantil está localizada na avenida Dr. José Arimatéia Monte e Silva, no bairro Campo dos Velhos na cidade de Sobral. Atualmente conta com 6 pessoas no núcleo gestor, composto por 01 diretor, 01 secretária e 04 coordenadores pedagógicos, sendo esses últimos os sujeitos da nossa pesquisa.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a instituição é mantida pela Prefeitura Municipal de Sobral, atende nas modalidades de Infantil III ao 5º. Ano do Ensino Fundamental, com matrícula de 1.054 alunos nos turnos matutino e vespertino e também conta com 54 professores, e 45 funcionários. Em relação às turmas, a escola funciona com 23 turmas de 1º. Ao 5º. Ano e 13 de Educação Infantil.

Em nossas visitas à escola, verificamos que as coordenadoras pedagógicas, seguem um planejamento desenhado a partir do Projeto Político Pedagógico, que contempla um plano de desenvolvimento pessoal/profissional, suas principais responsabilidades e atividades de rotina, metas de desempenho e entre outras.

Apesar de cada unidade escolar manter sua peculiaridade, verificamos através de conversa informal com a diretora², no dia 02 de junho de 2017, que todas as escolas da rede municipal, obedecem aos mesmos critérios de trabalho, uma vez que a secretaria municipal de educação mantém um vínculo constante e direto com todas as escolas municipais, inclusive no que pertine à supervisão, avaliação da escola semestralmente e acompanhamento e formação de todo o núcleo gestor, realizado pela Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão – ESFAPEGE.

Foi nesse cenário que realizamos as entrevistas com nossos sujeitos, as coordenadoras pedagógicas, que muito gentilmente aceitaram colaborar com nossa pesquisa, onde intentamos compreender sobre o universo da formação continuada dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Sobral. Desembarcamos agora na próxima estação para conhecermos um pouco melhor do perfil e universo de cada sujeito do nosso trabalho.

² Mílvvia Carvalho.

4.3 COMPANHEIROS DE JORNADA: OS SUJEITOS

Nosso primeiro contato com os sujeitos deu-se em 25 de outubro de 2015, em nossa primeira visita a escola, nesse momento, apenas fomos apresentados formalmente pelo diretor onde tivemos uma recepção bastante amistosa, e todos se colocaram à disposição para colaborarem com nossa pesquisa.

Num segundo momento, ocorrido em 05 de abril de 2017, estivemos reunidas na sala da coordenação da escola, em um encontro bastante informal, agendado previamente por intermédio da diretora, tratamos mais detalhadamente dos objetivos da pesquisa, de como seriam realizadas as entrevistas, combinamos que seriam na própria escola agendadas de maneira prévia.

Nessa mesma ocasião, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL, que participa formalmente aos coordenadores, da sua condição de sujeitos da pesquisa e também conversamos sobre os melhores dias e horários para que as entrevistas acontecessem.

O critério básico para a escolha dessa escola é que ela congrega coordenadores em diferentes momentos da vida profissional, ou seja, são quatro coordenadoras, que possuem 2, 4, 5 e 8 anos de atuação no cargo/função de coordenação pedagógica.

Todos são do sexo feminino, e optamos por denominá-las de caminhantes, onde a caminhante 01 é aquela que possui 2 anos de coordenação, a caminhante 2, é que possui 8 anos, a caminhante 3, 4 anos e a caminhante 4, 5 anos.

A caminhante 1, tem 42 anos, licenciada, mas não em pedagogia, tem 15 anos de docência na Educação Básica e como já informado, 2 na coordenação pedagógica.

A caminhante 2, tem 44 anos, também licenciada, mas não em pedagogia tem 17 anos de docência na Educação Básica e 8 anos atua na coordenação pedagógica.

A caminhante 3, tem 45 anos, formação inicial em pedagogia pela UVA, Especialização em Educação de Jovens e adultos pelas Faculdades INTA, tem 04 anos de docência e há 4 atua na coordenação pedagógica.

A caminhante 4, tem 40 anos, formação inicial em pedagogia, possui 14 anos de docência na educação básica, e há 5, atua na coordenação pedagógica.

As coordenadoras mantêm uma rotina de trabalho, detalhada, a partir de um planejamento de ações, que são pontuadas em um calendário dos afazeres, geralmente afixado no mural da sala da coordenação. Uma sala serve de apoio para as 4 caminhantes que estão divididas entre os segmentos da educação infantil e fundamental I.

Uma vez por mês, acontece formação dos caminhantes com os formadores da ESFAPEGE, e também acontece, uma reunião com a diretora, que todas, classificaram como momento de formação. É também uma vez por mês, que acontece o Encontro Pedagógico com os professores, compostos de momentos de planeamento e formação continuada.

No próximo capítulo traremos a fala das caminhantes, sobre suas concepções acerca da sua formação e desenvolvimento profissional, objeto da nossa pesquisa.

5 COM A PALAVRA OS COORDENADORES: REALIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO CAMINHAR

Nesse ponto do caminho, depois do tempo de escuta das nossas companheiras, paramos na estrada para, com calma, analisarmos suas falas, o que trazem em suas histórias, em suas bagagens, como percebem a formação continuada e seu desenvolvimento profissional, como refletem sua trajetória, a formação que recebem da instituição que trabalham se acreditam que a formação inicial as habilita para o cargo/função de coordenador pedagógico e outras questões que trouxemos durante a caminhada.

Também lançamos nosso olhar para o que dizem os autores e levantamos a discussão entre os resultados da nossa análise à luz dos teóricos do tema que estudamos.

Nas considerações finais, trazemos nossa reflexão e uma tentativa de desfecho, porém apontando para novos desafios e quiçá, uma nova partida por outras veredas dessa mesma estrada, sintetizando a frase de Frida Khalo: “pés pra que te quero, se tenho asas para voar”, queremos nos lançar no desafio de novas descobertas e dizer não a proposta de imobilização imposta, muitas vezes pelo ativismo da profissão e pelo comodismo e inércia que nos acomete quando paramos no meio da estrada.

5.1 ONDE CHEGUEI: O QUE REVELAM OS DADOS

Nessa altura da viagem, após uma extensa caminhada, em que tivemos momentos alternados de angústia e solidão, também saboreamos a doce companhia dos nossos sujeitos, companheiros dessa jornada que é a coordenação pedagógica. Muitas vezes, essa caminhada se revela gloriosa e muitas outras, inglória, pois a tarefa de coordenar professores em suas missões de ensinar crianças e jovens não é uma atividade que se considere fácil.

Nessa caminhada, ouvimos sobre suas experiências, suas histórias e principalmente sobre suas concepções acerca da sua formação continuada e desenvolvimento profissional e é a partir dessa escuta, que trançaremos nosso olhar, no sentido de interpretar e encontrarmos as respostas para nossas perguntas.

Inicialmente buscamos saber das caminhantes se a formação inicial as habilitavam para o cargo de coordenador pedagógico. Informou a caminhante 1, que não, pois era outra concepção, a sua formação inicial era para ser professora e para ela, sua atuação no magistério foi que a preparou para a coordenação. Reafirma: “o fato é que na universidade o conteúdo é

totalmente voltado para a sala de aula, deixando muito a desejar, quando temos que assumir outros cargos e funções na escola”.

