



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IX
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RENATA MARIA DALMASO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS PARA A ATUAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: A
VISÃO DOS RESPONSÁVEIS**

BARREIRAS – BA

2022

RENATA MARIA DALMASO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS PARA A ATUAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: A
VISÃO DOS RESPONSÁVEIS**

Trabalho monográfico apresentado à Universidade do Estado da Bahia- UNEB -Departamento de Ciências Humanas – campus IX como requisito parcial para a conclusão do curso de pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Ma. Jânia Cardoso dos Santos

BARREIRAS – BA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

D148f

Dalmaso, Renata Maria

A formação continuada dos coordenadores pedagógicos para a atuação no contexto escolar: a visão dos responsáveis / Renata Maria Dalmaso. - Barreiras, 2022.

72 fls.

Orientador(a): Profª. Ma. Jânia Cardoso dos Santos.

Inclui Referências

TCC (Graduação - Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. Campus IX. 2022.

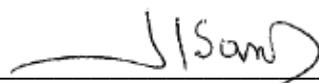
1.Formação continuada. 2.Educação. 3.Políticas públicas - Educação.
4.Autoformação.

CDD: 371

RENATA MARIA DALMASO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS PARA A ATUAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: A
VISÃO DOS RESPONSÁVEIS**

Monografia avaliada e apresentada em 18 / 07 / 2022 pela comissão formada pelos seguintes professores:



Profª. Ma. Jânia Cardoso dos Santos (Orientadora)

Universidade do Estado da Bahia



Profª. Ma. Sandra Cristina Lousada de Melo

Universidade do Estado da Bahia



Profª. Ma. Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro

Universidade do Estado da Bahia

BARREIRAS-BA

2022

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso a Deus, por me fazer prosseguir quando em muitos momentos pensei em desistir.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecer a Deus, que ao longo deste processo complicado e desgastante, me fez ver o caminho, nos momentos em que pensei em desistir. Sem Ele eu nada poderia fazer.

À minha família, por ser meu pilar, está ao meu lado, me dando condições de chegar até aqui. Uma palavra em especial aos meus pais, a vocês eu devo a vida e todas as oportunidades que nela tive e que espero um dia poder lhes retribuir.

À minha orientadora, pela orientação paciente e sábia. Pelas palavras que tantas vezes me incentivaram e me acalmaram. Sem os seus ensinamentos a conclusão deste trabalho não seria possível.

À Universidade do Estado da Bahia e a todos os professores que contribuíram para a minha formação acadêmica.

A todos da Escola Betel de Alfabetização, por generosamente me receberem na escola, em seus lares e em seus corações.

Aos colegas de turma, pelas amizades construídas ao longo de todos esses anos e pelos desafios que juntos enfrentamos.

Por fim, agradeço a todos os que, de alguma forma, foram essenciais para que eu alcançasse esta conquista que muito sonhei.

“Não importa o quão difícil a vida pode parecer ser, sempre há algo que você possa fazer e ser bem-sucedido. Basta você não desistir.”

(STEPHEN HAWKING)

RESUMO

O presente trabalho de abordagem qualitativa, do tipo estudo de campo, cujo tema versa sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos para a atuação no contexto escolar: a visão dos responsáveis. Teve como objetivo geral analisar como ocorre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos para a atuação no contexto escolar. Para tanto, utilizou-se como instrumentos a entrevista e análise documental. Participaram da entrevista 05 (cinco) coordenadoras pedagógicas da rede municipal de educação de Barreiras – BA e 01 (uma) técnica da Secretaria de Educação, já a análise foi do Plano Municipal de Educação (PME). Com isso, consistiu verificar em que a formação continuada dos coordenadores pedagógicos contribuía para a atuação no contexto escolar; verificar se havia na secretaria municipal de educação um plano de formação para os coordenadores pedagógicos; analisar como a formação continuada dos coordenadores pedagógicos era abordada no Plano Municipal de Educação (PME), bem como investigar se os coordenadores pedagógicos desenvolviam práticas de autoformação. Os principais teóricos que fundamentaram a investigação foram: Teixeira (2010), Imbernón (2011), Monteiro (2012), Nóvoa e Vieira (2017), Silva (2019) e os documentos oficiais do município que tratam de políticas públicas educacionais. Os resultados da pesquisa apontaram que a formação continuada ofertada pela secretaria municipal de educação pouco contribuía para a prática da coordenação pedagógica no contexto escolar; além disso, os resultados sinalizaram que a secretaria municipal de educação não possuía um plano de formação continuada voltado para os coordenadores; a formação continuada dos coordenadores mesmo sendo prevista no PME carecia de ações práticas para sua efetivação; e por fim, os coordenadores apesar das várias demandas conseguiam desenvolver práticas de autoformação semanalmente.

Palavras-chave: formação continuada; coordenadores pedagógicos; políticas públicas educacionais; autoformação.

ABSTRACT

This is a qualitative field study whose theme is about the continuing education of pedagogical coordinators to act in the school context: the view of those responsible. Its general objective was to analyze how the continuing education of pedagogical coordinators takes place for their performance in the school context. To this end, the instruments used were interviews and document analysis. Five pedagogical coordinators from the Municipal Education Network of Barreiras, BA, and one (01) technician from the Secretariat of Education took part in the interview, as well as the analysis of the Municipal Education Plan (MEP). The purpose was to verify how the continuing education of pedagogical coordinators contributed to their performance in the school context; to verify if the Municipal Secretariat of Education had a training plan for pedagogical coordinators; to analyze how the continuing education of pedagogical coordinators was addressed in the Municipal Education Plan (MEP), and to investigate if pedagogical coordinators developed self-training practices. The main theorists that grounded the investigation were: Teixeira (2010), Imbernón (2011), Monteiro (2012), Nóvoa and Vieira (2017), Silva (2019), and the municipality's official documents dealing with educational public policies. The research results indicated that the continuing education offered by the municipal education secretariat contributed little to the practice of pedagogical coordination in the school context; moreover, the results indicated that the municipal education secretariat did not have a continuing education plan focused on coordinators; the coordinators' continuing education, despite being foreseen in the MEP, lacked practical actions for its implementation; and finally, despite the various demands, the coordinators were able to develop weekly self-training practices.

Keywords: continuing education; pedagogical coordinators; educational public policies; self-training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Percorso Metodológico da Pesquisa	25
Figura 02 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação	26
Figura 03 - Participantes da pesquisa	28

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Perfil das escolas pesquisadas.....	27
Quadro 02 - Instrumentos, objetivos e informantes da pesquisa	29
Quadro 03 – Perfil das Coordenadoras Pedagógicas	32
Quadro 04 - Perfil da Técnica da Secretária de Educação	33
Quadro 05 - Atribuições do diretor pedagógico e supervisores técnicos municipais no que diz respeito à formação continuada em contexto	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AC** – Atividade Complementar
- ACs** – Atividades complementares
- BA** – Bahia
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- COVID-19** – Coronavirus disease 2019
- CP** – Coordenador Pedagógico
- CPs** – Coordenadores pedagógicos
- FC** – Formação Continuada
- LDBN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PEE** – Plano Estadual de Educação
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PNAIC** – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- SME** – Secretaria Municipal de Educação
- SMECEL** – Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO	15
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA VIABILIZADAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPORTE, CULTURA E LAZER (SMECEL) DE BARREIRAS – BA	18
2.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A AUTOFORMAÇÃO	21
3 METODOLOGIA.....	24
3.1 ABORDAGEM DO TIPO DE PESQUISA	24
3.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	26
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	27
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	28
4 ANÁLISE DE DADOS.....	31
4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTO	31
4.1.1 Perfil dos participantes da pesquisa	32
4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARREIRAS – BA	42
4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARREIRAS -BA	50
4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DOS PROCESSOS DE AUTOFORMAÇÃO	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICES.....	63
APÊNDICE A - ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	63

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM TÉCNICO (A) DA SMECEL	65
APÊNDICE C – ANÁLISE DOCUMENTAL.....	67
ANEXOS	68
ANEXO A – OFÍCIO (AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA).....	68
ANEXO A1 – OFÍCIO (AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA) - PREENCHIDO	69
ANEXO B – CARTA DE CONSENTIMENTO.....	70

1 INTRODUÇÃO

Um dos atores escolares responsáveis pela qualidade do ensino e da aprendizagem é, sem dúvidas, o coordenador pedagógico. Incumbido de proporcionar suporte pedagógico aos professores e aos alunos, sua função de maior importância é a de formador, ou seja, promover a formação continuada dos docentes dentro da própria escola.

É necessário destacar a importância do processo de formação continuada, uma vez que deve ser articulado de acordo com as demandas da prática educativa em sala de aula. Nesse contexto, percebe-se que o processo de formação continuada deve ser permanente e constante, promovendo o aperfeiçoamento dos saberes pedagógicos, indiscutivelmente necessários à prática docente.

Para realizar um trabalho que supra as demandas das suas atribuições, fica evidente que o coordenador pedagógico (CP) também esteja em constante formação, e, o desejo de realizar essa pesquisa foi justamente o de conhecer como ocorre a formação continuada desses profissionais e quem assume essa responsabilidade. Nessa perspectiva, a presente pesquisa norteou-se de acordo com a seguinte temática: A formação continuada dos coordenadores pedagógicos para a atuação no contexto escolar: a visão dos responsáveis.

Partindo do pressuposto que a formação continuada (FC) em questão só é possível se houver medidas que contemplem as necessidades reais desses profissionais da educação, entende-se como responsáveis desse processo, a Secretaria Municipal de Educação e os próprios coordenadores pedagógicos. No tocante a Secretaria de Educação, a FC deve levar em consideração as demandas provenientes do próprio contexto de trabalho dos coordenadores pedagógicos (CPs), ou seja, a escola, e, em relação aos próprios coordenadores, um compromisso pessoal com a autoformação proporcionará subsídios necessários para as suas demandas pessoais de aprendizagens.

Diante disso, a investigação foi direcionada pela seguinte problemática: Como ocorre o processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos para atuação no contexto escolar? Buscando elucidar tal questionamento foi traçado o objetivo geral: Analisar como ocorre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos (CPs) para a atuação no contexto escolar, ampliando as discussões por meio dos objetivos específicos que buscaram: I – Verificar em que a formação continuada dos coordenadores pedagógicos contribui para a atuação no contexto escolar; II – Verificar se há na SME um plano de formação continuada para os coordenadores pedagógicos; III - Analisar como é abordada a formação continuada

dos coordenadores pedagógicos no Plano Municipal de Educação e; V – Investigar se os coordenadores pedagógicos desenvolvem práticas de autoformação.

Este trabalho monográfico está organizado em três capítulos: no primeiro está contido o referencial teórico, que norteou toda a construção da pesquisa. Nele, foi exposto sobre o conceito de formação continuada em contexto e o papel do coordenador pedagógico como articulador e formador de professores dentro da escola. Ainda foi abordada a importância das políticas públicas de formação para esses profissionais, já que são estas que garantem esse direito, dando ênfase aos documentos oficiais que norteiam essa prática nas instituições da rede municipal de educação na cidade de Barreiras – BA e, por último, trata-se das práticas de autoformação, já que são aliadas ao processo de formação continuada dos coordenadores, uma vez que permitem suprir necessidades pessoais de aprendizagens e a construção de novos saberes.

No segundo capítulo, todo processo metodológico foi cuidadosamente descrito, mostrando a abordagem da pesquisa e os procedimentos utilizados para a sua execução. Já no terceiro e último capítulo foi apresentado à organização dos dados, as interpretações e análises dos mesmos, tendo como aporte os teóricos abordados no referencial e, por fim, elaborado as considerações finais.

Considerando a pedagogia como escolha de formação acadêmica, e tendo em vista o campo da coordenação pedagógica como interesse futuro de atuação, esta pesquisa foi relevante para minha formação docente, pois permitiu ampliar meus conhecimentos no que diz respeito à formação continuada dos CPs e suas implicações para sua atuação no contexto escolar.

Cabe ressaltar que a temática proposta é de grande importância, no entanto são poucas as pesquisas dedicadas a estudá-la. Diante disso, não se pretendeu esgotar as discussões que envolvem a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, mas espera-se contribuir com o campo educacional, servindo de fonte de estudo para os futuros discentes, além de colaborar para novas reflexões sobre essa prática de formação, evidentemente, tão importante e necessária para a qualidade do ensino e aprendizado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO

Entende-se que a formação continuada em questão é aquela que acontece depois da conclusão do curso de graduação, durante a atuação na docência. A formação continuada nessa perspectiva é fundamental, pois como afirma Penteado (2010 *apud* VENZAZZI, 2019), o próprio processo de produção de conhecimento da sociedade tecnológica contemporânea, as lacunas deixadas pela formação inicial e as novas construções pedagógicas demandam do professor uma constante atualização.

É nesse contexto de mudanças e transformações que Christov (2003, p. 9) afirma que, “a realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre”, fazendo da formação continuada uma importante e necessária ferramenta de atualização de conhecimentos, reflexão da prática pedagógica e meio pelo qual se busca efetivar as mudanças necessárias.

Nesse sentido, a FC em contexto tem como objetivo oferecer subsídios para o aperfeiçoamento do professor ao longo do exercício de suas atribuições, centrando suas ações na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. É no chão da sala de aula que ela afirma sua necessidade e importância, constituindo a escola como *locus* nesse processo formativo, como defende Imbernón (2011).

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas (IMBERNÓN, 2011 p.84).

Nesse entendimento, a formação continuada em contexto é aquela em que as práticas formativas se articulam com as situações vivenciadas no dia a dia da sala de aula, valorizando-as como meio de construção e aperfeiçoamento do conhecimento através da reflexão, da análise e da problematização de situações do cotidiano pedagógico.

Nóvoa (2009) aponta a necessidade do envolvimento dos professores, dentro da escola, no desenvolvimento de um trabalho em equipe e de reflexão conjunta, ou seja, um exercício de reflexão coletiva que busca os melhores caminhos a serem seguidos, dando significado ao processo de formação continuada. Nóvoa e Vieira (2017) destacam que:

O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir. A formação continuada é sempre formação-ação (formação ligada a um projeto pedagógico) e co-formação (formação que se faz em relação com os outros) (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p.25).

Imbérnon (2011) defende que a formação continuada do profissional da educação deve ser pautada em uma reflexão prática-teórica sobre a própria prática docente por meio da análise, compreensão, interpretação e intervenção na realidade. O autor também destaca a importância da troca de informação entre os docentes, o que além de beneficiar a comunicação entre si, possibilita inovações da prática coletiva desses profissionais.

Para isso, é preciso garantir aos professores um espaço constante de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica dentro da própria instituição escolar. Segundo Monteiro (2012, p. 09), é ao coordenador pedagógico que se atribui a função de organizador e articulador desse processo, repercutindo de forma positiva na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Destacando a figura do coordenador pedagógico e dos momentos de formação continuada em contexto, Nóvoa e Vieira (2017, p. 25) defendem que:

No Brasil, há uma figura que não existe na maioria dos países, o coordenador pedagógico, que pode, e deve, cumprir uma função importante na formação continuada. Não se trata de multiplicar reuniões administrativas, pesadas e sem sentido, mas de construir momentos de troca e de partilha inspiradores e formadores. A prática, por si só, de pouco serve. Mas a prática refletida, pensada, trabalhada teoricamente, é a mais relevante matéria-prima da formação continuada.

Aprofundando o entendimento sobre o papel do CP como formador, Imbernón (2011) apresenta-o como um mediador que oferece aos professores determinados conhecimentos, a fim de que se apropriem dele e o interiorizem dentro de um contexto específico, com a finalidade de solucionar situações práticas. Sendo assim, como aponta Imbernón (2009, p. 21), o formador não deve ser visto como um “*expert infalível*”, mas como defende o autor, este deve exercer:

O papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica (IMBERNÓN, 2011, p. 94).

