



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) - CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL**

REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS DO TERRITÓRIO DO SISAL: CONTRIBUIÇÕES DE UM
GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO E AUTOGESTIONÁRIO**

Serrinha-BA
2022

REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS DO TERRITÓRIO DO SISAL: CONTRIBUIÇÕES DE UM
GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO E AUTOGESTIONÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia - Campus XI, no âmbito da Linha de Pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem, como requisito para obtenção do título de Mestre em Intervenção Educativa e Social na Área de Concentração Educação, Sociedade e Intervenção.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivonete Barreto de Amorim

Serrinha-BA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla CRB 5/806

S235 Santiago, Regiane da Mota Queiroz.

Formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal: contribuições de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário. / Regiane da Mota Queiroz Santiago. - Serrinha, 2022. 151fls. : il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ivonete Barreto de Amorim.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Intervenção Educativa e Social - MPIES, Campus XI. 2022.

1. Coordenadores educacionais - Formação. 2. Coordenadores educacionais - Gestão. 3. Coordenadores educacionais - Planejamento. I. Amorim, Ivonete Barreto de. II. Universidade do Estado da Bahia.

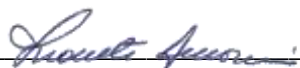
CDD 371.1

FOLHA DE APROVAÇÃO

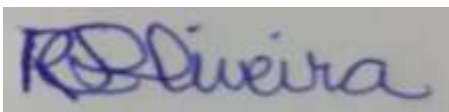
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO TERRITÓRIO DO SISAL: CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO E AUTOGESTIONÁRIO

REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES, em 1 de setembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof^a. Dr^a. Ivonete Barreto de Amorim
UNEB
Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea
Universidade Católica do Salvador



Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Santana de Oliveira
UNEB
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia



Prof. Dr. Ronaldo Figueiredo Venas
UFBA
Doutor em Educação
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Ao Deus, que habita em mim e se materializa em minha vida em forma de amor, paz, serenidade, sabedoria, fortaleza, resiliência e discernimento. Gratidão a essa força motriz que me concede grandes conquistas.

Ao meu pai José Edvaldo e à minha mãe Regina, por me amarem incondicionalmente, proporcionando-me tudo aquilo que o dinheiro não pode comprar, construindo as bases para que eu me tornasse a mulher que sou hoje.

Aos meus irmãos, irmã, tias, primos/as, amigos/as, por fazerem parte da rede de apoio que me possibilitou dar continuidade aos estudos.

Ao Jailson Alves da Paixão, meu companheiro de vida, por respeitar as minhas escolhas e vibrar com as minhas conquistas.

Ao Arthur e à Melissa, por me permitirem experienciar a mais sublime forma do amor na vivência da maternidade. Desejo que a minha história de vida seja motivo de inspiração para vocês!

À Universidade do Estado da Bahia, por sempre me acolher ao longo da minha trajetória como estudante.

A todas as instituições em que atuei como professora e atuo como coordenadora pedagógica, assim como aos meus colegas de trabalho que contribuíram significativamente para minha formação profissional.

Aos professores, professoras e colegas do Mestrado, pelas ricas trocas de experiências e construção do conhecimento de forma colaborativa.

Às coordenadoras pedagógicas colaboradoras, pela disponibilidade, compromisso e saberes compartilhados na realização dessa pesquisa.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Figueiredo Venas e à Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Santana de Oliveira, membros da banca examinadora, pelas valiosas contribuições e, em especial, à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ivonete Barreto de Amorim, que com o olhar de águia e a destreza de uma abelha operária colaborou de maneira virtuosa na tessitura desse trabalho.

Vocês são especiais! Recebam a minha eterna gratidão!