Para a caminhante 2, a sua formação inicial foi uma base, pois deu ênfase a entender a abrangência dos conteúdos. Depois que chegou à escola, começou a colocar em prática na convivência com os alunos, fazendo com que tivesse um maior preparo para coordenar, pois havia conhecido o chão da sala de aula. Entendeu todo o processo e assim pode contribuir para ser formadora de professores. Quando indagada, ela pontua:

Quando eu cheguei à escola eu pus em prática, na sala de aula e depois dessa estrutura de sala de aula, da convivência com os alunos e a técnica de ensinar despertou-me a curiosidade e fez em mim um preparo maior para coordenar, porque eu acho que o trabalho com coordenação, pra você ser um ótimo coordenador, um excelente coordenador, você tem primeiro, que conhecer o chão da sala de aula, entender todo o processo para depois ser formadora de professores.

A caminhante 3, também não acredita que a graduação a tenha habilitado para o exercício na coordenação pedagógica, pois para ela, o que se adquire na faculdade é uma fundamentação, que é básica e importante para o caminhar, mas acredita que o perfil pessoal é que vai na verdade dar o *know-how* para que o professor possa ser coordenador. Citou elementos como maneira de se relacionar e habilidade para ser formador de professor e outros que apontou como ferramentas que se vai adquirindo ao caminhar. Ela aponta que:

O que te deixa apto para se inserir como coordenador pedagógico, são muitas coisas, primeiro os critérios, enquanto pessoa, como é que se relaciona, relacionamento, se você tem habilidade, de ser formador, por que o cargo de coordenador não é só dando suporte, mas o coordenador, ele precisa ser um formador de professor, né... Muitas pessoas entram, mas não se mantêm, por conta que, muitas vezes, não tem o perfil, né, você tem que ter um perfil, principalmente para estar na rede exigente que é a de Sobral.

A caminhante 4, acredita que sim, a formação inicial habilita para o exercício do cargo/função de coordenadora pedagógica, pois esse curso lhe deu subsídios importantes para seu fazer de coordenador, porém acredita que a sala de aula é que de fato faz a diferença para o exercício da função, pois para ela quem passou pela sala de aula, teria outro olhar para o fazer pedagógico da coordenação. Ela acrescenta:

Eu acredito que para ser coordenador pedagógico, você tem que passar por sala de aula. Você tem outro olhar, você vivenciou todo o processo de sala de aula e você sabe todas as necessidades do professor, porque você passou por tudo aquilo ali, fica mais fácil pra você ajudar, subsidiar o professor.

Essa questão foi importante, para compreendermos o olhar das caminhantes, sobre a formação continuada, considerando o aspecto do desenvolvimento profissional, uma vez

que, percebendo que a formação inicial não dá conta da demanda formativa, pode-se pensar que a formação continuada é o caminho para o verdadeiro desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, nossas caminantes foram unânimes ao concordarem que a formação inicial, seja ela pedagogia ou licenciatura, apesar de ser um suporte importante, não habilita totalmente para o exercício do cargo de coordenador pedagógico necessitando para tal, a experiência como professora, para um entendimento melhor desse fazer, entre outros aspectos.

Assim, vão de encontro com o pensamento de Libâneo (2001), quando esse afirma ser a formação continuada um prolongamento da formação inicial.

A priori, entendemos a partir de Libâneo (2001), que apenas a formação inicial não dá conta da demanda exigida dos profissionais da educação, principalmente, em tempos de desenvolvimento tecnológico e ampliação dos campos de conhecimento disponíveis na sociedade aos educandos.

Outrora, os profissionais acreditavam que, somente com o diploma de um curso superior em mãos, estaria apto ao longo de sua vida produtiva a exercer a profissão escolhida. Isso, na maioria das áreas do conhecimento, dentro e fora da universidade.

Na atualidade percebemos que somente a formação inicial já não satisfaz o campo em que se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem. Ou seja:

[...] a formação de um professor é um processo a longo prazo, que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado (nem mesmo quando a formação inicial tiver sido de melhor qualidade). Isso porque, entre outras razões a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de ser todos adquiridos num curto espaço de tempo que dura a Formação Inicial (CARRASCOSA, 1996, p. 10-11).

Nessa concepção, podemos observar que a Formação Inicial de fato já não é mais satisfatória para garantir um trabalho de qualidade, pois a demanda escolar hoje é imensa e necessitamos entender melhor, para além da tecnologia que adentra com muita força nas unidades escolares, os problemas sociais, em suas mais diversas vertentes que tem cobrado dos educadores, principalmente coordenadores que tenham pensamentos, posturas e ações condizentes com esse novo momento de tolerância e convivência com a diversidade cultural, sexual, religiosa, etc.

Segundo Hargreaves (2002), na atualidade a formação inicial é somente a primeira fase para a formação docente contínua. Isso porque, a educação consiste em um conceito muito amplo de ensino. Faz parte de um processo continuado de aprendizagem que

não se termina ao final, mesmo de uma pós-graduação, ou seja, é um processo para a vida toda.

No caso específico dos coordenadores pedagógicos, os desafios são ainda maiores, pois, não existe na formação inicial um curso de formação próprio para coordenador pedagógico, tornando-se necessário uma aprendizagem forjada na prática, com apenas bases extraídas de fragmentos técnicos pedagógicos dos cursos de pedagogia e licenciaturas, sendo também de extrema importância, mas não suficiente a experiência docente.

Por isso, elencamos o fator da imprescindibilidade da formação continuada para coordenadores pedagógicos, que venham, na construção prática e reflexiva, superar as lacunas da formação geral e dar o suporte necessário, que necessitam para levar aos professores, que na maioria das vezes, não acreditam no poder da formação, um projeto que dê respaldo às propostas de formação da secretaria de educação e que tenha consistência no decorrer do ano letivo, dando ao professor o suporte necessário frente os desafios diários e desenvolva suas aulas com qualidade, o que na prática significa a aprendizagem do alunado.

Contudo, mesmo perante tal realidade, Demo (2000) afirma que grande parte dos professores não tem a tradição de estudar constantemente, pois acreditam que já estão prontos e acabados, permanecendo a ideia de que já estudaram o que tinham de estudar, como se o seu trabalho se sintetizasse meramente a ensinar, e ao educando apenas aprender, o que também corroborado por Ibernón, quando esse enfatiza que há uma desmobilização do setor educacional.

Com isso, muitos professores, coordenadores, concebem que a sua formação aconteceu somente durante a graduação e acabam por reproduzir em seu campo de trabalho aquilo que aprenderam com seus mestres.

No entanto, há da mesma forma muitos outros profissionais que, finalizam a Formação Inicial e já procuram aperfeiçoamentos, qualificações constantes, a fim de melhorarem tanto a qualidade da educação quanto sua condição de trabalho (PERRENOUD, 1998).

Na sequência, buscou-se saber sobre o processo de formação continuada das caminhantes e sobre a concepção de desenvolvimento profissional.

A caminhante 1, destacou que a sua formação é dada pela ESFAPEGE, na qual a formação de coordenadores é voltada para a rotina escolar, no sentido de apresentar estratégias que devem ser usadas para lidar com os professores. A caminhante ainda esclareceu que, “acha essa formação extremamente importante, pois há troca de experiência com outros coordenadores”.

Acerca da concepção de formação e desenvolvimento profissional, foi indagada se há relação entre formação docente e desenvolvimento profissional. A caminhante n. 1 disse que “sim, tendo em vista que na formação docente, a experiência ajudou no desenvolvimento de situações em sala de aula”.

Conforme a caminhante 1, a formação é relevante para o desenvolvimento profissional, pois há muito estudo, as leituras são enriquecedoras sempre voltadas para a formação. Houve um momento muito importante durante a sua carreira que contribuiu para a sua formação, quando esteve realmente em sala de aula, pois na Pedagogia a caminhante se encontrou, vendo que poderia ser uma coordenadora.