Orsolon (2012) cita alguns benefícios de promover a formação de professores dentro da própria escola, com o coordenador assumindo a função de formador. A autora defende que essa prática possibilita aos professores a compreensão de que a proposta formativa faz parte do projeto escolar, assim como proporciona as condições necessárias para que estes façam da

sua prática pedagógica, objeto de reflexão e de pesquisa, habituando-os a problematizar, interrogar e transformar o cotidiano escolar e a si mesmos.

Monteiro (2012) considera que uma prática de formação não deve utilizar de recursos desconectados das reais necessidades dos professores em seus contextos trabalhistas. Segundo Imbernón (2009) “isso implica fugir de políticas de subsídios, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) à formação uma grande quantidade de cursos, seminários ou jornadas a educação mudará; deixa-se o contexto trabalhista empobrecido”.

Monteiro assevera que:

Diferentemente dos cursos, palestras e oficinas descoladas das necessidades da sala de aula, o que se busca é uma aproximação cada vez maior com a atuação profissional e uma articulação com os contextos de trabalho. Isso implica considerar os professores como sujeitos intelectualmente ativos (MONTEIRO, 2012, p. 27).

Nessa perspectiva, Alves (2013, p. 14276) trata especificamente sobre a formação continuada do coordenador pedagógico, enfatizando que esta também, “não se “reduz” a um curso sobre como atuar na sua função”, mas é preciso “criar um espaço formativo onde se discuta coletivamente as suas ações”. Gaio (2022, p. 77) reforça que a troca de experiência entre os pares nos momentos de formação é fator que colabora para a sistematização e produção coletiva de conhecimento, pois “juntos podem conversar, questionar, debater, estudar, para produzir seu conhecimento de forma coletiva”.

Ainda segundo Gaio (2022), a FC deve ser um espaço de reflexão sobre a prática, para transformá-la e melhorá-la, no entanto, destaca que na realidade essa prática está mais voltada para questões burocráticas, técnicas e para atingir resultados pré-estabelecidos. Assim, segundo a autora, “o coordenador é formado para realizar tarefas na escola, priorizando o fazer burocrático” (GAIO, 2022, p. 88). Ela questiona se esses momentos estão contribuindo para a formação de coordenadores executores de questões burocráticas e técnicas ou se estão contribuindo para a formação de coordenadores que pensam na escola e em um trabalho coletivo e integrador.

Diante disso, como acentua Venazzi (2019, p. 121), a formação continuada em contexto se contrapõe a reprodução passiva de programas de formação. Essa perspectiva de formação envolve os responsáveis pelo ensino, de forma ativa, por meio de um trabalho reflexivo e coletivo da prática pedagógica construída na sala de aula. Articulada pelo coordenador pedagógico, promove o aprimoramento dos docentes, ao passo que as demandas educacionais do ensino sejam supridas, reverberando, positivamente, na qualidade das aprendizagens.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA VIABILIZADAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPORTE, CULTURA E LAZER (SMECEL) DE BARREIRAS – BA

Uma das formas eficazes de apoio ao trabalho docente encontra-se na garantia da formação continuada, destacando sua importância para o desenvolvimento profissional dos professores e melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Várias políticas educacionais pensadas na formação continuada dos profissionais vêm sendo formuladas ou implementadas e, fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 62, inciso primeiro, que versa “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996, p. 42).

Dessa forma, amparadas pela lei maior, fica evidente a relevância das políticas educacionais voltadas para a formação continuada, uma vez que sem a FC não há como pensar em melhorias significativas em termos de qualidade da educação. A fim de garantir aos sujeitos diretamente responsáveis pelo ensino, professores e coordenadores pedagógicos, o constante aprimoramento de sua função, competem a União, os Estados e os Municípios criarem e implementarem medidas eficazes de formação contínua.

Nesse cenário, destaca-se a nível nacional o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado no ano de 2014, pela Lei nº 13.005/2014, com vigência de dez anos. No artigo 7º, a lei determina um regime colaborativo a fim de alcançar as metas, determinando que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 2014, p. 45).

Para Bastos (2017), o PNE refloresceu as expectativas de melhorias na educação, já que a sociedade brasileira sempre teve o anseio por avanços educacionais. Para o autor “suas estratégias estabelecidas trouxeram credibilidade e otimismo com a sinalização de mudanças positivas em tempo breve” (BASTOS, 207, p. 8). Dessa forma, o PNE serviu de base para que os estados e municípios criassem os seus Planos Estaduais de Educação – PEE e Planos Municipais de Educação – PME, adequando-o às suas realidades.

Nessa perspectiva, na esfera municipal, encontra-se alguns documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SMECEL) da cidade de Barreiras – BA, que legitimam e garantem espaços de formação continuada para os

professores da rede municipal de ensino, no entanto, é de interesse observar como esses documentos legitimam e garantem aos coordenadores pedagógicos da rede esse mesmo espaço, dos quais inicialmente destaca-se o PME.

O Plano Municipal de Educação (PME), configura-se um instrumento norteador das políticas públicas do município. Ao destacar sua finalidade, o documento aponta que “o Plano Municipal de Educação do município de Barreiras-BA tem como objetivo traçar diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação, visando melhorias nos setores administrativos, estruturais e pedagógicos” (BARREIRAS, 2017, p. 10).

Como determinou o Ministério da Educação (BRASIL, 2014), o PME pertence a todos os cidadãos do município e suas necessidades educacionais devem estar presentes, para isso um trabalho democrático e colaborativo precisa ser feito a fim de dar voz aos anseios da sociedade frente às demandas da educação. Diante dessa premissa, esse trabalho democrático foi realizado, no que diz respeito às etapas de organização, como expressa o documento municipal:

Os passos básicos utilizados para a organização do documento foram pautados na construção do diagnóstico educacional, na coordenação da consulta e audiência pública, no planejamento das metas e estratégias para dez anos, a partir das reais necessidades da população (BARREIRAS, 2017, p. 10).

Especificamente sobre a formação continuada ou formação em serviço, como é abordada no documento, é contemplada na temática “valorização dos profissionais da educação”. Destaca que “para ser efetivada a educação de qualidade o plano de carreira dos profissionais precisa fundamentar-se no tripé da valorização do magistério, a saber: condições de trabalho, formação em serviço e valorização salarial” (BARREIRAS, 2017 p. 65).

Um aspecto interessante que aparece no Plano, ainda que de forma breve, mas de grande relevância, é a atribuição da Secretaria de Educação como órgão que também assume a responsabilidade de promover a formação continuada. Outro aspecto, que merece destaque, é a referência à garantia das condições necessárias para que o coordenador pedagógico realize nos espaços escolares a formação contínua dos docentes, atribuindo a ele essa responsabilidade.

A formação em serviço oferecida pela SME deverá contemplar as dimensões: pedagógica, técnica e política. É importante também dar as condições necessárias para que o (a) coordenador (a) pedagógico (a) realize os cursos de formação continuada em serviço na escola e para que essa formação tenha resultado na prática do professor (BARREIRAS, 2017, p. 63).

Outro documento que também está ligado às ações de políticas públicas educacionais, no âmbito municipal, é o Regimento Comum da Rede Municipal de Ensino, nesse caso, elaborado pela SMECEL – Barreiras, Bahia.

O artigo 55 do referido Regimento (2019 p. 26) elenca o que é de competência do coordenador pedagógico. Considerando que todos os incisos apresentam aspectos da formação continuada, em maior ou menor grau, são nos incisos IX, XI e XV que identifica, claramente, elementos característicos do processo de formação contínua. A presença de tais aspectos reafirma a importância dessa prática dentro do espaço escolar para a melhoria do ensino e aprendizagem, e a função do coordenador pedagógico como sujeito formador.

Art. 55 – Compete ao coordenador pedagógico:

[...]

IX promover momento de estudo, reflexão e reavaliação da prática pedagógica, proporcionando a análise de situação concreta;

XI elaborar e implementar, em conjunto com o corpo docente, ações pedagógicas com vistas ao enfrentamento de situações que evidenciem a necessidade de intervenção na prática pedagógica corrente, acompanhando sistematicamente o processo de ensino-aprendizagem;

XV estimular o aperfeiçoamento sistemático do corpo docente, por meio de cursos, seminários, encontros e outros mecanismos adequado (BARREIRAS, 2019).

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Barreiras - BA (2019, p. 107) apresenta sua perspectiva de formação continuada: “entendemos, nesse documento, a formação continuada como um *continuum*, pois o professor não termina sua formação com a conclusão de um curso de graduação, mas este é um dos elementos que compõe o desenvolvimento profissional docente”.

A proposta aborda dois tipos de oferta de formação continuada para os profissionais da educação municipal, sendo elas: a formação continuada na escola e a formação continuada em rede. No que diz respeito a formação continuada na escola, o documento esclarece:

A formação continuada na escola é a formação mediada pelo coordenador. No entanto, quando o gestor, o coordenador ou professor participa de ações da SMECEL este tem a função de repassar, ou seja, fazer a devolutiva para os professores nesses momentos de formação continuada na escola. Como, por exemplo, nos momentos de Atividade Complementar (AC) (BARREIRAS, 2019 p. 108).

Quanto à formação continuada em rede, o documento explica:

A formação continuada em rede são as ações promovidas pela SMECEL, ou em parceria com outras instituições para os profissionais da educação da rede municipal de ensino de Barreiras-BA em atendimento as especificidades dos seguimentos que

compõem a rede. Essa formação em rede será sustentada pela elaboração e execução de microprojetos tendo por base os índices de desempenho da rede e os momentos de escuta coletiva dos profissionais da educação da rede municipal de ensino. (BARREIRAS, 2019 p. 108).

Ao apresentar as ações e iniciativas pelas quais se concretizariam a formação em questão, e levando em consideração que o documento atribui ao coordenador pedagógico à função de mediador da formação continuada na escola, não se observou, no entanto, nenhuma medida que contemple as necessidades específicas de formação continuada do coordenador pedagógico.

Diante do exposto, nota-se que é tida como pauta de grande importância a formação continuada dos professores na rede municipal de ensino da cidade de Barreiras – BA, nota-se também que o coordenador pedagógico é visto como o responsável pela tarefa de formador dentro das unidades de ensino municipal, no entanto, percebe-se que não há especificações claras das ações viabilizadoras do processo de formação continuada desse profissional.

2.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A AUTOFORMAÇÃO

Considerando o coordenador pedagógico, o responsável pela formação continuada do corpo docente no contexto escolar, promovendo ações para o aperfeiçoamento dos professores em suas práticas pedagógicas, é imprescindível que este profissional esteja em constante processo de aprendizado e atualização, indicando, dessa forma, a necessidade da autoformação.

Souza (2019, p.16), reconhecendo essa necessidade declara que: “O coordenador pedagógico nunca está pronto e acabado, e sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre sua prática, este deverá estudar e usar as teorias para fundamentar o fazer e o pensar dos docentes”. Essa afirmação aponta para uma postura reflexiva que o CP deve ter sobre a sua prática pedagógica diária, constituindo um processo de desenvolvimento profissional. Teixeira e colaboradores (2010, p. 6) acrescentam:

A autoformação constitui-se, portanto, num processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira de como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Para tanto, se faz necessária uma postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão professor, o que aponta para uma análise mais aprofundada das funções docentes e das situações de aprendizagem profissional.

Nesse contexto, é imprescindível que no processo de autoformação, o CP tenha uma consciência crítica-reflexiva sobre os limites e possibilidades de suas práticas, buscando sempre as mudanças necessárias para solidificar sua identidade profissional. Para isso, ele deve se tornar um pesquisador de suas próprias ações, por meio da autoanálise dentro do contexto escolar.

Barbosa, Pacheco e Amaral (2017) descrevem a autoformação como um processo de aprimoramento da formação profissional, em que o educador é o autor principal e protagonista do seu processo de formação, num constante exercício crítico-reflexivo sobre suas ações pedagógicas. Para os autores esse exercício permite uma melhor compreensão da realidade, a fim de enfrentar os desafios com mais chances de superá-los, além de fazê-los enxergar a necessidade de redirecionar a prática educativa quando necessário.

Diante disso, a autoformação é um exercício necessário que deve ser realizado diariamente. Ao investir nessa formação, o coordenador passa a tomar decisões de forma consciente e autônoma. Nessa perspectiva, Teixeira e colaboradores (2010) destacam os benefícios desse tipo de formação para o professor, contudo, se aplica também ao coordenador pedagógico. Sendo assim, contribuem afirmando que:

Sob esse enfoque, o professor se estabelece como um sujeito adulto consciente de suas funções educacionais, e que reconstrói seu próprio processo de atuação pedagógica, a partir de uma percepção singular das ações educacionais. Esse modelo de desenvolvimento profissional pressupõe o sujeito aprendente como um ser autônomo, com a desenvoltura e a disciplina necessárias para implementar um projeto próprio de aprendizagem profissional, instância em que se reconhece importante para a (re)estruturação de seus percursos educacionais autoformativos, o que se constitui num elemento de motivação interna que estimula o ser em formação a construir alternativas trabalhando para a melhoria de sua profissão (TEIXEIRA; SILVA E LIMA, 2010, p.7).

Evidentemente, a formação inicial assume grande importância na formação do coordenador, mas, à medida que se depara com as demandas e desafios educacionais da prática, reconhece a necessidade de continuar investindo em si mesmo e no crescimento profissional. Essa tomada de consciência deve impulsioná-lo ao desejo de aperfeiçoamento, e conseqüentemente à autoformação. Nesse contexto, Silva (2019) apresenta sinteticamente o conceito de autoformação, algumas de suas características e contribuições.

Ela pode ser definida como a capacidade individual de investimento em si, na própria formação, concomitante ou não com as demais formações. Portanto, se caracteriza pela flexibilidade e autonomia do indivíduo frente às novas necessidades da sua área de atuação, propiciando à (re)construção de saberes e o desenvolvimento de novas competências profissionais (SILVA, 2019, p. 10).

Percebe-se então, que é no contexto de trabalho que se desenvolve a consciência da importância e necessidade da autoformação. Os desafios da coordenação transformam o ambiente escolar em um cenário de riquíssimas possibilidades para o desenvolvimento de novos saberes e habilidades.

Silva (2019) destaca um aspecto fundamental, entendendo que para concretizar a autoformação é preciso que o profissional saiba identificar as demandas e mobilize suas habilidades para selecionar os recursos adequados a cada necessidade de aprendizagem.

A decisão de iniciar uma autoformação coexiste com a necessidade de buscar recursos que auxiliem o profissional no decorrer do seu desenvolvimento, lhes servindo como fonte de informação para a construção do aprendizado. Não apenas a busca é necessária mais também à capacidade de selecionar os melhores recursos para atender ao objetivo de aprendizagem que se quer alcançar, possibilitando o hábito de pensar e refletir sobre diversos assuntos (SILVA, 2019, p. 50).

Dessa maneira, evidencia-se que o coordenador pedagógico deve assumir uma postura atenta do seu contexto de trabalho, partindo de uma atitude consciente e reflexiva da sua prática, identificando suas necessidades de aprendizagens. Isso o sujeitará ao desenvolvimento de um proceder pessoal em busca do conhecimento, capacidade de selecionar as informações adequadas para cada situação e conseqüentemente a consolidação de práticas de autoformação.

3 METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM DO TIPO DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa pura de natureza exploratória – descritiva, com abordagem qualitativa do tipo de campo e teve como finalidade analisar como ocorre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos para a atuação no contexto escolar.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), a pesquisa pura ou básica objetiva “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista”. Assim, o presente estudo não possui nenhuma ação interventiva, mas busca conhecer e compreender os aspectos envolvidos na formação continuada dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de educação de Barreiras – BA.

Com base em um levantamento de bibliografias, bem como de documentos oficiais da educação do município em questão, a natureza exploratória da pesquisa teve como intento compreender com mais profundidade o que se pretendia investigar. Desse modo, ainda conforme Prodanov e Freitas (2013), essa etapa da pesquisa busca mais informações sobre o assunto a ser pesquisado.