RESUMO

A pesquisa intitulada “Formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal: contribuições de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário” foi fruto de algumas inquietações acerca da fragilidade das políticas de formação e da inexistência de diretrizes que pudessem fomentar o trabalho articulado entre coordenadores/as pedagógicos/as. Diante disso, formulou-se o seguinte questionamento: Como implementar um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário formado por coordenadoras pedagógicas da rede pública estadual de ensino do Território do Sisal de modo a contribuir para a formação continuada em serviço dessas profissionais? Nesse sentido, definiu-se como objetivo geral compreender como um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário com coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas públicas da rede estadual de ensino do Território do Sisal pode oportunizar a formação continuada em serviço segundo demandas da atuação profissional. Nessa perspectiva, elencou-se como objetivos específicos: refletir criticamente sobre o contexto formativo, o papel e atuação do/a coordenador/a pedagógico/a, discorrendo sobre a construção da profissionalidade no âmbito escolar; analisar os desafios e potencialidades da formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas a partir do enfoque colaborativo e autogestionário; e implementar de maneira autogestionária a formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas vinculada em demandas da atuação profissional. A base teórica adotada ancorou-se nas ideias de Freire (1987, 2001, 2003, 2013), Roldão (2005), Lima e Santos (2007), Vasconcellos (2006), Damiani (2008), Ibernón (2009), Almeida e Placco (2011), Gatti, Sá Barreto e André (2011, 2016) e Nóvoa (2019), entre outros/as. O referido trabalho configurou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, no contexto da pesquisa-ação, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), através do parecer consubstanciado de número 4.913.771, tendo como colaboradoras oito coordenadoras pedagógicas. O produto da pesquisa, a formação continuada em serviço com enfoque colaborativo e autogestionário, ancorada nas demandas que emergiram no contexto de atuação destas profissionais, demonstrou a importância do entrelaçamento entre formação e prática profissional pelo exercício da ação-reflexão-ação.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço. Coordenador/a Pedagógico/a. Colaboração. Autogestão. Profissionalidade.

ABSTRACT

The research entitled “Continued in-service training of pedagogical coordinators in the Territory of Sisal: contributions from a collaborative and self-managed work group” was the result of some concerns about the fragility of training policies and the inexistence of guidelines that could foster articulated work between pedagogical coordinators. In view of this, the following question was formulated: How to implement a collaborative and self-managed work group formed by pedagogical coordinators from the state public education network in the Territory of Sisal in order to contribute to the continued in-service training of these professionals? In this sense, it was defined as a general objective to understand how a collaborative and self-managed work group with pedagogical coordinators who work in public schools in the state education network of the Territory of Sisal can provide opportunities for continuing education in service according to the demands of professional performance. From this perspective, the following specific objectives were listed: to critically reflect on the training context, the role and performance of the pedagogical coordinator, discussing the construction of professionalism in the school environment; to analyze the challenges and potentialities of in-service training of pedagogical coordinators from a collaborative and self-management approach; and implement, in a self-managed way, the continuous in-service training of pedagogical coordinators focused on the demands of professional performance. The theoretical basis adopted was based on the ideas of Freire (1987; 2001; 2003; 2013), Roldão (2005), Lima and Santos (2007), Vasconcellos (2006), Damiani (2008), Ibernón (2009), Almeida and Placco (2011), Gatti, Sá Barreto and André (2011; 2016) and Nóvoa (2019), among others. The referred work was configured as a research with a qualitative approach, in the context of action research, approved by the Research Ethics Committee (CEP) of the State University of Bahia (UNEB), through the substantiated opinion number 4,913,771, having as collaborators eight pedagogical coordinators. The research product, continuing education in service with a collaborative and self-management approach, anchored in the demands that emerged in the context of these professionals' work, demonstrated the importance of the intertwining between education and professional practice through the exercise of action-reflection-action.