Quanto a formação continuada, a caminhante número 2 disse que:

É um processo que não pode parar nunca, pois todos devem estar abertos para aprender, sempre necessitamos de ser cada vez melhores, pois a cada ano, você sente a necessidade de fazer diferente o seu trabalho, isso quando você tem uma concepção de ir mais além.

Ela acrescenta que sente necessidade de ser cada vez melhor, com maior segurança no que faz e que quer ter novas ideias, ser criativa. A sua base de formação continuada foi os cursos oferecidos pelo município, o PROLETRAMENTO e na formação para coordenadoras. Também acrescenta que recebeu formação pessoal, voltada para o conhecimento do “eu” e formação de prática e técnica. Segundo a caminhante, essa formação, “é aquela que você aprende a lidar com a estrutura da escola e as atividades que são abrangentes a cada dia.”

Conforme a caminhante 2, a escola e formação permanente do magistério e gestão de Sobral tem se renovado a cada ano, fazendo com que as pessoas adquiram um bom conhecimento na área da educação. Para ela, a formação que recebe da rede municipal é bem positiva, pois a leva a refletir sobre a sua prática, além de ser um momento de troca de experiências.

A caminhante 2, ainda argumenta que o desenvolvimento profissional é uma abertura para quem quer aprender mais, deste modo, a formação não pode parar nunca. Assim, há uma relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional, tendo em vista que só se desenvolve profissionalmente se estiver em uma constante formação.

Cita a caminhante que o momento mais importante para o seu desenvolvimento profissional tem sido na formação continuada, e um momento específico foi quando foi desenvolveu um trabalho de intervisitação no qual os coordenadores foram visitar outras escolas. Conta ela:

Eu recebi coordenadores pra eu orientar, como a amiga X. Eu fui orientadora dela na escola, porque ela não trabalhava aqui, então, ela passou uma manhã aqui comigo, onde eu mostrei toda sistemática de trabalho, o que acontecia na coordenação, o trabalho de apoio com os professores, e as estratégias e ações que eu desenvolvia no mês com as professoras, e àquelas estratégias que levavam ao desenvolvimento das metas de aprendizagem dos alunos. Aí depois, teve meu dia de ir pra outra escola, minha escola, é, que acompanharam-me, né, que receberam-me, foi o Caique, os coordenadores do Caique me receberam lá, eu participei do momento do planejamento, eu ouvi as professoras do quinto ano, que era a série que eu acompanho, acompanhava no ano passado, e aí eu estive no planejamento com elas, eu também pude opinar em algumas coisas que elas estavam dialogando, né, eu também pude relatar experiências daqui da escola, eu escutei a experiência delas, teve até uma experiência também que eu já pude por em prática aqui. Então, foi esse momento da abertura, abertura, porque eu acho assim, onde é que nós aprendemos mais? É quando você vai pra prática, quando você vai ter abertura pra conhecer o outro, o que que o outro faz, né, o que que eu estou fazendo, o que que o outro faz também que pode me ajudar, me dá subsídios. Foi perfeito.

No mesmo sentido, a caminhante 3, disse que você é lapidado durante o processo de formação, e este se dá em todos os aspectos. O mais importante é a mudança de comportamento, de postura e visão, de saber lidar e dialogar com o outro. A caminhante n. 3 elucidou que existe relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional, porque você acaba descobrindo-se e auto avaliando-se.

A caminhante 3, destacou que logo após a sua graduação foi convidada a ministrar aulas no Ensino superior e por isso sentiu necessidade de fazer uma pós-graduação. Quando terminou, participou de congressos, publicou artigos, dentre outros.

Informou que se prepara para fazer um mestrado, mas que ainda não está preparada para deixar o trabalho para estudar, tendo em vista que pela UFC é uma dedicação quase que exclusiva. Falou ainda que: “a Escola da Formação, a ESFAPEGE, é responsável por formar professores da rede, da educação infantil até a EJA, incluindo formação de coordenadores. Todos os dias, no município acontece formação de professores, de cuidadores, de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de todas as pessoas que estão na rede, são formadas pela escola de formação, principalmente a figura do coordenado”. Acrescenta ainda, que para a formação de coordenadores é uma vez por mês, durante quatro horas, e que acha pouquíssimo tempo para formar um profissional. As temáticas são interessantes, específicas, mas o tempo deveria ser maior.

Conforme a entrevistada, o coordenador aprende e estuda com os professores e a sua formação em serviço lhe dá muita base tanto para trabalhar o eu como para trabalhar como as pessoas. Informa que: “a formação pela ESFAPEGE é interessante, pois os doutores e especialistas criam um grupo para trabalhar com elas”.

A caminhante 4, comentou que o desenvolvimento profissional é como ela atua, como se desenvolve profissionalmente, é o trabalho qualificado, pois trabalham diretamente

com professor e a mola mestra que são os alunos.

Quanto a relação entre a formação continuada e desenvolvimento profissional, acredita que existe, de uma maneira geral, buscando fazer um trabalho que vem colher bons frutos. A caminhante não deixa claro, sua compreensão entre os termos referidos por nós.

Sendo assim, o que foi dito pelas caminhantes, de maneira geral, reforça a ideia de que a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional e mais que isso, demonstra que elas têm consciência disso, embora não saibam explicar na prática.

Para Souza (2006), é imperativo que o professor esteja atualizado sempre, além de estar apto a adequar-se às transformações que ocorrem todos os dias nas sociedades, e que, direcione seus objetivos a uma formação permanentemente (rever conceitos, inovar, diversificar, aprender, etc.) a fim de corresponder às novas carências educacionais escolares que o mundo globalizado e da tecnologia tem imposto.

Desse modo, compreendemos então, como Formação Continuada:

A formação recebida por formandos já profissionalizados e com vida ativa, tendo por base adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento de suas qualificações profissionais e a sua promoção profissional e social (NASCIMENTO, 1995 apud MERCADO, 1999, 105).

Sob um aspecto geral, as contribuições da Formação Continuada para a melhoria da qualidade do ensino, fazem parte de uma perspectiva significativa no processo de troca de saberes entre coordenador, professor e alunos. Destarte, os educadores precisam ser capazes de refletir sobre si mesmo e seu próprio trabalho. Em outras palavras:

A formação continuada deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais e também representar a capacidade do professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses significativos no processo de ensino-aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas (MOREIRA, 2003, p.130).

Para Candau (1996) a importância do reconhecimento e a valorização do saber docente, devem ser tomados como referências fundamentais no processo de formação continuada. Pois para se obter um adequado desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor iniciante com aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica. “Os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade, promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional” (CANDAU, p.56).

Nesse sentido, corroboramos com Garcia (1999) quando diz que o desenvolvimento é contínuo, uma vez que leva o professor a aprofundar seus conhecimentos ao longo de sua carreira.

Sobre as dificuldades encontradas para realizar o processo de formação continuada, a caminhante 1, informou que a carga horária dificulta, pois trabalham muito e quando chegam em casa acabam dormindo de cansaço, não sobrando tempo para fazer leituras.

A caminhante 2, citou como dificuldade para realizar a formação continuada o fato de que há necessidade de mais tempo, pois as atribuições da coordenação envolvem durante quase todo o dia, além disso, costuma levar trabalhos para casa.

Deste modo, muitas vezes sente necessidade de ter mais tempo para ler, fazer pesquisas, dentre outros. Para a caminhante n. 3, o seu maior desafio é o mestrado e posteriormente a esse o doutorado. Para a caminhante 4, o que é mais desafiador é o fato de as pessoas quererem respostas para tudo e imediatamente. São muitas coisas para resolver-se e se sente muito cobrada.