A respeito da natureza descritiva, esta reporta-se sobre descrever o objeto da pesquisa, por meio de uma análise minuciosa dos dados coletados. Sobre a pesquisa descritiva, Gil (2002, p. 42) afirma que seu objetivo principal é a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Minayo (2002) expõe as especificidades da abordagem qualitativa, destacando que o interesse desse tipo de pesquisa são aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Essa abordagem busca um aprofundamento nos significados das ações e relações humanas, que segundo a autora é “um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYNO, 2002, p.22). Dessa forma, destaca que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p.21).

Em relação ao estudo de campo, Gil (2002) aponta que, na atualidade, é muito utilizado na área da Educação. Defende que esse tipo de pesquisa busca o aprofundamento das

questões propostas, concentrando-se em um único grupo ou comunidade, destacando a interação entre seus componentes.

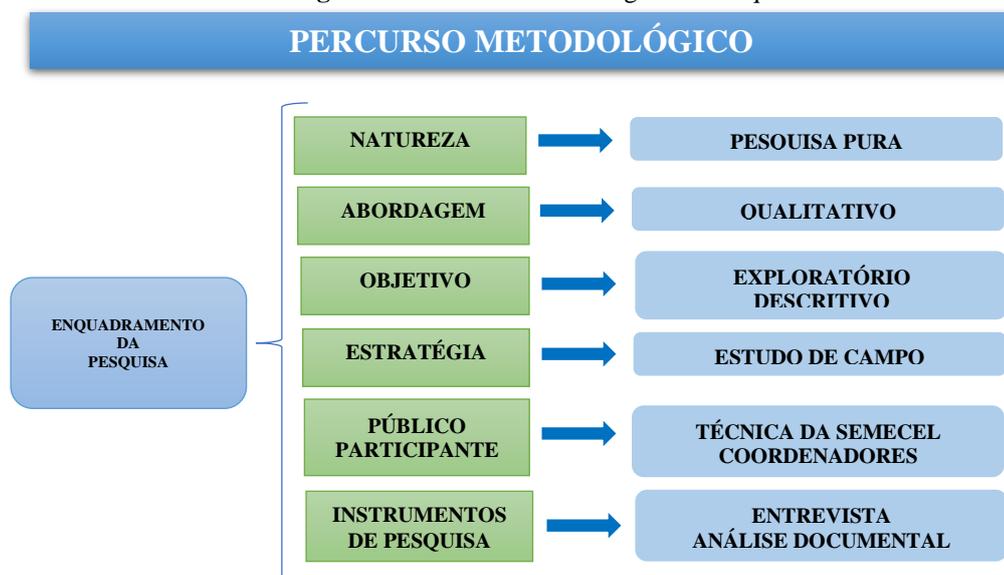
Ainda segundo o autor, é característica também do estudo de campo o envolvimento direto do pesquisador, sendo necessário que este tenha uma experiência direta com contexto a ser pesquisado. Sendo assim, Gil defende que:

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

Marconi e Lakatos (2003) enfatizam que o estudo de campo é utilizado com o propósito de obter informações e/ou conhecimentos a respeito de um problema. Asseveram que esse tipo de pesquisa não deve ser vista como uma simples coleta de dados, já que “é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado” (TRUJILLO 1982, *apud* MARCONI; LAKATOS 2003, p. 186).

Notadamente, observa-se que os autores supracitados enfatizam a relevância da pesquisa qualitativa para as ciências sociais, na qual estão incluídas as pesquisas no campo da educação. Constata-se também a importância dos instrumentos elencados como meios confiáveis de se coletar as informações que se almeja.

Figura 01- Percurso Metodológico da Pesquisa



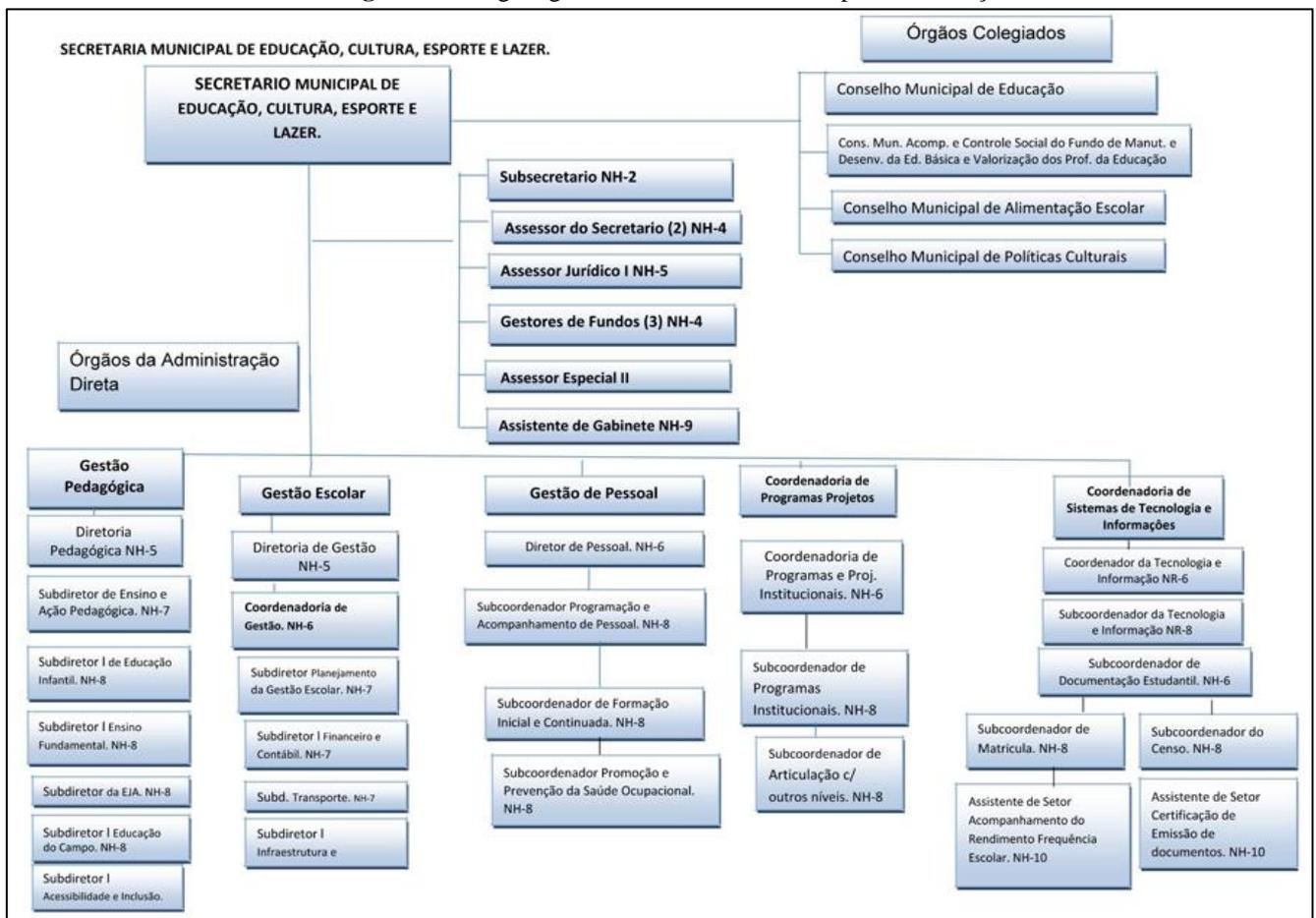
Fonte: Informações da Pesquisa (2022)

3.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa contou com dois espaços de realização, sendo eles: a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Barreiras – BA (SMECEL) e 05 (cinco) escolas da rede municipal de ensino, sendo que, 02 (duas) escolas foram do fundamental I e 03 (três) escolas do fundamental II.

Para o leitor compreender, com mais clareza, como a SMECEL está organizada é pertinente e relevante apresentar o seu organograma, no que diz respeito à educação.

Figura 02 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: <https://barreiras.ba.gov.br/secretaria-de-educacao-cultura-esporte-e-lazer/>

Para caracterizar as escolas pesquisadas decidiu-se apresentar o perfil destas em forma de quadro.

Quadro 01- Perfil das escolas pesquisadas

Escola	Localização	Nível de Atendimento	Quantidade de professores	Quantidade de alunos
Escola A	Bairro periférico	Fundamental I	24	560
Escola B	Centro	Educação Infantil e Fundamental I	12	391
Escola C	Bairro periférico	Fundamental II	38	777
Escola D	Bairro periférico	Fundamental II	32	813
Escola E	Bairro periférico	Fundamental I Fundamental II	42	826

Fonte: Pesquisa da autora (2022)

Todas as escolas pesquisadas fazem parte da rede municipal de ensino de Barreiras, sendo que 04 (quatro) das 05 (cinco) escolas estão situadas em bairros periféricos distintos e uma no centro. Todas possuem uma boa localização e são de fácil acesso.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa estruturaram-se em dois grupos. O primeiro grupo diz respeito aos sujeitos da Secretaria Municipal de Educação, sendo eles: a diretora pedagógica do município e 01 (uma) técnica da secretaria que trabalha na função de formadora dos coordenadores pedagógicos da rede municipal. A fim de preservar a identidade dos participantes, optou-se por denominar a diretora pedagógica de DP e o técnico de T1.

O segundo grupo foi composto por 05 (cinco) coordenadoras pedagógicas, sendo que 02 (duas) atuavam no ensino fundamental I e 03 (três) atuavam no ensino fundamental II. Tendo o mesmo cuidado de sigilo para a não identificação das participantes, as coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I foram denominadas de CP1, CP2 e as do ensino fundamental II foram denominadas CP3, CP4, CP5.

Figuras 03 - Participantes da pesquisa



Fonte: Informações da Pesquisa (2022)

É importante destacar que foi apresentado às participantes, com linguagem clara e objetiva, o termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE, explicando detalhadamente todos os procedimentos da pesquisa. Após lerem, todas assinaram de forma livre e voluntária, concordando em fazer parte do estudo.

Tais participantes foram escolhidas pela discente que realizou a pesquisa, com a supervisão, apoio e aprovação da orientadora, uma vez que os objetivos gerais e específicos propostos dirigem-se aos responsáveis pela formação continuada dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino e aos coordenadores pedagógicos lotados nas instituições escolares. Dessa forma, estas foram as pesquisadas, por estarem envolvidos com a prática da coordenação pedagógica no contexto escolar.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A fim de obter informações relevantes para atingir os objetivos propostos foi realizada uma análise cuidadosa para a escolha de quais seriam os melhores instrumentos para a coleta dos dados. Dessa maneira, as escolhas mais adequadas a este estudo foram: a entrevista e a análise documental.

No quadro abaixo, apresenta, nitidamente, os instrumentos de pesquisas, os objetivos e quem foram os informantes.

Quadro 02 - Instrumentos, objetivos e informantes da pesquisa

INSTRUMENTO	OBJETIVO	INFORMANTES
Entrevista	Verificar em que a formação continuada dos coordenadores pedagógicos contribui para a atuação no contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de Barreiras – BA; • Diretora pedagógica do município de Barreiras – BA; • 01 (uma) técnica da Secretaria de Educação de Barreiras – BA.
Entrevista e análise documental	Verificar se há na SME um plano de formação continuada para os coordenadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Diretora pedagógica do município de Barreiras – BA; • 01 (uma) técnica da secretaria de educação de Barreiras – BA.
Análise documental	Analisar como é abordada a formação continuada dos coordenadores pedagógicos no Plano Municipal de Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Plano Municipal de Educação de Barreiras – BA.
Entrevista	Investigar se os coordenadores pedagógicos desenvolvem práticas de autoformação	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadoras Pedagógicas

Fonte: Informações da Pesquisa (2022)

Segundo Minayo (2002), o uso da entrevista nas pesquisas de campo é bastante comum. Por meio desse instrumento busca-se obter informações relevantes contidas na fala dos pesquisados. Sobre a entrevista, a autora defende que:

Ela não significa uma conversa despreziosa ou neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 2002, p.57).

Desse modo, fica claro que a entrevista é uma conversa com propósito bem definido. Bogdan e Biklen (1994, p. 137) acrescentam que, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Lüdke e André (1986) afirmam que essa é a principal técnica usada nas pesquisas sociais e a sua principal vantagem é que ela permite a obtenção imediata e corrente da informação que se deseja.

Assim, foi decidido por uma entrevista semiestruturada, que conforme Boni e Quaresma (2005), esse tipo de entrevista é utilizada quando se pretende delimitar a quantidade de informações, em que o entrevistador busca centrar a conversa no tema, fazendo intervenções necessárias para que os objetivos sejam alcançados. Dessa forma, as autoras destacam que:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

De acordo com os objetivos propostos, para o grupo 1 as perguntas foram elaboradas a partir de questões previamente definidas como: planejamento da formação continuada, documentos oficiais. Já ao grupo 2 as questões foram: contribuições da formação continuada para a prática da coordenação pedagógica em contexto; e práticas de autoformação.

Em relação à análise documental, Gil (2002, p. 46) defende que os documentos são “uma fonte rica e estável de dados”. Ainda, segundo o mesmo autor, esse tipo de análise tem sua relevância, visto que não propõe responder definitivamente a um problema, mas sim, possibilita uma melhor visão desse problema.

Ludke e André (1986) descrevem a análise documental como uma técnica preciosa de abordagem de dados qualitativos, pois permite complementar as informações obtidas com outras técnicas, ou ainda desvelar novos aspectos do tema ou do problema.

Nesse sentido, a análise documental do Plano Municipal de Educação buscou desnudar como é abordada a formação continuada do coordenador pedagógico para a sua prática no contexto escolar.

4 ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo expõe a análise e interpretação dos dados coletados por meio das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas municipais e com a técnica da diretoria pedagógica da secretaria municipal de Barreiras. Nessa sessão, estão presentes também os resultados da análise documental do Plano Municipal de Educação de Barreiras, com ênfase na formação continuada dos coordenadores.

Para uma melhor organização e compreensão dos dados foi priorizado distribuí-los em categorias, sendo elas: formação continuada em contexto, políticas públicas e autoformação.

Na primeira categoria, a investigação partiu de dados que sinalizassem como é realizada a formação continuada dos coordenadores pedagógicos para sua atuação no contexto escolar. Em seguida, na segunda categoria, como é indicada a formação continuada dos coordenadores pedagógicos no PME, e na última categoria foi analisado as práticas de autoformação dos coordenadores pedagógicos.

4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTO

Este tópico apresenta os dados coletados nas entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas da rede municipal de educação, bem como os dados obtidos na entrevista com a técnica da diretoria pedagógica da SMECEL de Barreiras – BA.

É importante dizer que era de interesse entrevistar a diretora pedagógica da secretaria de educação do município, visto a importância das suas atribuições para o desenvolvimento de práticas de formação continuada dos profissionais pesquisados. No entanto, mesmo diante de várias tentativas, não foi possível, por não conseguir um horário para entrevistá-la. Outro aspecto que deve ser informado é que se pretendia também entrevistar duas técnicas da diretoria pedagógica, responsáveis pela formação continuada dos coordenadores, havendo rejeição por parte de uma, alegando que as respostas seriam as mesmas da outra técnica, já que desenvolvem o trabalho juntas. Dessa forma, da diretoria pedagógica do município só foi possível entrevistar uma técnica.

4.1.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Neste aspecto, buscou-se traçar o perfil das coordenadoras entrevistadas, bem como da técnica da secretária. Considera-se que, tais informações são importantes para uma compreensão mais detalhada dos aspectos explicitados no quadro a seguir.