Delizoicov (2002) aponta que os principais desafios que o ensino enfrenta na atualidade, são: 1) a superação do senso comum pedagógico; 2) linguagem de fácil entendimento para todos; 3) ciência e tecnologia como cultura; 4) incorpora conhecimentos contemporâneos em todas as disciplinas; 5) superação das insuficiências do livro didático; 6) aproximação entre pesquisa e ensino.

Sobre a superação do senso comum pedagógico através da análise discursiva, Delizoicov (2002) deixa claro que, é consensual e inquestionável que o professor, tenha o domínio das teorias científicas e de suas vinculações com as tecnologias. Tudo isso é imprescindível, mas não suficiente para que haja um desempenho docente adequado.

No contexto do trabalho do coordenador pedagógico, estes desafios que o autor considera importantes aspectos a serem superados, tornam-se enfáticos no caminhar do coordenador, uma vez que para que o professor supere essas demandas, faz-se necessário o envolvimento e atuação direta do coordenador na sua posição de colaborador e formador, e é também nesse sentido que sua concepção sobre formação e desenvolvimento profissional, torna-se imprescindível para que juntos - coordenador e professor - possam avançar no caminho rumo a novos aprendizados e novos saberes e conseqüentemente ao desenvolvimento profissional.

Outro desafio exposto por Delizoicov (2002) consiste na aproximação entre pesquisa e ensino. Para esse autor, a investigação de problemas ligados à educação, tem sido

desempenhada desde meados da segunda metade do século XX.

Em encontros de pesquisa das áreas principais ministradas na educação, têm sido comuns debates sobre o teor e a qualidade das investigações, sobre a relação entre elas, reflexões ligadas à sala de aula e a prática docente.

Assim, pontuamos que não podemos, enquanto coordenadores, queremos professores que articulem de forma harmônica a prática do ensino e pesquisa, pois essa proposta não faz parte do nosso próprio fazer pedagógico. Assim, mais uma vez, reportamo-nos ao fato de que a formação continuada do coordenador pedagógico seja de fato pauta de sua agenda diária, trazendo para a escola e os professores o ensino com pesquisa e seus desafios e avanços para a comunidade escolar.

No que se alude aos objetos de investigação e à qualidade, o autor informa que nossa produção, nessa área de pesquisa, pode ser comparada a dos países mais avançados.

Todavia, o maior desafio a ser superado reside na:

[...] apropriação, a reconstrução e o debate sistemático dos resultados de pesquisa na sala de aula e na prática docente dos professores dos três níveis são sofríveis. Mesmo levando em conta os avanços obtidos nas instituições universitárias, onde há grupos de pesquisa e cursos de pós-graduação, não obstante reduzidos, e o relativo sucesso alcançado por algumas iniciativas desses grupos junto a coletivos de professores, persiste certa perplexidade diante das dificuldades de aproximação entre esses polos ainda bastante distanciados. Os cursos de formação de professores constituem locus privilegiado para que essa disseminação se intensifique, à medida que, sistemática e criticamente, o novo conhecimento produzido por estes cursos passe a permear as ações docentes e se torne objeto de estudo e discussão no currículo. Com louváveis exceções, lamentavelmente, nem sequer na maioria dos cursos de formação inicial em licenciatura essas perspectivas, tanto dos novos materiais didáticos como dos resultados de pesquisa, são consideradas. A formação de professores, na maioria dos cursos, ainda está mais próxima dos anos 1970 do que de hoje (DELIZOICOV, 2002, p. 41).

Mediante o conjunto dessas informações, é evidente que há um determinado grau de discrepância na prática pedagógica atual, sendo urgentes transformações estruturais e de atitude por parte dos envolvidos nessa formação, que tem nos coordenadores pedagógicos, os atores principais do processo, que necessitam mergulhar numa busca para ir além das cobranças legais mínimas, exigidas pelo cargo/função de coordenar.

Dessa forma, fica evidente, mais uma vez, a importância de entendermos a compreensão do coordenador pedagógico sobre esses aspectos da sua formação, pois serão os responsáveis pela formação dos professores, uma vez que, se entendem que a formação não é pauta obrigatória em seu fazer, corre-se o risco da não superação dos desafios relacionados por Delizoicov, (2002).

Na voz das caminantes, percebemos de fato que esses desafios relacionados por

Delizoicov, (2002), são pertinentes e atuais e urgem serem considerados pelos gestores, no sentido de superação dessas questões, através da formação continuada.

Tendo em mente que, essa perspectiva de extrapolar as exigências mínimas deve permear todas as suas dimensões e modalidades, seja ela a formação inicial e continuada, presencial e a distância, específica da área ou de crio mais geral (FERNANDEZ, 1991).

A voz das caminhantes, ainda vai de encontro com o pensamento de Imbernón (2010), quando aponta a falta de políticas e interesses na formação.

O mundo de afazeres do coordenador pedagógico, o deixa limitado e refém do sistema, onde cobranças muitas vezes abusivas, o sobrecarregam de atividades burocráticas e operacionais, fazendo com que todo o seu tempo seja consumido com tarefas emergenciais e emergentes, uma vez que a cada hora surgem novas demandas e outras questões para serem resolvidas.

Daí a fala das caminhantes, no que tange à questão da gestão do tempo para a formação continuada. Não se pode cobrar e exigir de quem, na prática não tem condições de dar as respostas necessárias e assim, faz-se necessário a criação e desenvolvimento de políticas de formação do coordenador pedagógico.

As caminhantes percebem a necessidade de não acomodação, como coloca Freire (1996), quando fala sobre a compreensão de que para o exercício da prática docente são necessários saberes e a necessidade do educador nunca se acomodar, quando trata do inacabamento do ser, como ponto crucial para o desenvolvimento seja ela profissional ou humano.

Foi perguntado também, se elas, acham-se responsáveis pela formação de sua equipe de professores. A caminhante 1, revelou que sim, pois percebem a mudança neles quando há formações na escola. São duas por mês e são levados textos para reflexão. O mais interessante é a confiança que depositam nela, o fato de escutar suas dicas e colocar em prática. A caminhante 2, acha que cumpre com responsabilidade, ou seja, acredita que faz o que é de sua competência. A caminhante relata que: “O processo de formação continuada, brota na gente a responsabilidade do fazer bem feito, do fazer melhor”.

A caminhante relata sobre a mudança de gestão da escola nesse início de semestre, que houve mudança de alguns professores e que está trabalhando com novos professores, buscando conhecer cada um, o seu temperamento para que possam entender-se. A caminhante n. 3 disse que:

Sou responsável e procuro contribuir, assim, eu não me vejo como a profissional que vai formá-los, mesmo porque eles já trazem conhecimentos, as professoras que eu

acompanho, elas têm muito conhecimento, então é uma troca, de certa forma eu facilito, né, e sempre que eu vou trabalhar, eu trabalho muito assim na linha de fazer predição, saber o que elas já trazem.

A caminhante acredita que trabalha pelo desenvolvimento de sua equipe e por isso procura contribuir, trazer mais conhecimento, facilitar a sua forma de trabalho através do diálogo. A caminhante número 4, acha responsável, mas é cobrada, pois busca dar suporte ao professor e dar as respostas que eles precisam.

Acerca da formação continuada como parte da rotina escolar, perguntou-se com que frequência as formações acontecem na escola. Informou a caminhante n. 1 que uma vez por semana há uma reunião com a diretora, no qual ela leva um texto, conversa sobre as necessidades da escola, ou seja, há uma discussão, um debate que considera formativo.