Quadro 03 – Perfil das Coordenadoras Pedagógicas

DADOS	CP 01	CP02	CP03	CP04	CP05
Formação Acadêmica	Pedagogia	Pedagogia com Especialização em psicopedagogia e em gestão e planejamento educacional.	Normal Superior com Especialização em gestão e coordenação pedagógica.	Pedagogia com Especialização em gestão e planejamento educacional, psicopedagogia e Mestrado em Ciências da Educação (em curso)	Pedagogia com Especialização em psicopedagogia, gestão e planejamento educacional, Mestrado em Ciências Humanas e Sociais (em fase de conclusão) e Mestrado em Ciências da Educação (em curso)
Tempo de atuação na educação	25 anos	15 anos	29 anos	22 anos	20 anos
Tempo de atuação na rede municipal	22 anos	09 anos	23 anos	22 anos	19 anos
Tempo atuando na coordenação pedagógica	15 anos	05 anos	11 anos	16 anos	19 anos
Formas de ingresso	Concursada Especialista em educação	Processo seletivo	Desvio de função.	Concursada como coordenadora pedagógica	Concursada como especialista em educação
Nível que atende	Fundamental I	Educação Infantil e Fundamental I	Fundamental II	Fundamental II	Fundamental II
Outras funções exercidas na rede	Professora	Professora	Professora, diretora escolar	Professora	Só como coordenadora

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Observa-se que as entrevistadas possuem larga experiência na coordenação pedagógica, tendo em vista o tempo de atuação de cada uma, uma vez que o menor tempo no exercício é de 05 (cinco) anos e o maior tempo é de 19 (dezenove) anos. Todas as profissionais possuem formações que endossam suas qualificações para o exercício da coordenação, possuindo nível superior em Pedagogia e especializações que subsidiem sua práxis, além de duas delas estarem cursando mestrado, conforme declararam. Evidentemente, a CP3, apesar de não possuir licenciatura plena em Pedagogia, procurou por meio de especialização se habilitar na área da coordenação, estando apta para esse cargo.

Quadro 04 - Perfil da Técnica da Secretária de Educação

DADOS	T1
Formação Acadêmica	Graduação em Pedagogia com Especialização em Atendimento Educacional especializado, Coordenação Pedagógica e Planejamento Escolar.
Tempo de atuação na educação	30 anos
Tempo de atuação na rede municipal	26 anos
Tempo atuando como formadora dos coordenadores pedagógicos	07 anos
Formas de ingresso	Processo seletivo
Outras funções exercidas na rede	Professora, coordenadora pedagógica (em outro município) e diretora.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

Percebe-se também que a técnica da secretaria de educação possui vasta experiência, sendo atuante há 30 (trinta) anos, dos quais 26 (vinte e seis) anos na rede municipal de educação e há 07 (sete) anos vem trabalhando diretamente como formadora de formador, ou seja, formadora dos coordenadores pedagógicos municipais. Além de ter especialização na área de coordenação, já exerceu o cargo de coordenadora, o que é interessante para o exercício de suas atividades atuais, já que subte-se que conheceu na prática as demandas da coordenação.

Ao serem interrogadas se possuíam clareza do papel do coordenador ao ingressar no cargo, a maioria das coordenadoras afirmou que não, atribuindo a construção inicial de

saberes da prática ao próprio curso de formação inicial, especializações e por meio do convívio com outros coordenadores.

Logo, é interessante verificar essas informações nas falas coletadas:

Tinha sim, tinha conhecimento, até porque já observava. Eu era coordenada por outros coordenadores quando eu trabalhei como professora. E aí já tinha, já observava essa prática, já convivia com esse profissional na minha área de trabalho (CP1).

Não tinha muita clareza, porque como eu era professora eu não sabia que âmbito era, como que eu vejo agora. Aí com o que eu fui aprendendo na Uneb, relacionado à horários, relacionado à como se estabelece as cargas horárias, como é uma coordenação, como é que acontece o regimento escolar e o papel mesmo do coordenador junto a todos os profissionais que estão dentro da escola, aí foi que eu fui tendo conhecimento e fui aprendendo (CP2).

Eu não tinha a clareza, mas eu sabia que eu tinha bastante perspectivas. Que eu queria atuar melhor, porque eu havia feito a pós-graduação, então eu já tinha essa noção e a visão de como eu via os coordenadores me coordenarem, então, eu fui convidada para uma escola da zona rural que foi lá minha primeira experiência (CP3).

Na verdade, não, a primeira experiência em 2005, quando eu fui transferida, foi minha primeira experiência, não tinha essa noção, salvo a formação que tive na especialização e uma orientação teórica, que foi voltada também para isso na gestão e planejamento. Mas, muito, eu aprendi com os meus pares, fazendo mesmo no dia a dia, construir a prática com os meus pares (CP4).

Não. Quando eu fiz pedagogia, a gente não tinha esse componente, ele entrava meio que intrinsecamente em gestão, mas muito pouco. [...] Então era pouca, a gente não tinha referência para saber qual era realmente a função. A gente não tinha clareza (CP5).

É implícito nos relatos acima que todas as coordenadoras encontraram dificuldades no início das suas atividades na coordenação, pela falta de clareza das suas atribuições. Dessa forma, seria muito importante, se a secretaria municipal de educação promovesse ações formativas pensadas nesses profissionais que estão ingressando, pois isso os levariam a desenvolverem suas atividades pedagógicas com clareza e segurança.

Sobre as fragilidades de programas de inserção profissional, concorda-se com Gaio (2022) quando afirma que isso induz os profissionais a buscarem entre seus pares meios para desenvolverem suas funções. A autora, ainda, reitera que os processos de formação continuada, no início da função, produzem resultados significativos, uma vez que por meio deles os coordenadores pedagógicos teriam subsídios para superar os desafios vivenciados dentro da escola na realização do seu trabalho. Ela destaca que, “a formação continuada é o local para que a troca coletiva aconteça, porém, na falta desta os trabalhadores buscam meios alternativos para desenvolver suas funções” (GAIO, 2022. p 74).

Percebe-se então, que se faz necessário medidas formativas pensadas nos profissionais que estão há algum tempo na coordenação, mas, os que estão ingressando também precisam ser assistidos, já que ao falar do início da atuação na coordenação, a CP1 afirmou: “Eu não lembro de nenhuma formação”.

Segundo relato da técnica, esta possuía clareza do seu papel de formadora dos CPs, ao ingressar no cargo, no entanto, afirma que foi ampliando, no decorrer do tempo, sua compreensão da importância da formação continuada desses profissionais. Ela declara que:

Já tinha, mas depois que você ingressa, que você insere no processo, você vai aperfeiçoando essa expectativa, a gente vai vendo as necessidades e vai ampliando esse leque, essa visão em relação a importância da formação desse profissional (T1).

Para a sua inserção às práticas formativas dos coordenadores pedagógicos, a técnica expõe que nunca recebeu formação pela secretaria de educação, no entanto, fez menção a formação que recebeu pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, ofertada pelo governo do Estado em anos anteriores. Ao responder à pergunta: Teve alguma formação específica pela secretária de educação para você exercer o cargo de formadora de coordenador, ela relata:

Não, a gente recebia uma formação pelo Estado, e na verdade a gente era multiplicador. A gente recebia orientações de lá e a gente multiplicava na rede, os temas eram discutidos também coerente com a necessidade da rede. Era isso (T1).

Partindo da premissa que as atribuições exercidas pela técnica da secretaria impactam diretamente na prática da coordenação pedagógica no chão da escola, percebe-se que esta também deveria ser fortalecida por ações formativas, já que Monteiro (2012) assevera que:

Uma das funções das equipes técnicas municipais é realizar a formação permanente de CPs e diretores escolares, usando estratégias formativas e autoformativas, oferecendo e sustentando as condições institucionais para que as escolas se consolidem como espaço de desenvolvimento profissional e de boas práticas pedagógicas (MONTEIRO, 2012, p. 17).

Diante dos dados expostos, nesse tópico, percebe-se que as coordenadoras pedagógicas e a técnica da secretaria possuem formação adequada para estarem lotadas nos cargos que exercem, nos quais já estão há bastante tempo. Evidencia também que o percurso inicial, das trajetórias citadas, foi construído sem muita clareza de suas funções, o que suscitou elocubrações a respeito da importância da formação continuada desde o início da

inserção desses profissionais na coordenação. Isso também acabou deflagrando fragilidades da secretaria municipal em atender tais profissionais.

Antes de instigar as entrevistadas a relatarem sobre as ações formadoras que recebiam e seus desdobramentos para a prática, foi pertinente verificar a compreensão que tinham sobre suas atribuições no contexto escolar.

Acredita-se que para desenvolver um trabalho voltado para os seus reais saberes e fazeres, o coordenador precisa conhecê-los a fim de não ser sufocado por outras demandas que fogem a sua competência. Ao tratar desse assunto, Monteiro (2012) contribui de maneira esclarecedora ao descrever com propriedade as funções do CP.

Ele deixa de ser o fiscal das práticas educativas e o gerente responsável pelas atividades burocráticas e administrativas e se coloca como corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pela qualidade da aprendizagem dos alunos. Ele faz parte do corpo docente e sua função principal vai se dividir entre a formação de professores e a articulação do projeto político-pedagógico. Terá de reconhecer que sua função precípua é a de ser formador e articulador para não se deixar engolir pelas demandas do cotidiano (MONTEIRO, 2012, p. 29).

Julga-se pertinente a fala da CP5, que apesar de extensa, trouxe um breve relato histórico, bem como trouxe referências de autores que, esta acredita ter a ajudado na compreensão da sua função. Diante do exposto, CP5 expressa:

São muitas atribuições, são muitas funções. Eu diria que hoje a gente tem uma clareza e uma visão do que seja essa função. Alguns anos atrás, oito, nove anos atrás, nós não tínhamos essa função. Aí, o Celso Vasconcellos, ele dizia assim, que o coordenador era um apagador de incêndio, porque não exercia a função que era dele, que a gente pode dizer que é a função pedagógica. Tudo que envolve o pedagógico, para a aprendizagem dos alunos é função do pedagogo, é função do coordenador. Só que a gente acaba desviando, aí vem a Vera Placco, que vai dizer que às vezes você pode se desviar pra um ajuste, desde que isso não crie um hábito. Então, eu diria que a função específica de um coordenador hoje é formação continuada em serviço, que é os ACs que a gente faz por linguagem, tipo, segunda a gente faz matemática, ciências e educação física, na terça, história, geografia e filosofia, e assim, sucessivamente. Isso é uma formação, desde que você sinta com seus professores, que você esteja analisando algo, que você esteja fazendo um diagnóstico [...] Se isso é uma formação continuada, então é uma função dele. A função de fazer essa mediação com o professor, se você faz a mediação com o professor, ele vai consequentemente estar fazendo na sala de aula. E na sala de aula é aprendizagem. Então, a gente pode colocar formação continuada, articulação, mediação, que é uma função do coordenador. [...] Então eu acho que ele é um formador, ele é um articulador, ele é um mediador (CP5).

Nos relatos das outras coordenadoras, percebe-se que todas possuem a mesma percepção da CP5, não havendo necessidade de expor suas falas, já que estão representadas na fala da coordenadora acima.

Apesar de buscarem, como no exemplo acima, nos autores, recursos para entenderem quais as suas funções, acredita-se que os espaços de formação continuada para o coordenador também são imprescindíveis para a definição do seu papel. A CP1 expressa que uma de suas necessidades que deveria ser contemplada nos momentos de formação proposta pela SMECEL é justamente aspectos que dizem respeito à função do coordenador. Fica evidente também sua necessidade de que a própria secretaria de educação reconheça quais são as reais atribuições do coordenador, a fim de não impor, “de cima para baixo”, como na fala abaixo, demandas que não são as dele.

Eu acho que iniciando pela própria função do coordenador pedagógico na instituição escolar, que termina com uma carga de responsabilidades e compromissos que muitas vezes não cabe a ele... Que de acordo com o que vai surgindo, aparecendo de cima para baixo e posto de cima para baixo, termina que o coordenador pedagógico ele abraça essa carga toda sozinho e tem que se virar sozinho para aprender, para fazer, para formar o professor sem nenhuma preparação. Acredito que a visão sobre o coordenador pedagógico, ainda é muito deficiente, acredito que muitas vezes proposital, por uma questão política, de não querer buscar profissionais que dê formação ou buscar profissionais que auxiliem mais nesse processo. O coordenador pedagógico termina abraçando dentro da própria instituição, situações que não são para ele. É uma de nossas angústias e apesar de ter um regimento interno, em muitos momentos eu não consegui fazer somente aquilo que é colocado no regimento, mas é abraçar aquilo que já é imposto de lá, de fora para dentro, muitas vezes (CP1).

Gaio (2022) destaca que nem sempre a formação voltada para o coordenador atende as expectativas e necessidades deles. Esse é um ponto que ficou evidenciado, principalmente nas falas das coordenadoras que atuam no fundamental I. Isso se deve ao fato de não serem assistidas por nenhum processo de formação continuada, até o momento da pesquisa, já as coordenadoras do fundamental II estão assistidas, até o momento da pesquisa, por meio de um programa ofertado pela secretaria de educação do Estado da Bahia, denominado Formação Continuada Territorial.

Outro aspecto relevante, que permeia a compreensão da função do coordenador, é a visão que possuem sobre o próprio processo de formação continuada. Nessa perspectiva, foi de interesse ouvi-las a respeito do conceito de FC, bem como a cerca dos aspectos pertinentes para o planejamento e para a prática da formação no contexto escolar.

No que diz respeito ao conceito que estes têm sobre FC em contexto, identifica-se elementos que estão relacionados aos processos formativos que levam em consideração as necessidades dos professores dentro das escolas. Ao tratar dessa perspectiva a CP4 relata:

Eu não sei se eu conceito, mas eu vejo a importância desse momento como um divisor de águas, na medida que a gente tem esse espaço de formação em contexto, ele é diferente porque ele busca a necessidade real daquele ambiente. É diferente de

quando você faz uma formação fora do ambiente de trabalho, que você vai buscar discussões, aprofundamentos em áreas maiores, mas que muitas vezes você não consegue chegar no contexto local que é diferente. Por exemplo no AC, a gente busca muito isso, a gente percebe um problema, muitos deles trazidos na voz dos professores e a gente busca aliar a isso com as discussões fundamentadas, aqui no espaço de discussão coletiva (CP4).

Na fala acima, identifica-se uma formação centrada na escola, nas reais necessidades advindas do chão da sala de aula. Essa formação, para Imbernón (2011, p. 85), “envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas pela escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula e nas escolas”. Sendo assim, a escola transforma-se no *locus* prioritário de formação, diante de outras ações formativas.

Na concepção do planejamento e prática, as entrevistadas apontam vários aspectos relevantes, dos quais destacam a realidade do professor na sala de aula, suas queixas e necessidades pedagógicas, e a definição clara dos objetivos. Nas falas abaixo evidenciam os exemplos desses elementos:

Eu levo em consideração, primeiro é a realidade local a realidade local do professor em sala de aula. É... o que eu levo em primeiro lugar é a dificuldade que ele apresenta, as angústias que ele traz da sala de aula para a coordenação (CP1).

Primeiro eu observo o que está sendo trabalhado em cada turma. E a partir do que foi planejado pela secretaria, se está sendo desenvolvida a proposta, como está desenvolvendo a proposta, o que que a professora está fazendo. E a queixa delas é muito assim, que as vezes o aluno não acompanha aquela proposta, não consegue trabalhar naquele nível porque o aluno está aquém daquele nível (CP2).

Primeiro o planejamento, ele tem que ser com objetivos muito claros. Então a gente tem que sempre pensar qual é o objetivo, o que que eu quero, qual é o conteúdo, qual é a metodologia e qual é a avaliação que eu vou fazer disso. Pra que serve? A gente pensa sempre... nós somos um grupo aqui de quatro coordenadores, a gente pensa qual é a temática que a gente vai discutir, que a gente vai levar, para quê, com que objetivo? É trabalhar a avaliação? Com que objetivo? Porque a gente tem percebido que a avaliação não tem sido um processo, ela tem sido vista como um exame, então a gente vai trabalhar a avaliação na perspectiva de discutir a avaliação como um processo, e que ela seja de fato desenvolvida como um processo, não seja só na fala, mas que ela seja, de fato, exercida assim (CP4).

Em suma, mais especificamente, sobre os processos formativos ofertados pela secretaria municipal de educação, muitas relataram sua insatisfação. Muitas declaram ser encontros pontuais, pautados em questões burocráticas e cobranças, sem relevância para a prática pedagógica.

O que chama de formação são esses encontros pontuais. É, acredito que o tempo de um encontro para outro é muito longo, e digo que ele não supre as nossas ansiedades, as nossas dificuldades. O coordenador por si só tem sempre que buscar

fora da rede. É muito deficiente! Não que eu culpe aqueles profissionais que estão ali para nos orientar, mas, termina sendo mais um quadro de cobranças, do que um quadro de formação. Minha visão é essa (CP1).

A maioria das vezes são questão burocráticas, relacionadas a preenchimento de diário, a questão do portal que a secretaria adotou, o Educenet, que é um portal onde o professor lança os dados dos alunos, resultado das avaliações, frequência, registra a aula, tudo isso. Então, eles ficam no pé da gente sobre isso, se está preenchendo ou não está. Como está acontecendo a rotina na sala em relação as habilidades, porque como a gente segue a BNCC e segue a proposta curricular da rede, eles têm essa preocupação muito grande, de que os professores cumpram com aquilo ali que foi determinado. Então acontece para essas coisas. Esses encontros são para essas coisas (CP2).

Gaio (2022) afirma que essas formações evidenciam a concepção de coordenador como meros executores de tarefas, reprodutores de atividades e metas a serem alcançadas, pensadas nos resultados e índices de educação e não na prática em contexto. Ao participar dessas formações “não lhe são oferecidas questões pra pensar seu trabalho; as atribuições são tantas, diversas tarefas a serem realizadas, com prazos curtos, que a ele só cabe executar e atingir os objetivos esperados, havendo fiscalização constante do seu trabalho” (GAIO, 2022. P. 89).

Quando um programa de formação é pensado dentro de um coletivo para a construção de saberes para uma prática contextualizada, como defendem Nóvoa e Vieira (2017), os coordenadores sentem no exercício das suas atividades os benefícios que ela promove. Identifica-se outra perspectiva de formação das coordenadoras do fundamental II que estão participando do programa de formação territorial da Bacia do Rio Grande, pelo governo do Estado, mencionada anteriormente, conforme elas colocam a seguir:

Então, agora nós estamos participando de um curso de formação continuada em parceria com a secretaria do estado, que é no plano de formação territorial da Bacia do Rio Grande, que são os coordenadores e os gestores que participam. E ele é fundamental, ele agrega muito, muito, porque a gente tem uma rede de experiências, troca informações, a gente leva as experiências exitosas e aquelas também que não têm sido exitosas, e essa troca acho que agrega muito a nossa prática (CP4).

Sim, eu te dou exemplo de atividades que aconteceu ontem, por exemplo. De você analisar um plano do professor, e fazer os ajustes conectados com a BNCC. Eu achei muito interessante, eu analisei uma ementa de um professor de história e aí ele faz oficinas de história, porque a gente quando pensa em oficinas a gente pensa muito em português, redação e as outras... então ele buscou um tema, por exemplo, a primeira guerra mundial, ele fez uma oficina com os alunos, eu via a prova com muita leitura de imagem, e agora as nossas provas também a gente vai ter que colocar em cada questão a habilidade que você está querendo com o aluno naquela questão. Então isso já é uma coisa legal, interessante. O próprio ajuste do plano do coordenador, nós falamos sobre isso. A questão de avaliação, nós falamos sobre isso e condiz muito com o momento de mudar alguns instrumentos, que não seja só a prova. Então está de acordo sim, e muito bem. Porque a gente via muita teoria e hoje

a gente vê algumas questões que a gente vê na prática mesmo. Que eu acho que uma formação continuada é para a gente melhorar (CP5).

Esse é um modelo de formação continuada defendido por Imbérnon (2011), ou seja, uma formação pautada em uma reflexão prática-teórica, por meio de análise, compreensão, interpretação e intervenção na realidade. Para isso essa rede de troca de experiências é imprescindível, uma vez que beneficia a comunicação entre os pares e promove inovações na realidade.

Sobre o panorama das necessidades do coordenador no desenvolvimento da formação em contexto, muitos afirmaram que não são assistidos pelas formações via secretaria. Ao questionamento: Em sua opinião, suas necessidades para o desenvolvimento da prática da coordenação são atendidas nos momentos de formação oferecido pela SMECEL, responderam:

Não são, não são. Porque eu não me sinto atendida. Eu sou atendida no sentido de passar para lá o que eu passo dentro da escola, porque tem muita coisa que acontece aqui na escola que eu não consigo resolver aqui, então, de certa forma, pro coordenador você tem um professor, que por exemplo, um professor que vira pra você e diz: eu não vou entregar o planejamento, não vou fazer o planejamento. Você não vai obrigar o professor a fazer o planejamento, ele não quer. Isso angústia a gente, e os outros problemas que a gente tem aqui dentro da escola, que as vezes a gente não consegue resolver e isso acaba angustiando a gente. Então, esse contato com o pessoal da secretaria de educação faz a gente desabafar um pouco em relação a essa angústia que a gente sente, mas não resolve a maior angústia que é trabalhar a educação mesmo, de modo efetivo, sabe, atuando, vendo o conhecimento acontecer. É muito difícil, é muito difícil (CP2).

Na fala da coordenadora acima, é possível perceber que suas demandas disciplinares que envolvem os professores são atendidas pela SME por meio de desabafos, no entanto, quanto às questões pedagógicas que permeiam a prática da coordenação, implícitas na verbalização “ver o conhecimento acontecer”, não são supridas.

É pertinente comentar que numa conversa informal com a CP1, logo depois da finalização da entrevista, relatou as dificuldades na prática da coordenação impostas pela pandemia da Covid-19. Ela expressou que o enfrentamento da pandemia gerou muitos desafios e incertezas, desestabilizando suas bases emocionais e pedagógicas. Diante desse turbilhão de dificuldades enfrentadas e ainda presentes, ela sinalizou seu desapontamento e indignação quanto à atuação da secretaria de educação, que segundo seu relato, não proveu e continua não provendo apoio emocional, psicológico, pedagógico e tecnológico.

Placco e Souza (2021) afirmam que nessa nova conjuntura educacional imposta pela pandemia, às questões pedagógicas, inerentes a formação do coordenador, continuam sendo

importantes, mas é indiscutivelmente necessário, propor formações para esse profissional que contemplem:

As questões afetivo-emocionais, de adultos, crianças e adolescentes; as questões pungentes das desigualdades sociais, que acentuam as desigualdades educacionais, incidindo principalmente nas escolas públicas; as mudanças sociais e sanitárias, fazendo emergir novas infâncias e adolescências, que exigem novas compreensões e intervenções no desenvolvimento e aprendizagem de nossas crianças e jovens. E, finalmente, as questões tecnológicas que, ao lado de exigirem de todos – adultos e crianças – novas aprendizagens, exigem também novas maneiras de pensar, de desenvolver o pensamento e a linguagem e, portanto, trazem novas perspectivas ao ensino e à aprendizagem. A formação da CP – e consequentemente, os planos de formação de professores que ele possa organizar, sofrem radical impacto, na atualidade (PLACCO; SOUZA 2021.p.8).

Dessa maneira, a formação voltada para o CP nesse novo cenário deve ampliar-se de maneira a contemplar não só as questões pedagógicas, mas abarcar aspectos, como os citados acima que diretamente irão impactar o ensino e as aprendizagens nesse tempo pandêmico e pós-pandêmico.

Diante dos relatos das coordenadoras em questão, é possível perceber certa incongruência no que diz a técnica da secretaria municipal de educação, no sentido de ouvir os anseios, as necessidades das profissionais e acolhê-las a fim de transformá-las em direcionamentos para a formação continuada.

A gente tem esse momento de escuta, no início do ano, eles colocam as fragilidades, as angústias, as dúvidas, as necessidades e em cima disso aí é que a gente trás as temáticas pra discussão, né, a gente só complementa com algum documento novo que a rede está promovendo, a gente só complementa, mas a gente parte da escuta atenta, dos professores (T1).

A técnica também afirma que, as formações promovidas pela secretaria contribuem para a atuação do coordenador no contexto escolar. Novamente, não é isso que se identificou nos relatos das coordenadoras, principalmente das que atuam no fundamental I.

Melhora, porque nesse momento de escuta que a gente faz com os coordenadores, a gente percebe as angústias deles ao perceber o problema, não diria problema, quais são as fragilidades que o professor tem em sala de aula e de que forma que ele pode intervir para que melhore a qualidade do trabalho dele. E assim, cada escola tem o seu coordenador e cada escola tem as suas especificidades, né, cada coordenador tem aqueles pontos frágeis que ele pode estar trazendo pra formação continuada. Então é de extrema importância esse trabalho (T1).

Diante de tudo que foi exposto, na interpretação e análise das falas dos atores educacionais pesquisados, nota-se primeiramente que os coordenadores pedagógicos assumem a função, tendo como base inicial o aparato de conhecimentos angariados na

formação inicial e *posteriori* nas especializações. Percebe-se que ao assumir a função não tinham clareza das suas atribuições, buscando nos seus pares recursos para desenvolverem a prática. A SMECEL não oportuniza processos formativos significativos e os momentos destinados para esse fim são encontros pontuais, desvinculados das práticas pedagógicas da coordenação e preenchidos por questões técnicas e burocráticas, segundo relatam as coordenadoras. Desse modo, conclui-se que é muito crítica a situação dos coordenadores da rede municipal de educação de Barreiras, relativo aos processos formativos que estes recebem, tendo um agravo substancial com as dificuldades impostas pela pandemia.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARREIRAS – BA

Ao analisar o PME do município de Barreiras, e compreendendo que o plano compõe uma forte ferramenta de política pública que busca contemplar as necessidades educacionais do município, a fim de promover escolas de qualidade (BARREIRAS, 2014), observa-se que o documento faz referências à formação continuada dos profissionais da educação, tendo-a como imprescindível para se alcançar a qualidade educacional desejada.

Notadamente, no que se refere à educação básica, especialmente na educação infantil, o documento propôs uma parceria entre o município e as universidades públicas para a elaboração do currículo e proposta pedagógica, e para a construção de um programa de formação continuada para os profissionais desse nível educacional.

O estabelecimento de convênio com as universidades públicas é um mecanismo político, legítimo e articulado para se construir em rede um currículo e proposta pedagógica para a Educação Infantil e, no mesmo trabalho, um programa de formação continuada para os profissionais envolvidos. Ações reconhecidas como um direito das crianças e dos profissionais (BARREIRAS, 2014, p. 26).

Ao tratar do ensino fundamental nos anos iniciais, que compreendia o ciclo de alfabetização, do primeiro ao terceiro do ano, o PME propôs que a formação continuada ofertada pelo município fosse articulada por meio do PNAIC. Dessa forma, os professores alfabetizadores e os coordenadores pedagógicos, desse nível, participavam das atividades de formação continuada do programa.

Barreiras garante o desenvolvimento da aprendizagem, por meio de formações como o Pacto – Pnaic (que atendem professores e coordenadores pedagógicos de 1ª ao 3ª anos), e garante a atuação de coordenadores em todas as unidades que possui gestores. Estes profissionais acompanham e intervêm quando necessário no

desenvolvimento pedagógico e metodológico das instituições (BARREIRAS, 2014, P. 29).

O PME, ainda no aspecto da formação pelo PNAIC, apresenta que no ano de 2012 o município assumiu o compromisso junto ao Governo do Estado para assegurar que todas as crianças atendidas pela rede municipal de ensino fossem alfabetizadas até no máximo 08 (oito) anos de idade (BARREIRAS, 2014). Para isso, o plano esclarece que o programa apresentava duas metas, sendo a primeira, justamente, a de alfabetizar essas crianças até a idade estipulada e a segunda era oferecer formação continuada para todos os professores do ciclo de alfabetização, “envolvendo-os como agentes fundamentais do processo de ensino e aprendizagem” (BARREIRAS, 2014, p. 43).

Nesse sentido, é possível perceber que dentro da segunda meta adotada, a formação continuada é considerada fundamental para alcançar o objetivo proposto, no entanto, segundo o que consta no documento, todos os professores alfabetizadores seriam contemplados pelas formações, porém em nenhum momento nessa perspectiva de formação contempla os coordenadores pedagógicos. É claro que o programa em questão tinha como alvo a formação dos professores alfabetizadores, mas, a secretaria de educação, sabedora da importância do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, deveria ter pensado em um plano paralelo de formação para que os CPs acompanhassem o programa, trabalhando com orientação pedagógica alinhada aos objetivos do plano.

Com isso posto, é possível perceber que ao considerar somente o professor como agente fundamental do processo de ensino e aprendizagem, e por isso, tendo ações formadoras mais consistentes, desconsidera que o coordenador pedagógico deve ser contemplado de igual forma pelos processos formativos, já que este profissional também assume responsabilidades nos processos de ensino e aprendizagem, e é quem subsidia todo suporte pedagógico para o professor dentro da escola.

Em 2013, o documento ainda esclarece que o governo do Estado por meio da Secretaria de Educação garantia a formação, o acompanhamento e a avaliação pelo PNAIC, além de oferecer aos professores e estudantes o acesso aos materiais pedagógicos e publicações (BARREIRAS, 2014). É notória a importância dos materiais pedagógicos como suporte para os processos de formação continuada e para o desenvolvimento da prática pedagógica, e mais uma vez, não foi possível identificar menção no documento sobre oferta de materiais pedagógicos aos coordenadores pedagógicos, para que estes os utilizassem nos processos de formação e nas práticas da coordenação. O documento enfatiza que, “com esse

programa o município vem fortalecendo as ações formativas dos professores alfabetizadores e dos coordenadores pedagógicos municipais, lotados no ensino fundamental I” (BARREIRAS, 2014, p. 43).

Atualmente, a secretaria municipal de educação não faz mais adesão ao programa de alfabetização, o PNAIC.

O plano versa sobre os desafios em desenvolver políticas de alfabetização no município, e aponta a FC como medida para superá-los. Para isso, esclarece que aos poucos um trabalho articulado entre a Secretaria de Educação e as escolas municipais vem acontecendo, em que os professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares participam das formações (BARREIRAS, 2014).

Ao tratar acerca da educação superior no município, o PME propõe que sejam feitas parcerias entre o poder público e as instituições de ensino superior no desenvolvimento de “programas de formação em serviço para os docentes da educação básica” (BARREIRAS, 2014, p. 60). Os resultados das parcerias resultariam no fortalecimento do trabalho pedagógico do município, objetivando:

o atendimento das demandas do trabalho pedagógico dos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica ofertada pelo município, assim como a realização de cursos de pós-graduação (lato e stricto-senso) e/ou oferta de turmas/vagas nos mesmos, aos docentes e demais profissionais que atuam na rede municipal, como estratégia de fortalecimento dos programas de formação continuada em serviço, bem como do alcance das metas de titulação legalmente estipuladas para os profissionais das rede de ensino (BARREIRAS, 2014, p. 61).

No âmbito da valorização dos profissionais da educação básica, o PME preconiza que tal valorização fundamenta-se no tripé composto por “condições de trabalho, formação em serviço e valorização salarial” (BARREIRAS, 2014, p. 63). No tocante, a formação em serviço ou formação continuada, o documento afirma que esta será oferecida pela secretaria municipal de educação, e que ao coordenador pedagógico deverão ser dadas as condições necessárias para a sua realização, ou seja, “os cursos de formação continuada em serviço na escola e para que essa formação tenha resultado na prática do professor” (BARREIRAS, 2014, p. 63).