A caminhante 2, disse que durante o dia, sempre tiram alguns momentos como no horário do almoço, que vai ao computador e faz pesquisas. Além de que costumam trocar ideias umas com as outras. Costuma ler textos mais específicos de materiais que recebem todo mês na formação dos coordenadores.

Conforme a caminhante 3, ocorre formações duas vezes por mês, 16 horas e uma vez por mês fazem alinhamento pedagógico com os professores. A entrevistada n. 4 destacou que a formação continuada dentro da escola ocorre através de planejamentos que ocorrem quinzenalmente. Ocorre estudo pessoal, relatos de situações cotidianas da sala de aula, depois os informes, também fazem a leitura de textos, dentre outros.

Por fim, foi perguntado se o processo de formação continuada exerce influência nos resultados dos alunos de sua escola. Respondeu a caminhante 1 que “com certeza, exerce. Porque o que se aprende, se põe em prática, se aprimora...eu particularmente sempre trago uma novidade”. Assim, compreendemos que a caminhante acredita que as inovações metodológicas, trazidas da formação, contribuem para a melhoria dos resultados dos alunos nas avaliações.

A caminhante 2, revelou que o processo de formação continuada traz uma responsabilidade de fazer bem feito, de fazer o melhor, é um trabalho muito focado.

A caminhante 3, disse que sim, pois a partir das concepções que trazem, dos estudos, é formado o pensar, o agir, o ser. A caminhante 4, informou que sim, pois o diagnóstico dela bate com o do professor e como ele está na sala de aula, tem mais conhecimento dos alunos do que o coordenador.

Apesar de afirmarem positivamente que a formação exerce influência nos resultados dos educandos, as caminhantes, não sabem explicitar como isso acontece de forma

efetiva no movimento da rotina da sala de aula.

Mediante tudo isso, o conhecimento disponível, oriundo de pesquisas em educação, acena para a necessidade de mudanças, às vezes bruscas, na atuação do professor, sendo imperativa, a meta da democratização, que começa no campo escolar (FERNANDEZ, 2001).

Nóvoa (1992) nos coloca diante da questão de que fundamenta muito bem a fala das caminhanças, pois explicita que toda formação e mudança na prática dos educadores, estão intimamente ligadas a um investimento pessoal.

Esse autor ainda defende que a formação seja construída dentro da profissão, ou seja, em serviço, o que a nosso ver, é um elemento que traduz dificuldade e desafio às caminhanças.

A formação continuada de professores tem sido um assunto bastante discutido nos últimos tempos, a necessidade desse profissional continuar a desenvolver-se, aprimorar e atualizar suas habilidades é alvo de inúmeros estudos que buscam destacar a importância de uma formação continuada para esse profissional e o coordenador pedagógico, acaba por ser o centro desse processo, pois na medida em que se apresenta como formador necessita ser formado para que atue de maneira consciente e responsável por essa formação.

Na opinião de Prada, Vieira e Longarezi (2009), a formação continuada de professores é uma prática para reflexão na ação, para que ele possa se colocar como investigador da sua prática, da sua formação. É onde ele pode aprender a ensinar. Podendo nesse momento suprir os pontos falhos do curso de graduação.

Nesse sentido, respaldamos o fato, com as autoras no que diz respeito à prática do coordenador pedagógico, uma vez que a reflexão do seu fazer deve dar a tônica do seu trabalho diário, pois são também professores de outros professores e precisam refletir constantemente sobre seu próprio processo de formação continuada.

No pensamento de Santos (2004), para entender a prática enquanto práxis é preciso entender que a teoria e a prática são necessidades homogêneas.

Portanto, a formação de um indivíduo não pode ser constituída de forma mecânica para a execução de um trabalho produtivo e sim na interação e na dialogicidade necessária para o aprofundamento do fazer reflexivo e refletido.

Passini et al. (2007, p. 29) afirmam que “tanto durante a formação do professor como posteriormente, na sua atuação em sala de aula, é indissociável a produção constantemente articulada entre teoria e prática [...]”. Este binômio deve estar aliado a uma perspectiva, por parte do coordenador, do professor, da pesquisa.

Na voz das caminhanter, fica claro que percebem essa necessidade de articulação teoria e prática e até citam momentos em que houve troca de experiências e vivências entre elas, e o quanto isso faz diferença em seu fazer na coordenação pedagógica.

Para Silva (1996), as precárias condições nas quais se encontram algumas instituições de ensino e primordialmente a falta de interesse dos educadores em participar de eventos que elevam e propiciam inovações e aprimoramento, refletem negativamente na formação de professores, constituindo assim um déficit muito grande na formação de profissionais dessa área.

Com essa preocupação, num contexto mais amplo da educação brasileira, vem sendo motivo dos debates acadêmicos e das instituições científicas e profissionais, nos quais são propostos aprofundamentos da reflexão acerca da natureza e objetivos dos cursos de formação do professor e sua efetivação prática.

Entende-se assim que a formação profissional do coordenador se configura em um processo amplo que segue ao longo de sua trajetória, que diretamente influenciará no futuro profissional, quanto a sua identidade profissional e qualidade no desempenho de sua função.

Conclui-se, assim, que as habilidades necessárias para a formação do coordenador, são constituídas em redes que são formadas através dos conhecimentos teóricos, práticos, políticos, epistemológicos, pedagógicos, curriculares, didáticos, entre outros.

Importante ressaltar que a sociedade de maneira geral, espera dos coordenadores e professores, conhecimentos, competências, habilidades, criatividade no exercício de sua função.

Por outro lado, para que isso possa acontecer é preciso melhorar a formação, o estatuto social e as condições de trabalho desses profissionais e dar-lhes a motivação necessária para que possam adquirir um perfil desejável.

Nesse contexto, é possível dizer que a formação continuada exerce grande importância no ensino e aprendizagem, considerando que o intuito é de aprimorar os pontos não trabalhados na graduação, tornando o coordenador um investigador de suas próprias ações práticas.

O processo de formação do coordenador pedagógico é complexo, sendo necessário assim, que tenha um apoio teórico e prático, para servir de base na ação docente, por isso, as caminhanter destacam com bastante ênfase, a formação oferecida pela ESFAPEGE.

Albuquerque e Ferreira (2013) afirmam que os docentes devem estar atentos à realidade dos alunos no que se diz respeito aos seus valores culturais e sociais, aos quais pertencem, para que se possa ter uma ideia melhor do perfil de cada um.

Trazemos essa fala para os coordenadores pedagógicos por percebermos seu poder de influência junto aos professores como ressalta a caminhante n.1, quando, em seu relato, coloca a admiração da professora a admitir que essa era sua fã, mesmo antes de trabalhar com ela.

Entende-se que as autoras se referem ao fato de que não se podem tratar aqueles em situação de aprendizagem de forma generalizada, pois cada um possui suas expectativas, capacidades de assimilação e absorção dos conteúdos, da mesma forma que o coordenador, precisa analisar sua equipe e perceber as demandas para serem articuladas e trabalhadas no seu programa de formação.

Além do mais, a história de vida de cada professor, professora, permite-lhe apreender e lidar com os vários aspectos da formação de forma diferenciada.

Vale salientar que é função do coordenador fazer com que suas reuniões de planejamento e formações sejam interessantes para seus professores, de maneira que possam interagir de maneira cada vez mais intensa e que sejam sujeitos dessa formação.

Assim, coordenadores e professores adquirem conhecimentos, trocam experiência e se desenvolvem de forma saudável e comprometida com o processo de formação, pois percebem no coordenador, um parceiro e também um aprendiz. Diversos meios ajudam o coordenador nesse sentido como filmes, vídeos, documentários, debates sobre o assunto estudado, a internet supervisionada, dentre outros.

Professores e coordenadores passam a ser sujeitos, experimentando, corrigindo e inventando buscando novos rumos sem que seja preciso fugir das propostas e metas estabelecidas pela secretaria de educação.

Enfim, terminar essa etapa da viagem, percebendo na voz das caminhantes que a formação é imprescindível, que existe um processo de formação e conseqüentemente uma preocupação em levar a cabo esse processo, mesmo reconhecendo que existem fatores que impedem que ela aconteça de maneira eficaz, como a questão tempo, quando colocam a grande quantidade de afazeres do coordenador, nos deixa, de certa forma aliviada, porém sabendo que muito ainda tem que se caminhar e vencer nessa estrada, que parece larga, confortável e boa de andar, mas que na verdade, esconde perigos e desafios gigantescos que necessitam estratégias e ações concretas e dinâmicas para serem vencidos.

A seguir traçaremos nossas considerações finais, ressaltando em que ponto dessa

estrada, conseguiu chegar, quanto andamos e o que ainda temos que avançar em busca de uma compreensão das especificidades da formação continuada do coordenador pedagógico, dentro dos vários aspectos que envolvem a caminhada desse profissional.

6 “PÉS PARA QUE TE QUERO, SE TENHO ASAS PARA VOAR”: ENCONTROS, DESPEDIDAS E UMA NOVA VIAGEM...

Para pontuarmos nossas considerações, voltamos ao começo, para resgatarmos de forma clara o que queríamos ao empreitar essa caminhada com nossas companheiras de estrada na coordenação pedagógica da escola municipal de Sobral.

Retornamos ao nosso objeto de pesquisa, nossos anseios e inquietações, quando buscamos, analisar a concepção acerca da formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores coordenadores pedagógicos em escola da rede municipal de Sobral, e assim ressaltarmos como nossas questões sobre a formação continuada do coordenador pedagógico foram ao longo do percurso, no curso do mestrado, nas conversas com a orientadora e no próprio caminhar com as coordenadoras, aprofundadas e esclarecidas com a pesquisa.

Nossa investigação, sobre como os coordenadores pedagógicos compreendem sua formação continuada, deu-nos respostas, afirmativas e positivas, quando nos situou sobre a clareza que as coordenadoras têm sobre a importância da formação continuada no seu processo formativo e de desenvolvimento profissional, conscientes ainda de que a formação inicial, não dá conta da demanda que é necessária para o exercício do cargo/função de coordenador pedagógico, além de compreenderem que a experiência como professora é muito importante para o desempenho da função/ cargo de coordenador pedagógico.

Quando apontam a ESFAPEGE, como responsável por essa formação, elegendo ainda, momentos de preparação e planejamento para a formação de professores como momentos formativos, embora acreditem ser satisfatória, sinalizam que o tempo dedicado à formação é pouco, mas, de alguma forma, mostram-se satisfeitos com o processo desenvolvido pela secretaria de educação do município, o que consideramos um tanto contraditório, dentro do processo de discussão dialógica.

Quanto à concepção de formação e desenvolvimento profissional, questão exposta em nossos objetivos específicos, nossas companheiras ainda não possuem clareza da definição dos dois termos e não os identificam separadamente e muito menos correlacionam conforme os autores estudados nesse trabalho, isso porque, em nosso entendimento, trata-se de estudos relativamente novos no campo educacional que requerem mais estudos e reflexões, pois essa compreensão, dará a equipe pedagógica maior domínio sobre seu próprio processo de formação e desenvolvimento profissional.

Pontuamos que esse dado seja importante para reforçar a pauta de estudos e

discussões no processo de formação continuada das caminhanças, no sentido de que venha a nortear as reflexões e discussões nas formações dessas e da equipe pedagógica.

A falta de clareza na distinção dos termos, a nosso ver traz prejuízos ao processo, uma vez que, ao não refletir sobre seu desenvolvimento profissional, como ele se dá na prática, os sujeitos acabam por perceber apenas o aspecto da formação continuada, e essa, sem a reflexão, pode se tornar vazia, ficando restrita aos momentos de jornada pedagógica, congressos, seminários, entre outros e não refletir e incorporar os saberes no fazer cotidiano do coordenador pedagógico.

Enfatizamos aqui, que o conceito de formação continuada é sim bem compreendido pelas coordenadoras, mas que se faz necessário ampliar estudos e discussões sobre desenvolvimento profissional, até por se tratar de pesquisas recentes.

É importante ressaltar que mesmo não dominando os conceitos apresentados por Garcia (1999), Formosinho (1991) e Perrenoud (1999), estudados nesse trabalho, nossas companheiras trazem falas relevantes sobre o tema que vem de encontro com o que os autores apresentam em seus estudos, necessitando sistematizar o conhecimento com base em estudos, pesquisas, discussões e reflexões sobre desenvolvimento profissional.

Outra questão, explicitada em nossos objetivos específicos trata-se das perspectivas para que práticas de formação continuadas possam fazer parte da rotina do professor coordenador, e nesse sentido as caminhanças acreditam não ser necessário, o que parece também um contrassenso, pois suas falas, trazem percepções relacionadas à exiguidade do tempo para que aconteça na prática uma formação mais efetiva, principalmente no espaço da escola. Ao mesmo tempo, queixam-se da sobrecarga de trabalho e das muitas demandas requeridas no seu fazer cotidiano. Afirma também, que extraexpediente, não é possível empreender a formação, pois se encontram cansadas da jornada diária. Assim, ficamos com a convicção de que é preciso ainda repensar o fazer e a necessidade da formação, para além do discurso, pois elencam a importância, mas não veem perspectivas e nem empreendem esforços para alavancarem a formação.

Com a exposição acima, acreditamos ser urgente e necessário um espaço para que a formação dos coordenadores pedagógicos possa acontecer de forma mais efetiva e constante e que possa ser incorporada ao dia a dia do coordenador, uma vez que a formação ofertada pela rede municipal torna-se exígua, diante da demanda exigida pelos coordenadores pedagógicos na contemporaneidade, ou seja, em um tempo de grandes desafios na educação, onde cada vez mais, percebemos que as exigências estão para além das nossas competências

Para isso, faz-se necessário que os coordenadores pedagógicos tenham um espaço

formativo com seus pares, dentro das unidades escolares, no sentido de poderem refletir suas práticas, trocar experiências, partilhar suas angústias e aprofundar os estudos ministrados pela ESFAPEGE. Com isso, acreditamos que teriam maiores possibilidades de crescer profissionalmente para exercerem plenamente a função de formar professores entre outras funções a eles atribuídas, pois percebemos ser grande o leque de atividades requeridas desse profissional.

Como afirma Freire (1996), quem mais precisa aprender é aquele que ensina. Neste trabalho, queremos que as discussões e diálogos com nossas companheiras de viagem possam promover novas conversas, novas caminhadas, isso porque, percebemos que são múltiplos os aspectos e variadas as situações, bem como são bastante peculiares a realidade em cada unidade escolar e assim precisamos buscar entendimento de cada contexto, ou seja ampliar a pesquisa para que se tenha constructos mais determinantes do fazer do coordenador pedagógico.