Na intenção de saber quais seriam essas condições necessárias ao coordenador pedagógico para o seu trabalho de formador de professores em contexto, foi solicitado a técnica da secretaria, responsável pela formação do coordenador pedagógico da rede municipal, que relatasse tais condições. Sua resposta foi:

Em 2019, foi implementada a coordenação coletiva, então os professores da rede eles tem um terço da carga horária e tem pra cada componente curricular e ano um dia específico pra coordenação coletiva. Por exemplo, na segunda-feira, não sei se é na segunda-feira, o professor regente dois de matemática ele não tem aula na rede, então é o momento que o coordenador pode estar fazendo essa coordenação coletiva com ele na escola, e quando a secretaria também quer fazer esse trabalho em rede com o professor de matemática, ele pode também tirar esse professor da sala de aula pra fazer essa formação, sem prejuízo de estar substituindo em sala de aula. Então esse espaço aí, já está garantido nas diretrizes da secretaria. Então de segunda a quinta-feira, tem... segunda-feira é matemática e ciências, na terça é o regente um de primeiro e segundo ano, na quarta é o regente um de terceiro ano, e na quinta, quarto e quinto ano. Então, só não tem na sexta, porque sexta a gente deixa esse espaço para o coordenador, pra se planejar e quando a secretaria quer chamar pra formação, então tem a sexta feira pra isso. Então, ele não tem esse compromisso de ter AC na sexta-feira, ele tem esse espaço pra ele se planejar, estudar, se organizar pra atender durante a semana os quatro dias de AC coletivo (T1).

Evidentemente, a destinação de horários específicos de Atividade Complementar – AC facilitou a organização e o planejamento do trabalho da coordenação pedagógica para o atendimento dos professores, além de diminuir, como disse a técnica, a necessidade de substituições do professor em sala de aula caso sejam solicitados pela secretaria. No entanto, em termos de medidas pedagógicas que contemplassem as reais necessidades da prática da coordenação para a formação de professores, não foram explicitadas pela técnica municipal de educação. Isso nos leva a acreditar que não há um plano de ação pensado no trabalho da coordenação no chão da escola.

Nessa perspectiva, cabe destacar que apesar de mencionar, especificamente, a formação continuada para os coordenadores pedagógicos da rede, não há informações mais precisas que clareiam essa possibilidade no documento municipal. Todavia, foi encontrado referências sobre a elaboração de planos de ações que cumpram as metas de qualidade estabelecidas na educação básica. Dessa forma, o plano descreve:

Elaborar planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas na educação básica pública, bem como estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores, profissionais de serviços e apoio escolar, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física das escolas da rede municipal de educação, a partir do segundo ano de vigência do PME (BARREIRAS, 2014, p. 89).

Ainda na entrevista com a técnica da secretária de educação, foi coletada a informação de que, no momento, a SMECEL não possui um plano de ação de formação continuada para os CPs. Ao ser questionada, ela demonstra certa imprecisão em relação ao período em que a oferta de formações partia de um plano de ação. Segundo ela, nos anos de 2018 e 2019 havia um plano de ação, onde os encontros formativos ocorriam mensalmente e com temática

diversa, no entanto, depois de 2019, ou seja, nos últimos três anos os encontros passaram a ser feitos no final de cada trimestre e sem um plano de ação.

O ano passado a gente tinha, esse ano como nós colocamos só no final de cada trimestre, não. Mas se eu não me engano, em 2018 e 2019 tinha, que era quando a gente a fazia por mês, cada mês tinha uma temática diferente (T1).

Dando continuidade a investigação, quando questionada sobre como eram esses encontros de formação, a técnica acrescenta:

Nos anos anteriores eles eram mensais, né, eles eram mensais, eram planejados com antecedência. A gente tinha um projeto, né, com foco no coordenador. Hoje, a gente está mais trabalhando com o professor, então com o coordenador a gente só tem esse momento no final de cada trimestre. Então, ele já foi com maior frequência no início, quando o currículo do município foi implantado, a gente precisava estar trazendo esses temas pra trabalhar com o coordenador, a gente precisava... mudou o sistema de avaliação, diretrizes, o próprio currículo baseado na base comum. Então, tinha questões que a gente precisava trazer o coordenador pra perto, pra poder esclarecer sobre isso, trabalhar com ele pra ele poder multiplicar na escola. Então, antes eram mensais (T1).

Isso deflagra que o tripé, condições de trabalho, formação em serviço e valorização salarial, preconizado pelo plano está incompleto, implicando dificuldades para a prática da coordenação no contexto escolar. Este fato foi identificado na fala da CP2, que ao ser questionada, se a secretaria municipal possuía um programa de formação que contemplasse as necessidades da prática pedagógica da coordenação, ela afirma:

Não, não tem. É isso que eu falei a pouco que eu sinto falta A meu ver o coordenador é uma parte fundamental dentro da escola porque é quem atua junto ao professor, mais próximo ao professor. Nós não atuamos com fiscalizadores, nós atuamos como parceiros, nós estamos aqui para auxiliar, para sugerir, para também arregaçar as mangas e ajudar no que for preciso em relação ao aprendizado dos alunos. Mas eu observo que a nossa interação com o professor ela é maior quando a gente tem uma formação mais pautada na pedagogia de atuação dentro da sala de aula. Então, como a gente não recebe, eu acho que deixa um pouco a desejar. Eu acho que é algo que a secretaria poderia pensar, porque é uma forma da gente atuar de forma mais eficaz, porque assim, por mais que eu faça, por mais que eu esteja na escola, por mais que eu faça coordenação toda semana [...] o que que acontece: o professor ele se queixa disso e talvez a queixa dele é porque ele se sinta um pouco sozinho dentro da sala nesse sentido, de eu não chegar atuar mais próximo, com essa questão da formação. Até sugeri... fica muito solto o trabalho do professor. Eu estou aqui coordenando, eu estou aqui sugerindo... as vezes uma professora chega aqui pra mim e fala: CP2, estou trabalhando tal conteúdo, mas eu não tenho sugestão de atividade pra esse conteúdo... eu vou aqui, eu procuro, eu busco, mas isso não é... eu atendo ali esse momento, mas precisa de uma coisa mais amarrada, uma coisa mais contextualizada com a aula da professora pra que o aluno seja motivado, pra que realmente ocorra aprendizagem significativa, se não fica muito solto (CP2).

A CP4 relata que também sente falta de um plano específico de formação continuada pensado na prática da coordenação pedagógica, inclusive, que já fez sugestões à secretaria para que promovesse essas formações, como pontua:

Sim, sim. A secretaria poderia, inclusive já sugerimos isso, poderia fazer esse espaço, até porque está no plano municipal de educação, fomentar esse espaço de formação continuada para os coordenadores, e até o momento não tem saído do papel (CP4).

A fala da CP1, também, evidencia essa lacuna no âmbito da formação continuada. Ao se deparar com o mesmo questionamento, ela declara que:

Em alguns momentos da rede nós tivemos alguns encontros, mas não aquela formação continuada específica e de forma que a gente recebesse, por exemplo, certificado com tantas horas de estudo ou que fosse específico. Não, só encontros pontuais (CP 01).

As coordenadoras CP3 e CP5 manifestaram satisfação quanto às formações continuadas, afirmando que são atendidas em suas necessidades para o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar. Na fala da CP5, expressa:

Sim, faz. Até posteí uma foto e disse: quem faz formação para o coordenador, já que formação geralmente é para o professor? Mas aí, desde a pandemia já existia essa formação continuada do território, né. [...]. Então a secretaria em parceria com o governo do estado, eles estão fazendo essa formação que eu avalio sendo muito boa, muito boa. Que trata mesmo de questões do coordenador, do dia a dia do coordenador. Então, eu estou gostando muito, isso é muito interessante, isso dá um gás para você motivar e não ficar na mesmice. Então eles estão dando sim (CP5).

A CP4 também é participante dos processos formativos desenvolvidos pela secretaria de educação do estado, no entanto, ao se deparar com o mesmo questionamento, ela destaca que:

Não exatamente pela secretaria. Infelizmente, a secretaria não tem oferecido esse espaço de formação. A gente tem reuniões muito pontuais e são reuniões de orientação, não são reuniões de formação, pela secretaria, salvo esse curso que nós estamos fazendo em parceria com o governo do estado, ele sim agrega, contribui, faz toda a diferença (CP4).

É necessário esclarecer que o programa de formação que elas participam é ofertado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município, através do plano de formação territorial que atende os coordenadores

e gestores do território da Bacia do Rio Grande. Esse processo formativo atende somente os coordenadores e gestores do ensino fundamental II, nível em tuam.

As práticas pedagógicas bem-sucedidas são resultados do trabalho de todos os responsáveis pelo ensino e aprendizagem na escola. Segundo Monteiro (2012), as tão esperadas mudanças na qualidade da educação só serão possíveis, quando for assegurado o direito, à formação continuada em contexto de todos os profissionais envolvidos nos processos pedagógicos. Para isso a autora defende ser necessário:

Construir uma cadeia de formação e de responsabilidades que começa nas secretarias municipais e chega até as escolas. Nesse contexto, destacamos a importância das equipes técnicas, geralmente compostas pelo diretor pedagógico e pelos supervisores. São eles os responsáveis pela formação dos diretores escolares e CPs, assegurando-lhes amparo político e técnico e dando as condições necessárias para que realizem um bom trabalho de formação. Assim, cria-se uma verdadeira rede, evitando a sensação de isolamento que geralmente os educadores têm quando não pertencem a uma estrutura que os apoie (MONTEIRO, 2012, p.15).

É importante destacar que era enorme o interesse para a pesquisa, entrevistar a diretora pedagógica da secretaria municipal de Barreiras, o que, apesar de várias tentativas não ter sido possível, por não conseguir agendar um horário para essa finalidade.

Destacando o papel do diretor pedagógico e do supervisor técnico municipal, Monteiro (2012) traz contribuições pertinentes, esclarecendo várias atribuições desses dois profissionais da educação, das quais, em forma de quadro é salientado, especificamente, no que se refere à formação continuada.

Quadro 05 - Atribuições do diretor pedagógico e supervisores técnicos municipais no que diz respeito à formação continuada em contexto

Funções do diretor pedagógico municipal	Funções do supervisor técnico municipal
Garantir e fortalecer as práticas de formação continuada de CPs, diretores escolares e professores.	Participar da elaboração do plano de formação e de sua constante atualização, face aos contextos e conjunturas sociais, culturais e pedagógicas do município, das escolas e dos educandos.
Construir os planos plurianual e anual de formação, explicitando objetivos, metas e meios de consecução a curto, médio e longo prazos, tendo em vista a construção de uma escola de qualidade para todos.	Organizar o acervo e a memória da formação continuada municipal dos CPs e professores por meio da criação e manutenção de um acervo público de pautas de formação, relatórios dos encontros formativos, vídeos de observação de sala de aula, gráficos com os resultados da aprendizagem e outros documentos produzidos no seu dia a dia.
Acompanhar continuamente os dados da rede municipal de educação, tendo em vista o levantamento, a sistematização e a publicação de informações sobre as práticas de ensino, a aprendizagem dos alunos, as práticas de formação, a estrutura disponível e os resultados de avaliações nacionais.	Garantir a avaliação contínua das práticas escolares e da aprendizagem dos alunos para nortear e replanejar as ações formativas.
Dialogar com o titular da pasta de Educação sobre as condições estruturais, administrativas e pedagógicas necessárias para a atuação, valorização e profissionalização dos supervisores técnicos, CPs, diretores e professores (cabe aí discutir plano de cargos e salários, pontuação por participação em cursos e bonificações, entre outros temas).	Dialogar com o diretor pedagógico sobre as condições pedagógicas e estruturais necessárias para a atuação do CP e dos professores, favorecendo ações conjuntas e proativas da equipe técnica municipal.
Apoiar os supervisores técnicos na implementação e no desenvolvimento da formação de CPs e professores.	Favorecer a integração das escolas municipais da rede, fomentando a troca e socializando as boas práticas.
	Apoiar o CP no planejamento e na organização dos encontros formativos que ele realiza na escola e no acompanhamento das práticas de ensino, com vistas a melhorar as condições de ensino dos professores e as de aprendizagem dos alunos.
	Elaborar o plano de formação de CPs, explicitando objetivos, metas e meios de consecução, a curto, médio e longo prazos, por meio de dispositivos de formação articulados aos seus contextos profissionais.
	Realizar a formação dos CPs e acompanhar o trabalho deles, corresponsabilizando-se pelas práticas adotadas e também pelas práticas docentes.

Fonte: (MONTEIRO, 2012, p. 19)

Diante das evidências de fragilidades existentes nos processos de formação, elucidados nos relatos das coordenadoras, foi capaz de perceber que apesar de presente no PME e ser considerada como um dos meios para melhorar a qualidade do ensino e da

aprendizagem nas escolas, na prática os processos formativos destinados a esses profissionais são frágeis e insuficientes para atenderem as demandas das questões pedagógicas referentes ao trabalho da coordenação no contexto escolar. Dessa maneira, para que o plano alcance seus objetivos é preciso urgentemente promover ações formativas consistentes aos coordenadores, dando-lhes reais condições pedagógicas para sua atuação e conseqüentemente contribuições para a melhoria da educação.

4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARREIRAS -BA

No Plano Municipal de Educação é possível verificar as 20 (vinte) metas e suas estratégias, que são os meios pelos quais se pretende alcançar os objetivos estipulados. Ao lançar um olhar sobre a formação continuada aos profissionais da educação, percebe-se que esta é contemplada em quase todas as metas citadas.

Na meta 01 que trata da educação infantil, propôs que desde o primeiro ano de vigência do plano, ou seja, 2014, a garantia da formação continuada para os profissionais da educação infantil, em específico os professores, é mencionada a fim de garantir a inclusão das crianças com deficiência.

Garantir formação continuada para os professores em exercício na educação infantil, contemplando, dentre as diversas abordagens, a inclusão de crianças com deficiência, mediante orientação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, desde o primeiro ano de vigência do Plano (BARREIRAS, 2014, p. 78).

Ainda na primeira meta, pensando na elaboração de um currículo e de propostas pedagógicas que contemplem as teorias educacionais e avanços nos processos de ensino e aprendizagem para o público da educação infantil, o documento descreve como estratégia:

Desde o primeiro ano de vigência do Plano, estimular a articulação entre graduação, pós-graduação, núcleos de pesquisas e cursos de formação continuada para profissionais da educação infantil, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento em creche e pré-escola (BARREIRAS, 2014, p. 78).

Nesse sentido, observa-se que o plano tem um olhar atento às necessidades desse nível educacional no que refere à importância da formação continuada para o aprimoramento dos profissionais envolvidos. Destaca-se também que é relevante a articulação proposta entre os

núcleos de formação superior e os processos de formação em contexto, pois acredita-se que dessa forma é possível uma construção sólida e eficaz de propostas curriculares e pedagógicas.

Conforme a meta 2, que trata da universalização do ensino fundamental, a garantia da FC está especificada para os professores (BARREIRAS, 2014). Na meta 4, abordando a universalização do atendimento escolar para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o plano define que todos os profissionais da rede municipal tenham garantido a formação continuada, para assegurar “o direito a aprendizagem ao aluno com deficiência e outras especificidades, desde o primeiro ano de vigência do Plano” (BARREIRAS, 2014, p. 85).

É extremamente relevante pensar em ações formativas para os profissionais da educação na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que todas as crianças com necessidades especiais devem ser contempladas nas suas singularidades educacionais a fim de garantir seu direito de aprendizagem. Na fala da CP2, ela descreve que promove ações de autoformação, uma vez na semana, buscando de alguma maneira melhorar o atendimento para esses alunos atendidos na escola em que é coordenadora. Na conversa, ela relata o despreparo das professoras.

Tenho toda segunda feira, toda segunda feira eu tenho um momento, faço minhas pesquisas, estudo um pouco... ultimamente eu tenho estudado muito sobre a educação especial, porque nós temos alunos especiais na escola e eu vejo as professoras muito alheias ainda para trabalhar com eles, então de certa forma eu me preocupo e busco ajudar da melhor forma (CP2).