Pesquisar e analisar a fala dos coordenadores sobre sua formação e desenvolvimento profissional, a partir das exigências do cargo/função, pareceu-nos, a primeira vista, um processo simples, porém encontramos muitas dificuldades para organizar e sistematizar nas falas dos coordenadores, uma gama de discussões e questionamentos, revelados nas entrevistas semiestruturadas, que foram extremamente positivas para que atingíssemos as respostas para nossas inquietações.

Nesse contexto, consideramos que a metodologia que propomos para esse trabalho, pesquisa qualitativa, com estudo de caso, entrevistas semiestruturadas, análise documental e bibliográfica, foi de grande relevância para atingirmos os resultados que buscávamos, em nossos objetivos geral e específicos, uma vez que as entrevistas nos proporcionaram um contato direto e não formal com as caminhantes, o que facilitou o diálogo e a imersão em seus mundos de histórias pessoais, imbricadas no fazer profissional e isso foi bastante importante e enriquecedor para refletirmos a prática e chegarmos às conclusões necessárias para o desfecho do nosso estudo.

Nas falas das caminhantes, a formação continuada, aparece imbricado com leituras paralelas e fazeres pessoais que não chegam a representar um processo de autoformação, mas que remetem a um papel importante no desenvolvimento profissional, tendo em vista que todas as experiências vivenciadas nas diversas esferas da vida, podem tornar-se aliadas do nosso desenvolvimento, tanto pessoal, como profissional.

Ao realizarmos a análise documental sobre as transformações por que passou e passa a rede municipal de Sobral, pudemos compreender melhor como a implantação da

escola de formação permanente do magistério, teve seu papel na construção dos resultados da rede, que começa com formação de professores e estende posteriormente aos gestores.

Apresentamos Arroyo, quando aponta que: “as leis, as políticas públicas de formação, os planos de carreira, a estrutura dos sistemas escolares foram construindo um perfil de professor coordenador, mas também a categoria vem construindo a si mesma, seu perfil. (Arroyo,208: p.135).

Quando tratamos das perspectivas para que a formação aconteça na escola, como prática de rotina, encontramos muitos desafios e infelizmente, percebemos em nossa investigação, poucas perspectivas das caminantes sobre a ampliação do seu processo formativo no espaço da rotina escolar, no entanto, acreditamos, com base em nossos diálogos, que é possível, a partir do que é fornecido pela realidade educacional do município de Sobral, forjar em cada unidade, uma maneira de ampliar a discussão e avançar no processo formativo afirmativo, apoiado nas ferramentas ofertadas pela rede municipal. Para que isso venha acontecer na prática, se faz necessário o fortalecimento da equipe de coordenadores, junto a gestão da escolar e a implementação de uma rotina de estudos coletivos. Organizados e fortalecidos em seus fazeres, os coordenadores poderiam propor à direção, uma agenda positiva, onde as propostas de estudos fossem levadas a cabo sob responsabilidade dos próprios coordenadores, que atuariam como sujeitos desse processo. O fato de na escola existir 4 coordenadores, poderiam reverter-se de dois em dois, para que nos momentos de estudos, outros dois coordenadores pudessem atender as demandas. Para a efetivação do programa de formação interna, se faz necessária a reserva de um tempo reservado um tempo no horário de serviço, para que houvesse discussões e estudos sobre as principais dificuldades encontradas por eles no dia a dia.

Outra forma maior de mobilização poderia ser pensada na rede, com o fortalecimento do coletivo geral de coordenadores. A rede possui hoje, um total de 250 coordenadores, que poderiam unir-se a partir de suas escolas para promoverem encontros de discussões e diálogos que possibilitasse sair do isolamento nas unidades escolares para um protagonismo do seu processo de formação continuada.

Nas vozes das coordenadoras, percebemos que as mesmas não se consideram sujeitos do processo, pois os gestores da escola de formação é que organizam a pauta das formações, decidindo o que elas precisam estudar.

Uma vez que, conscientes do seu papel formador, da influência da sua atuação e intervenção na rotina dos professores, os coordenadores se comprometam ainda mais com o seu próprio processo formativo, tanto o desenvolvido pela ESFAPEGE quanto o seu próprio e

assim, pudessem ampliar as discussões com os trabalhos que eles mesmos elaborassem no seio da unidade escolar, em ações junto à direção da escola.

Ficou bastante claro em nosso estudo que as caminhantes, embora de forma bastante limitadas pelo fator tempo, não esperam somente pela instituição, para se locomoverem na estrada da formação e do desenvolvimento profissional e buscam suas próprias ferramentas, de maneira tímida e inconstante, para chegarem aonde querem, que são os resultados positivos dos professores sob sua coordenação e conseqüentemente dos resultados dos alunos nas avaliações internas e externas, mas precisam avançar no sentido crítico-reflexivo do fazer pedagógico e dos desafios que emergem no cotidiano. Por outro lado, ao que cabe a instituição formadora, secretaria municipal de Sobral, através da escola de formação, percebemos um grande esforço, no sentido de oferecer formação continuada a sua equipe de coordenadores, no entanto, como pontua Tardif, (2002), o professor precisa ser sujeito do seu processo formativo, ou seja, “reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento”, que precisam atuar como protagonistas da sua formação continuada, na medida em que participam das tomadas de decisões sobre conteúdos e processos de formação, dessa forma, ainda necessita avançar.

Muitas vezes, não há caminho, muito menos trilhas, por onde os caminhantes devem seguir, e por isso o voo é às vezes uma importante alternativa na busca de novas rotas, pois forja uma nova maneira de chegar às metas que muitas vezes, não foram traçadas por eles, mas pela secretaria de educação e eles conscientes que precisam atingi-las vão à busca de instrumentais que os levem aos resultados esperados.

Dessa forma, esperamos que os coordenadores pedagógicos, tenham cada vez mais consciência e autonomia no seu fazer e da sua responsabilidade como formadores e ajam como as águias que sabiamente enfrentam o doloroso processo de renovação imposto pelo tempo, para não morrerem e assim romper com a acomodação, com o cansaço e as dificuldades impostas pelo dia a dia, e voam em uma viagem em busca de renovação.

Consciente estamos e somos de que, nessa estrada, não há um ponto final de chegada, não há uma paragem, uma vez que a sociedade em movimento está sempre levando-nos para novas instâncias, novos portos e exigindo outras viagens, outras guias e outras bagagens. E nós viajantes, temos que estarmos sempre atentos para não ficarmos parados na estação do tempo.

Os companheiros da viagem vão e vem, deixando em nós suas marcas e suas aprendizagens, fortalecendo o seu e o nosso caminhar profissional, ou seja, o desenvolvimento.

Conscientes de que se fazem necessárias sempre novas viagens, nos despedimos das caminhantes e partimos para uma nova jornada, em uma nova estrada, em busca de novas aprendizagens e outros companheiros de viagens, que possam nos possibilitar voos mais altos com a certeza, que o caminhar se faz caminhando e que, quando não temos pés, voamos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 7.ed. Campinas: Papirus, 2007. p.11-55
- ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 11-24
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.p.135
- ASSUNÇÃO, O. H. G.; FALCÃO, R. O. O coordenador pedagógico e a formação continuada no município de Fortaleza. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...**Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-gt08-3706.pdf> Acesso em: 14 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez., 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- BULDRIN, J. C. C. **Formação do coordenador Pedagógico na construção do projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal de Hortolândia: desdobramentos de uma história**. 2012. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.
- CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CASEIRO, L. L. **A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes**. 2007. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=65>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- CEARÁ. **Lei Estadual nº 12.442** de 8 de maio de 1995. D.O 19 de maio de 1995. Dispõe sobre o processo de escolha de diretores de Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico, em cumprimento ao disposto no item V do artigo 220 da Constituição Estadual. 1995.
- _____. **Lei nº 12.861**, de 18 de novembro de 1998 D.O 18.11.98. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de Diretor Junto às Escolas Estaduais de Ensino Básico. 1998.

_____. **Lei nº 13.513** de 19 de julho de 2004. D.O 27.7.2004. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de Diretor Junto às Escolas Estaduais de Ensino Básico. 2004.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2009.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 53-66.

COITÉ, S. L. S. **A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

DUTRA, R. M. M. **Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2014.

FEITOSA, R. A.; DIAS, A. M. I. O estudo de caso como metodologia na pesquisa em currículo: pesquisar é como pintar espirais In.: SANTOS, A. N.; ROGÉRIO, P. (Org.). **Currículo: diálogos possíveis**. Fortaleza: UFC, 2013.

FERREIRA, N. D. D. **O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho**. 2013. 216f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

FRANÇA, T. M. S. **Um exercício de sair de si para ver o objeto com os olhos dos outros, e retornar para si transformado: eis o estado da questão**. 2014. 21f. Artigo de Doutorado. Universidade Estadual do Ceará, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Ática, 2009.

GOIS, M. G. **O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança**. 2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

GOMES, S. V. F. **As representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho**. 2011. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2011.

IGNÁCIO, Renato da Silva. **Um estudo das concepções de professores polivalentes sobre área e perímetro**. 2006. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNIO, J. C. **Didática** São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Magistério – Série formação do Professor).

LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M (Org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 7.ed. Campinas: Papirus, 2007.

MAGALHÃES, P. M. M. S. **A escuta do saber-fazer do Coordenado Pedagógico pelo professor: um estudo em Representação Social**. 2011. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

MENDES, L. N. S. **Hora de trabalho pedagógico (HTP): espaço/tempo de formar e ser formado?** 2011. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2013.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.95, n.241, p.609-635, set./dez.2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/09.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

MOLLICA, A. J. P.; ALMEIDA, L. R. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-gt08-3806.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

MOSCOVICI, S. C. **Comunicação apresentada ao colóquio sobre as representações sociais**. Paris: EHESS, 1979.

NERICE, I. G. **Introdução à supervisão escolar**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1986

NERY, J. L. A. **Coordenadores pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações político - pedagógicas da escola?**. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: Ed. UECE, 2010, p. 33-51.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, PT: Educa, 2009.

PAIXÃO, M. S. E. **Formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Luis – MA**. 2006. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2006.

PLACCO, V. M. N. S. **Formação e prática do educador e do orientador**. São Paulo: Papirus, 1994.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, dez. 2012.

RIBEIRO, M. M. G. **O professor coordenador pedagógico: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano**. 2012. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2012.

RODRIGUES, D. M. **A escola como espaço formador de professores: um estudo sobre interações e possibilidades do exercício da docência**. 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTANA, L. R. S. **A ação do gestor na formação continuada da escola: um espaço de construção para uma escola democrática**. 2011. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

SANTOS, V. I. M. **Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental: o caso da região do Vale do Ribeira/SP**. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

SÃO PAULO. **Lei nº 430, de 01/08/1896**. Câmara Municipal do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=64521>>. Acesso em: 22 abr.2017.

SAVIANI, D. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA JÚNIOR, C. A. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JÚNIOR, C. A.; RANGEL, M. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SILVA, A. **O papel da coordenação pedagógica na formação de professores**. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2012.

SILVA, M. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, V. M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 51-59.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

VELIS, V. A. V. **Formação de educadores em Rio Claro a partir de uma proposta centrada na escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

VIEIRA, S. L. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano, 2004.

YAMAMOTO, C. **Formação continuada na escola**. 2008. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista

Caro (a) coordenador (a): realizaremos, para coleta de dados, nessa pesquisa, uma entrevista semiestruturada, com um roteiro, que poderá ser complementado com perguntas que, por ventura surjam ao longo da conversa, pois será através de uma conversa sobre seu processo de formação e desenvolvimento profissional, sobre sua concepção de formação e desenvolvimento profissional e, por último, sobre a formação continuada como prática na sua rotina de trabalho, que pretendemos realizar a entrevista.

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação inicial:

Instituição da formação:

Possui pós-graduação? Qual? Instituição da formação.

Tempo de docência:

Tempo de atuação na coordenação pedagógica:

1. Compreensão sobre a sua formação continuada e autoformação.

* Fale sobre sua concepção de formação continuada.

* Você acha que sua formação inicial te habilita para o cargo de coordenador pedagógico?

Por quê?

* Fale sobre seu processo de formação continuada.

* Que sujeitos ou grupos têm sido responsáveis pela formação continuada hoje, na rede municipal de ensino de Sobral?

* O que você acha dessa formação que recebe?

* O que considera desafio no seu processo de formação continuada?

2. Concepção de formação e desenvolvimento profissional.

* Fale sobre sua concepção de desenvolvimento profissional

* Para você, existe relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional?

Qual?

* Que momentos da sua formação você elenca como relevantes para seu desenvolvimento profissional?

* Que dificuldades você encontra para realizar seu processo formativo no dia a dia?

* Você se acha responsável pela formação da sua equipe de professores?

3. A formação continuada como parte da rotina escolar.

* Com que frequência as formações acontecem na escola? Acha que tem necessidade de ampliar? Em caso positivo, quais as perspectivas para essa ampliação?

* Você acredita que seu processo de formação continuada, exerce influência nos resultados dos alunos de sua escola?

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SUJEITO: PROFESSOR-
COORDENADOR PEDAGÓGICO)

Prezado(a) professor (a):

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da investigação que estou desenvolvendo por ocasião do meu mestrado, intitulado: CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTOFORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SOBRAL-CE, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE. O objetivo deste estudo é compreender como os coordenadores da rede pública municipal de Sobral, compreendem seu processo de formação continuada, autoformação e desenvolvimento profissional.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista e não lhe ocasionará gastos financeiros ou riscos de caráter psicológico, físico, moral ou de outra ordem. Ao contrário, sua participação poderá lhe trazer benefícios, haja vista que se trata de uma investigação que intenta compreender o papel que a formação e autoformação tem para o coordenado pedagógico e como esse processo se relaciona com a qualidade do trabalho desenvolvido na escola.

É importante destacar que o (a) senhor (a) pode desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento e sua recusa não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e/ou instituição, contudo, gostaria de poder contar com a sua colaboração. Enfatizo que os dados coletados são de interesse exclusivo desta pesquisa, portanto, sigilosos. Desse modo, durante todo o estudo, o seu anonimato será preservado.

Dessa forma, coloco-me à disposição para esclarecer suas dúvidas sobre a pesquisa.

Liduína Maria Gomes,
Mestranda - PPGE-UECE
Contatos: liduina.gomes@gmail.com (88) 312-1015; (88) 9920-9940

Comitê de Ética e Pesquisa da UECE

(85) 3101-9890

cep@uece.br

Av. Paranjana, 1700, Fortaleza/CE

Declaro que fui informado (a) de maneira satisfatória sobre os objetivos da investigação intitulada CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTOFORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SOBRAL-CE. Ressalto que estou a par dos procedimentos a serem realizados na referida investigação, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos necessários no percurso desse estudo.

Concordo voluntariamente em participar dessa pesquisa, tendo clareza de que poderei a qualquer momento retirar o meu consentimento, sem sofrer quaisquer danos.

Assinatura do(a) professor(a)

_____, ____ de _____ de 201____.