É possível identificar nas considerações da CP2, que mesmo presente no PME a necessidade de pensar na educação inclusiva de crianças com necessidades especiais, os professores e os coordenadores da rede municipal não têm recebido formação para o atendimento especializado desses alunos. Se, tais práticas formativas ocorrem, não é por iniciativa da secretaria de educação, mas sim, parte do interesse pessoal dos educadores.

Ao tratar da alfabetização, a meta 05 preconiza que todas as crianças deveriam estar plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do fundamental I. Para tanto, uma das estratégias propostas foi justamente garantir a formação inicial e continuada dos profissionais atuantes nesse ciclo (BARREIRAS, 2014). Não é necessária uma pesquisa mais aprofundada para perceber que essa meta não foi atingida, visto a quantidade de crianças que concluem os anos iniciais do fundamental e ainda não desenvolveram e/ou consolidaram habilidades leitoras e escritoras.

Na meta 07 (sete), voltada para incentivos para a qualidade da educação infantil e ensino fundamental, está descrito como primeira estratégia a promoção de “pesquisa, monitoramento e formação continuada para os professores da rede municipal de educação” (BARREIRAS, 2014, p. 88), além das estratégias que descrevem a intenção de elaboração de planos de ação para o cumprimento da meta de qualidade da educação básica, sinalizam a promoção de apoio técnico e financeiro voltados para a “melhoria da gestão educacional, à formação de professores, profissionais de serviços e apoio escolar” (BARREIRAS, 2014, p. 88). Como já visto, anteriormente, no âmbito da formação para os coordenadores da rede municipal, a secretaria de educação não dispõe de um plano de ações formativas.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, a meta 08 tem uma estratégia específica de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos, no intuito de atender as “especificidades dessa modalidade, desde o primeiro ano de vigência do PME” (BARREIRAS, 2014, p.92).

Na perspectiva da formação continuada, as metas 13, 14, 15 e 16 fomentam uma importante contribuição no sentido de contemplarem as necessidades dos educadores que queiram buscar aprimoramentos profissionais por meio de especializações, mestrado e doutorado.

A meta 13 determina “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores” (BARREIRAS, 2014, p. 96). A estratégia definida no PME para esse objetivo foi “estimular e dar condições para os professores da rede municipal de educação ingressarem nos programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado em sua área de atuação” (BARREIRAS, 2014, p. 96).

Diante disso, observa-se que o professor é o único contemplado por essa meta, não havendo nenhuma referência quanto aos estímulos e condições para que o coordenador pedagógico também tenha condições de buscar formação continuada através do mestrado e doutorado.

A meta 14 estipula o aumento de matrículas da pós-graduação *strictu sensu*, de modo a aumentar a titulação de mestres e doutores no país. Como meio de alcançar essa meta, a nível de município, o PME tem a seguinte estratégia:

Criar parcerias com as IES, para promover ações de formação na pós-graduação *stricto sensu* para profissionais efetivos/concursados da educação, que já tenham concluído o processo de estágio probatório na rede municipal de ensino, garantindo 100% (cem por cento) de afastamento para os estudos, desde o primeiro ano de vigência do Plano (BARREIRAS, 2014, p. 97).

Contrariamente, ao que está posto na meta e estratégia acima, a coordenadora CP4 relata que a secretaria municipal de educação não oferece condições favoráveis para que ela e outros profissionais da rede se dediquem ao mestrado. Foi perguntado, se a formação continuada ofertada pelo município levava em consideração as necessidades da prática pedagógica, ao que respondeu:

É exatamente o contrário, o município... a gente está vivendo um momento, agora, de uma contradição muito grande. Não só eu, mais outros profissionais da rede municipal que estão fazendo mestrado, não conseguimos a licença para estudo, para se dedicar com mais qualidade ao estudo, exatamente para ter esse retorno pra comunidade escolar, porque a secretaria não entende que isso é importante, mesmo estando isso, como meta do plano municipal de educação, né, essa oferta, e aumentar 50% do quadro de servidores pra mestres e doutores, mas não condiz, eles não valorizam e não vê sentido nessa formação. Então eu acho que a prática está muito distante do que está posto no papel da secretaria. Poderia ser diferente (CP4).

Em face de tal relato, percebe-se uma coordenadora que busca se capacitar para desenvolver um trabalho de maior qualidade, contribuindo para o aprimoramento da educação básica municipal. No entanto, se depara com dificuldades impostas por quem deveria garantir os plenos cumprimentos dos seus direitos, expressos no PME e no Estatuto do Magistério de Barreiras (BARREIRAS, 2007, p. 12), que define no artigo 47, parágrafo V, o direito a licença para esse fim.

A meta 15 trata especificamente, da garantia de uma política municipal de formação e valorização dos profissionais da educação por meio de um regime colaborativo entre União e o Estado (BARREIRAS, 2014). Nessa meta os professores da educação infantil, ensino fundamental, modalidade EJA e campo devem possuir formação superior na área que atuam. Nas estratégias dessa meta, é pertinente identificar as ações como parcerias com as instituições de ensino superior visando à formação inicial e continuada de todos os profissionais da rede, financiamento municipal de implementação de programas de formação para os profissionais do campo, promoção de cursos de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva de pessoas com deficiência, dentre outros.

Por fim, na meta 16 versa sobre a formação de 50% dos professores em nível de pós-graduação e a garantia da formação continuada a todos os profissionais da educação, dentro da sua área de atuação. O plano estabelece como meio de alcançá-la, a parceria para assegurar bolsas de pós-graduação para professores e coordenadores pedagógicos, além de outras medidas, como “condições de licenças para formação continuada *stricto sensu*, sem perdas de

remuneração (afastamento para cursar mestrado e doutorado), durante toda a vigência do plano” (BARREIRAS, 2014, p.99).

Em uma visão geral, infere-se que as estratégias determinadas no Plano Municipal de Educação buscam atender as diversas necessidades da educação do município. No âmbito da formação continuada, nota-se que esta é mais dirigida ao professor, tendo poucos direcionamentos para o coordenador pedagógico. Em relação às falas das coordenadoras, percebe-se uma discrepância entre o que está posto no plano e o que acontece na realidade, implicando dificuldades na prática da coordenação, no contexto da educação básica do município.

Identifica-se nos profissionais entrevistados uma busca pessoal pelo aperfeiçoamento, sem, no entanto, receber estímulos e condições favoráveis por parte da secretaria municipal de educação. Espera-se, apesar disso, que essa não seja uma realidade enfrentada pela maioria dos coordenadores da rede, mas que todos sejam atendidos nas suas necessidades educacionais, e desfrutem das concretizações de cada meta nesses dois anos de vigência do PME que ainda restam.

4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DOS PROCESSOS DE AUTOFORMAÇÃO

Foi analisado nesse tópico, o conceito que os coordenadores pedagógicos possuem sobre a autoformação, a importância que atribuem à autoformação para o desenvolvimento profissional, como desenvolvem práticas de autoformação e investimento pessoal em materiais que subsidiem essa prática.

As coordenadoras indicaram nas falas, que consideram a formação continuada um processo constante de busca pelo conhecimento e fundamental para o trabalho da coordenação. A CP1 indica que autoformação é a busca constante pelo conhecimento necessário a prática. Ao conceituar, ela também exemplificou com situações, na coordenação pedagógica, vivenciadas no enfrentamento das dificuldades do período pandêmico.

Autoformação é a busca mesmo do coordenador pelo conhecimento necessário a prática. É isso que acontece. Surgiu após pandemia... como trabalhar na pandemia? Nenhuma informação, nenhuma formação foram dadas ao coordenador pedagógico, como trabalhar com esse professor? Então, nós por nós mesmo, vamos lá buscar essa formação. Através da própria internet... vamos lá... pós pandemia, qual foi a bomba que apareceu? A pós pandemia foi essa recomposição da aprendizagem. O que é recomposição? Ninguém nos falou sobre recomposição. A secretaria somente

nos pediu um projeto sobre, mas em momento algum, houve essa formação prévia para isso. Então, eu fui buscar sobre isso, né, então é constante (CP1).

Interessante observar na declaração da coordenadora, que mesmo sem apoio pedagógico da secretaria de educação, ela não ficou estagnada frente ao desafio que estava posto, no entanto, por meio de uma mobilização pessoal, ela foi à busca de conhecimentos que amparassem sua prática naquela situação específica. Barbosa, Pacheco e Amaral (2017) destacam que os processos de autoformação são totalmente necessários para o desenvolvimento da prática educacional, tendo em vista o enfrentamento de situações desafiadoras que surgem, além de permitir construções de novas aprendizagens para o redirecionamento necessário a essa prática.

As coordenadoras, CP2 e CP5, relacionam os processos de autoformação com os processos de pesquisa dentro da escola, o que é uma perspectiva muito pertinente.

Eu acho a parte fundamental do trabalho do coordenador porque, todo professor é pesquisador e todo coordenador é professor, então quanto mais pesquisador o coordenador for mais aparato ele vai ter para poder atender o professor, até porque cada professor vive uma realidade dentro da sala de aula (CP2).

Autoformação é busca para mim. Autoformação é você fazer pesquisa, porque também assim como o professor não pode deixar de fazer uma pesquisa, acho que o coordenador também (CP5).

Esse modelo indagativo de pesquisa como ferramenta de autoformação é muito relevante. Para Imbernón (2011), isso requer que se identifique um problema ou tema do interesse, se faça a coleta e estudo das informações, e baseado na interpretação dos dados, se faça as mudanças necessárias no ensino.

Outro aspecto considerável, abordado pela CP4, é a relação da autoformação com a satisfação pessoal e profissional.

Está muito ligado a satisfação pessoal, não só profissional. Quando você faz o que gosta, isso já faz toda a diferença. Você segue. Quando é só um cumprimento profissional, não tem um objetivo, uma meta... eu vou fazer porque estão me cobrando... não, eu vou fazer porque eu gosto, porque eu sei que vai agregar aquilo que eu gosto de fazer, a minha vida pessoal, a minha vida profissional, principalmente. Se foi o que eu escolhi como compromisso ético da minha profissão, então eu vou fazer bem feito (CP4).

Teixeira e colaboradores (2010, p. 6) ajudam a compreender essa perspectiva declarada pela CP4, ao afirmarem que, “os professores, num contexto de autoformação, (re)significam suas ações, e experiências profissionais, reavaliando as escolhas, as decisões tomadas e os reflexos das mesmas para a autoconstituição pessoal-profissional”. Desse modo, segundo

Charlot (2000 *apud* TEIXEIRA, LIMA e SILVA 2010, p.6) “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si mesmo e à que quer dar aos outros”.

Ao tratar mais, especificamente, sobre a importância da autoformação para o desenvolvimento profissional, a fala da CP5, é a que mais chamou atenção. As ponderações das outras coordenadoras trataram quase que uniformemente sobre o aspecto de que o engajamento pessoal com a autoformação é um forte recurso para encontrar e dar respostas para as demandas pedagógicas. Abaixo a fala da CP5:

Total. Quem não tem autoformação não consegue. A própria tecnologia, eu por exemplo que tenho dificuldade com a tecnologia, eu tenho que estar buscando. Então se você não busca, você não se atualiza. Então a autoformação, poderia responder para você, construção de identidade. Você vai construindo sua identidade. Os autores de ciências sociais falam sobre isso; é na experiência com o outro, nessa busca que você vai construindo sua identidade, nessas experiências. Então é isso aí, uma construção de identidade (CP5).

Ao mencionar a dificuldade com a tecnologia, a CP5 deixa claro sua mobilização autoformativa, ao passo que é na busca pela superação das dificuldades e diante das necessidades de aprendizagens que o profissional oportuniza suas práticas de autoformação e também vai se desenvolvendo dentro da profissão.

Uma das principais dificuldades para estabelecerem uma rotina pessoal de estudos está nas diversas demandas empregadas aos coordenadores. A CP1, disse ser muito difícil conseguir um tempo para os estudos, visto que a própria secretaria impõe tarefas que não são de sua competência, e só consegue momentos fragmentados no dia a dia para práticas autoformativas. A CP2 afirmou que consegue incluir na sua rotina práticas de autoformação uma vez por semana. A CP3 disse que reserva todas as noites para estudos pessoais, e por acordar muito cedo, também estuda as cinco da manhã. Afirmou, ainda, que tem um dia muito intenso, com muitas coisas para fazer. A CP4 relatou que gosta muito de estudar e que os cursos *online* realizados agregaram muito a sua prática. Entretanto, mencionou a realidade da educação municipal como elemento dificultador no desenvolvimento de suas práticas autoformativas, visto que as constantes cobranças, a desvalorização, o excesso de trabalho e as perseguições sofridas tornam-se obstáculos. Por fim, a CP5 afirmou que apesar da falta de tempo consegue desenvolver suas atividades de estudo autoformativas.

As necessidades de aprendizagens, segundo as CPs, emergem da própria prática, no contato com o professor e nas situações inesperadas do dia a dia.

Eu identifico assim, quando surge alguma situação, que por exemplo, eu nunca vivi (CP2)

Eu identifico pela dificuldade dos outros, daquilo que os professores me trazem, que são, às vezes o desafio delas são também meu desafio (CP3).

É justamente nas dificuldades. Então, por exemplo, a outra coordenadora ela é muito melhor do que eu em tecnologia. Eu tento buscar, mas eu ainda prefiro fazer as outras coisas e deixar ela nessa parte. Mas é um ponto frágil meu, um ponto fraco. Que, aí, eu tenho que estar tentando pra melhorar. Então é através da minha prática mesmo que eu estou buscando melhorar nesse sentido. (CP5).

Todas as coordenadoras pontuaram que fazem investimento pessoal na aquisição de recursos que as beneficiam nos processos de autoformação. No estudo foi revelado, entretanto, que a CP4 e CP5 são as que mais enfatizaram que não medem esforços financeiros na aquisição de livros, cursos, aparelhos eletrônicos como *notebook*. Ambas estão cursando mestrado.

Sim, eu consegui ter essa leitura quando eu fiz esse curso de psicopedagogia. Até então eu fiz a graduação, eu fiz a primeira especialização, não pensando em suprir uma dificuldade, algo que eu não conhecia. Mas, no curso de psicopedagogia foi, porque, a gente lidava com muitos alunos com dificuldade de aprendizagem e eu queria entender, não só buscar o profissional de fora, mas eu queria entender por que ele não aprendia e qual era o nível de aprendizagem daquela criança, do adolescente. [...] E depois disso, claro, vieram outras leituras, a aquisição de livros, participação em cursos, em oficinas, isso constantemente a gente faz (CP4).

Eu pelo menos não nego em investir o que eu preciso pra minha formação... leituras, aparelho novo de *notebook*, enfim, essas questões (CP5).

Silva (2019) aponta uma relação entre as necessidades de autoformação e os recursos necessários que subsidiam essa prática. Para ela os recursos são fontes de informação para a construção do aprendizado. Enfatiza que a busca é necessária, mas o profissional deve saber selecionar os recursos que melhor se adequam aos objetivos de aprendizagem que se propõe alcançar. Nesse sentido, é correto afirmar que os livros, cursos, aparelhos de informática, o próprio acesso à *internet*, dentre outros, são recursos que não podem faltar para o desenvolvimento da autoformação.

Por fim, as coordenadoras entrevistadas compreendem a autoformação como uma forte ferramenta para o desenvolvimento profissional e um meio para suprir as próprias necessidades de aprendizagens e as dos professores que coordenam. Apesar de terem uma rotina sobrecarregada com as demandas da coordenação, ainda são impostas outras demandas pertinentes a sua função, além disso, apesar de todos esses empecilhos, se esforçam para desenvolver suas práticas autoformativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve início nas aulas de coordenação pedagógica. Por meio desse componente curricular, uma compreensão mais apurada sobre a importância do coordenador pedagógico foi sendo construída. Conhecer os papéis significativos que este profissional desenvolve no contexto escolar, sendo o principal, formador de professores, despertou o interesse de conhecer os processos de formação continuada ofertados pela secretaria municipal de educação, sobre as políticas públicas municipais que garantem esse direito, bem como sobre as práticas de autoformação desenvolvidas por eles. Posto isso, o que direcionou a pesquisa foi à indagação acerca de como ocorria o processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos para a atuação no contexto escolar, buscando compreender a visão dos responsáveis desse processo.

Ao averiguar em que a formação continuada dos coordenadores pedagógicos contribuía para a sua atuação no contexto escolar, foi constatado que as necessidades da prática da coordenação, infelizmente, não eram consideradas prioridades, e por isso não eram atendidas. Nota-se também uma desvalorização do contexto escolar, por não ter a escola como *locus* primordial de formação, não favorecendo dessa forma, a formação de uma rede de troca de experiências, discussões e construção coletiva de conhecimentos pertinentes ao exercício de sua função. Dessa maneira, observa-se nos relatos que a secretaria de educação não promove ações formadoras significativas, e por isso, pouco contribui para a prática da coordenação, realizando somente encontros pontuais para tratar de questões burocráticas e técnicas.

Em relação ao plano de formação para os coordenadores, verifica-se que até o momento da pesquisa a secretaria de educação não possuía esse documento. A falta desse plano de formação acarreta muitos prejuízos para os processos de formação continuada, uma vez que sem um documento estruturado, institucionalizado e planejado com vistas nas necessidades da prática da coordenação, todo o processo de formação acontece de forma desordenada, sem objetividade e sem intencionalidade pedagógica.

Ao analisar como era abordada a formação continuada dos coordenadores pedagógicos no Plano Municipal de Educação de Barreiras, percebe-se que o documento menciona a FC para esses profissionais, no entanto, observa-se um distanciamento grave do que está posto no plano e a realidade das coordenadoras pesquisadas. Faltam ações que efetivem os objetivos propostos da formação continuada, bem como o cumprimento do direito da licença para realizar curso de mestrado, como foi identificado na pesquisa.

Sobre as práticas de autoformação, verifica-se que as demandas que vão além das atribuições da coordenação pedagógica são as principais impeditivas para o seu desenvolvimento, sendo urgente a necessidade de se estabelecer quais são os limites da atuação do coordenador, para que este deixe de estar sobrecarregado com atividades que não lhe pertence e consiga aprimorar os processos de autoformação que já realiza.

Por fim, almeja-se que essa pesquisa contribua para outros estudos da mesma natureza, já que é um tema significativo para o campo educacional, uma vez que a melhoria da qualidade da educação perpassa pelos processos de formação continuada de todos os profissionais da educação, dos quais o coordenador pedagógico se constitui de insubstituível relevância.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andréa Ramires. **Desafios para a formação do coordenador pedagógico**. In: Congresso Nacional de Educação, 11., 2013, Curitiba – PR. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/15285_6920.pdf> Acesso em: 15 nov. 2021

BARBOSA, João Paulo da Silva; PACHECO, Willyan Ramon de Souza; AMARAL, Maria Gerlaine Belchior. **Autoformação**: uma prática de aperfeiçoamento da formação docente. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2017/TRABALHO_EV081_MD1_SA33_ID42_14092017124646.pdf>. Acesso em 30 de jul. de 2022.

BARREIRAS. **Regimento Comum das Escolas Municipais de Barreiras – BA**. Em vigor pela autorização precária contida no Ofício nº 012 de 19 de dezembro de 2018, do Presidente do Conselho Municipal de Educação. Barreiras – BA, 2018. Disponível em <<https://smecelbarreiras.webnode.com/>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

_____. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino – Ano 2018/2019**. Barreiras – BA, 2018. Disponível em < <https://smecelbarreiras.webnode.com/> >. Acesso em: 15 nov. 2021.

_____. **Projeto de Lei nº 016/2017 / Plano Municipal de Educação (PME)**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Barreiras-Ba – decênio 2014-2024, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em < <http://camara.barreiras.mtransparente.com.br/admin/data/PROJETO180917092243.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2021

_____. **Lei nº 767, de 10 de agosto de 2007**. Reformula o Estatuto do Magistério Público Municipal de Barreiras e dá outras providencias. Disponível em < <https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-magisterio-barreiras-ba>>. Acesso em 29 jun. de 2022.

BASTOS, Manoel de Jesus. Políticas públicas na educação brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 253-263, Julho de 2017. ISSN:2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/politicas-publicas>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/politicas-publicas> Acesso em 01 de jul. de 2022.

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

BONI, Valdete; QUARESMA, Jurema Silva. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>>. Acesso em 10 de nov. de 2021.

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 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 01 de jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília - DF, 26 de junho de 2014. Disponível em <<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>>. Acesso em 01/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano municipal de educação: caderno de orientações.** Brasília, 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico.** In: O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GAIO, Victoria Mottim. **Formação continuada do coordenador pedagógico: movimentos, possibilidades e limites.** Curitiba: CRV, 2002.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Elisabete *et al.* **Coordenação pedagógica: função, rotina e prática.** Palmeiras - BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Revista Crítica Educativa**, São Paulo, v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017. Disponível em < <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/217/275>>. Acesso em 08 nov.2021.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Lisboa – Portugal, n. 350. P. 203-218, Set./dez. 2009. Disponível em <

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf >. Acesso em: 08 nov. 2021.

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **A ação da coordenação pedagógica em tempo de pandemia: (re)pensando o plano de ação e a formação**. In: O Coordenador Pedagógico e os Desafios Pós-pandemia. São Paulo: Loyola, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo – RS: Feevale, 2013.

SILVA, Anne Karine Muniz da. **Autoformação: perspectivas de reflexão e ação na prática docente**. 2019. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso - (graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó - RN, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/37739/1/autoforma%c3%a7%c3%a3operspectivas_silva_2019.pdf>. Acesso em 10 nov. 2021.

SOUZA, Maria Lêda de. A função do coordenador pedagógico no espaço escolar. **Revista Escola em Gestão**, Barreiras – BA, v.1, n.1, p. 16-17, mar./abr. 2019.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos; SILVA, Maria de Jesus Assunção; LIMA, Maria da Glória. **O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto) formação profissional**. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_09_2010.pdf. Acesso em 12 de nov. 2021

VENAZZI, Loriele Carla Ramon. Concepção de formação continuada e suas relações históricas. **Revista Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba - SC, v. 10, n. 2, p. 121-130, jul./dez. 2019. Disponível em <<https://unoesc.emnuvens.com.br/achs/article/view/21404>>. Acesso em 12 nov. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IX
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Entrevista- Coordenador da escola
<p>Coordenador(a), _____</p> <p>Gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder a essa entrevista. Não é necessário se identificar, e se assim o fizer, por uma questão ética, terá a sua identidade preservada.</p>
Parte 1 – Perfil dos Coordenadores
1- Qual sua formação acadêmica? (magistério, graduação, pós-graduação, mestrado).
2- Qual o tempo de atuação na Educação?
3- E na rede municipal de educação?
4- Você é concursado (a) como coordenador (a), é selecionado (a) ou está em desvio de função?
5- Quanto tempo atuando como coordenador (a) pedagógico (a)?
6- Quais os níveis que atende?
7- Já exerceu outra função na rede municipal de educação? Qual?
8- Como você iniciou no cargo de coordenador (a) pedagógico (a)? Você tinha clareza do papel do coordenador antes de ingressar?
Parte 2- Formação continuada no contexto escolar
9 - Na sua opinião, qual é o papel do coordenador (a) pedagógico (a) no contexto escolar?
10- Como você conceituaria a formação continuada em contexto?
11- O que você considera relevante para a prática da formação continuada no contexto

escolar?
12- O que você leva em consideração para o planejamento dos processos de formação em contexto?
13- Que tipo de formação você teve para exercer o cargo de coordenador (a) pedagógico(a)? No que essa formação contribuiu para a sua atuação?
14- A secretaria municipal de educação desenvolve algum programa de formação continuada para os coordenadores? Como você avaliaria essa formação?
15- Com que frequência a SMECEL oferece FC para os coordenadores? Você frequenta assiduamente? Por quê?
16- Na sua opinião, suas necessidades para o desenvolvimento da prática da coordenação no contexto escolar são atendidas nos momentos de formação oferecido pela SME?
17- Na sua opinião a formação continuada do coordenador é planejada levando em consideração as demandas da prática pedagógica?
Parte 3 – Coordenador e a autoformação
18- Você tem momentos na sua rotina destinados ao estudo? Se sim, ocorrem com qual frequência na semana? Se não, por que não ocorrem?
19- Como você conceituaria a autoformação?
20- Qual a importância da autoformação para você?
21- Como você desenvolve práticas de autoformação?
22- Como você identifica suas necessidades de aprendizagens e como faz para supri-las?
23- Você faz investimento pessoal em cursos, livros, ou outros recursos que possam te beneficiar no processo de autoformação?

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM TÉCNICO (A) DA SMECEL



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IX
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Entrevista- Técnico (a) da SMECEL
<p>Prezado (a) Técnico (a), _____</p> <p>Gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder a essa entrevista. Não é necessário se identificar, e se assim o fizer, por uma questão ética, terá a sua identidade preservada.</p>
<p>1- Qual sua formação acadêmica? (magistério, graduação, pós-graduação, mestrado)</p> <p>2- Qual o tempo de atuação na Educação?</p> <p>3- E na rede municipal de educação?</p> <p>4- Quanto tempo atuando como formador (a) dos CPs?</p> <p>5- Já exerceu outra função na rede municipal de educação? Se sim, qual função exercida?</p> <p>6- Como você iniciou no cargo de formador (a) dos CPs? Você tinha clareza do papel do formador antes de ingressar?</p>
<p>7- Que tipo de formação você teve para exercer a função de formador de CPs?</p> <p>8- No que essa formação contribuiu ou contribui para a sua atuação?</p> <p>9- O que é a formação continuada em contexto na sua concepção?</p> <p>10- Descreva brevemente suas funções como formador de formador?</p> <p>11- Como você planeja os encontros de formação com os CPs Com qual frequência você os realiza?</p> <p>12- O Plano Municipal de Educação do município enfatiza que uma das maneiras de valorização dos profissionais é justamente oferecer a formação continuada para os educadores. Lemos na página 63 que “É importante também dar as condições necessárias para que o (a) coordenador (a) pedagógico (a) realize os cursos de formação continuada em serviço na escola e para que essa formação tenha resultado na prática do professor.” - Dessa forma, pergunta-se quais seriam essas condições necessárias, ofertadas pela SME para que os CPs desenvolvam uma formação de qualidade em contexto?</p> <p>13- Você consegue acompanhar cada CP e sua atuação na escola? Quais ações de</p>

acompanhamento você realiza?

14- Você acredita que a participação dos coordenadores no programa de formação em contexto, melhora sua atuação?

APÊNDICE C – ANÁLISE DOCUMENTAL



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IX
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetivo: Analisar como é abordada a formação continuada dos coordenadores pedagógicos no Plano Municipal de Educação
Documento -1 PME
Temas
<p>1.1 De que forma é sinalizada a formação continuada no documento</p> <p>1.2 De que forma é sinalizada a formação continuada para os coordenadores (a) pedagógicos (a) no documento?</p> <p>1.3 Se há prazo para o cumprimento das metas</p>

ANEXOS

ANEXO A – OFÍCIO (AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95		 UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IX – BARREIRAS		DCH - CAMPUS IX Departamento de Ciências Humanas	
De: Coordenação do Colegiado de Pedagogia		Para: Direção	
Ofício: 01/2022		Data: 20/04/22	
Assunto: Autorização para Realização de Pesquisa			

À SMECEL _____

At.: _____

Prezado (a) Secretário (a),

Solicitamos autorização para que o(os) graduando(os) do curso de Pedagogia _____ desenvolva (m) uma pesquisa para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, neste órgão. A pesquisa tem como temática: _____

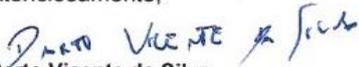
Orientada pelo (a) professor (a) _____.

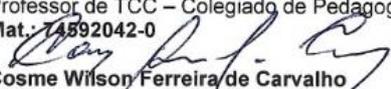
Neste sentido, para a conclusão da pesquisa, necessita(m) de autorização para coletar dados por meio de entrevista com o diretor pedagógico e técnicos, bem como, análise do plano de formação continuada para os Coordenadores Pedagógicos.

Conscientes do papel da pesquisa para a melhoria do processo educativo e, sobretudo, da relevância do tema a ser pesquisado, esperamos ser atendidos em nossa solicitação. Contamos com a importante contribuição desta unidade de ensino.

Desde já, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,


Dário Vicente da Silva
 Professor de TCC – Colegiado de Pedagogia
 Mat.: 74592042-0


Cosme Wilson Ferreira de Carvalho
 Coordenador do Colegiado de Pedagogia
 Mat.: 74287867-4
 Port.: 524/2019

ANEXO A1 – OFÍCIO (AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA) -
PREENCHIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IX – BARREIRAS		 UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	
DCH - CAMPUS IX Departamento de Ciências Humanas			
De: Coordenação do Colegiado de Pedagogia		Para: Direção	
Ofício: 01/2022		Data: 20/04/22	
Assunto: Autorização para Realização de Pesquisa			

À Direção da Escola _____ 2
 At.: _____

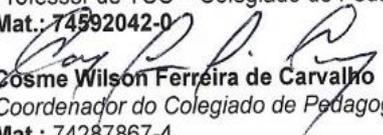
Prezado (a) Diretor (a),

Solicitamos autorização para que o(os) graduando(os) do curso de Pedagogia Renata Maria Dalmaso desenvolva (m) uma pesquisa para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, nesta unidade de ensino. A pesquisa tem como temática: A formação continuada dos coordenadores pedagógicos para a atuação no contexto escolar: a visão dos responsáveis. Orientada pelo(a) professor (a) Jânia Cardoso dos Santos. Neste sentido, para a conclusão da pesquisa, necessita(m) de autorização para coletar dados por meio de entrevista aos Coordenadores Pedagógicos.

Conscientes do papel da pesquisa para a melhoria do processo educativo e, sobretudo, da relevância do tema a ser pesquisado, esperamos ser atendidos em nossa solicitação. Contamos com a importante contribuição desta unidade de ensino.

Desde já, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Darto Vicente da Silva
 Professor de TCC – Colegiado de Pedagogia
 Mat.: 74592042-0

Cosme Wilson Ferreira de Carvalho
 Coordenador do Colegiado de Pedagogia
 Mat.: 74287867-4
 Port.: 524/2019

ANEXO B – CARTA DE CONSENTIMENTO


UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
AUTORIZAÇÃO: DECRETO Nº92937/86, DOU 13.07.86 – RECONHECIMENTO: PORTARIA Nº90995, DOU 01.08.95

 Departamento de Ciências Humanas – Campus IX – Barreiras
COLEGIADO DE PEDAGOGIA

Prezado (a) Senhor (a), esta pesquisa é sobre-----
 -----está sendo desenvolvida por-----
 -----do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia –
 UNEB, sob orientação do (a) prof. (a)-----, A
 finalidade deste trabalho é contribuir para-----

----- Solicitamos
 a sua colaboração para entrevistá-la (o) e aplicar outros procedimentos pertinentes a essa pesquisa,
 como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na defesa da monografia,
 eventos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da divulgação dos
 resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Esclarecemos que sua participação no estudo
 é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar
 com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver
 a qualquer momento desistir do mesmo, não haverá nenhum inconveniente. Os pesquisadores estarão
 a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da
 pesquisa.

 Assinaturas dos pesquisadores (as)

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será
 minha participação, dos procedimentos deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da
 pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins
 científicos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

 Assinatura do participante da pesquisa ou responsável