Keywords: Continuing in-service training. Pedagogical Coordinator. Collaboration. Self-management. Professionality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Território do Sisal	20
Figura 2 - Abrangência do Núcleo Territorial de Educação	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses encontradas nos últimos cinco anos sobre formação continuada de coordenadores/as pedagógicos/as	22
Quadro 2 - Atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a da rede pública estadual da Bahia	37
Quadro 3 - Síntese dos temas dos Círculos de Cultura definidos coletivamente	58
Quadro 4 - Colaboradoras da pesquisa	60
Quadro 5 - Informações gerais das coordenadoras pedagógicas	68
Quadro 6 - Caracterização das coordenadoras pedagógicas colaboradoras da pesquisa	69
Quadro 7 - Temas para estudo nos Círculos de Cultura	80
Quadro 8 - Círculos de Cultura	88
Quadro 9 - Perspectivas para a continuidade dos Círculos de Cultura	98
Quadro 10 - Cronograma de atividades	125
Quadro 11 - Plano de ação dos Círculos de Cultura	127
Quadro 12 - Princípios do grupo de trabalho colaborativo de coordenadoras pedagógicas	139
Quadro 13 - Perfil das coordenadoras pedagógicas	140
Quadro 14 - Cronograma dos Círculos de Cultura	145

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CE	Ceará
CEMIT	Centro Regional de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Comissão Plena
CNS/MS	Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde
CONEP/SECNS/MS	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/ Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID 19	Coronavirus Disease 2019
DIREC 12	Diretoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM	Novo Ensino Médio
NRE	Núcleo Regional de Educação
NTE 04	Núcleo Territorial de Educação
PAIP	Projeto de Avaliação, Monitoramento e Intervenção Pedagógica
PC	Professor Coordenador

PPGMPIES	Programa de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEC	Secretaria Estadual de Educação da Bahia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNEB	Universidade Estadual da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Contextualizando o objeto da pesquisa.....	15
1.2	Envolvimento com o objeto da pesquisa.....	16
1.3	Caracterização do lócus da pesquisa	19
1.4	Interlocuções com o estado da arte	21
1.5	Questão da pesquisa.....	25
1.6	Objetivo geral.....	25
1.7	Objetivos específicos	25
1.8	Estrutura da dissertação	26
2	O CONTEXTO FORMATIVO DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A E SEU PAPEL E ATUAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	28
2.1	Contextualizando a formação do/a coordenador/a pedagógico/a	28
2.2	Compreendendo o papel do/a coordenador/a pedagógico/a.....	34
2.2.1	Atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a e os desafios da atuação no contexto escolar	36
2.3	Conceituando e compreendendo o enfoque da profissionalidade.....	39
3	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS COM ENFOQUE COLABORATIVO E AUTOGESTIONÁRIO	43
3.1	Desafios e perspectivas da formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as	43
3.2	Formação continuada em serviço inspirada na pedagogia libertária	47
3.3	Perspectivas de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário sobre a práxis da coordenação pedagógica	50
4	CAMINHO METODOLÓGICO	55

4.1 Delineamento geral da pesquisa.....	55
4.2 Procedimentos da pesquisa e instrumentos de coleta das informações	56
4.3 Lócus e sujeitos da pesquisa.....	58
4.4 Análise das informações	61
5 COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO TERRITÓRIO DO SISAL: PERFIL PROFISSIONAL, EXPERTISES, NECESSIDADES E PROPOSIÇÕES NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	62
5.1 A chegada dos/as coordenadores/as nas escolas estaduais do Território do Sisal	62
5.2 Discutindo as categorias e as unidades de sentido que emergiram na etapa diagnóstica.....	65
5.2.1 Fragilidade do processo de orientação e acompanhamento do/a coordenador/a pedagógico/a	65
5.2.2 Potencial do grupo de coordenadoras pedagógicas na mediação do próprio processo formativo	67
5.2.3 Vinculação da formação continuada com a prática cotidiana da coordenação pedagógica	72
5.2.4 Tempo e espaço formativo	77
6 GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO E AUTOGESTIONÁRIO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO TERRITÓRIO DO SISAL E A MEDIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	81
6.1 O Primeiro Círculo de Cultura e o movimento de construção das bases de sustentação da proposta interventiva.....	82
6.2 Dialogando com o Núcleo Territorial de Educação-NTE 04 e os/as gestores/as escolares: desdobramentos da proposta interventiva	85
6.3 Seguindo o percurso interventivo	87
6.4 Surge uma nova categoria de análise: a formação crítico-reflexiva	94
6.5 Avaliando o percurso interventivo e vislumbrando novos horizontes	95
7 CONCLUSÃO.....	101
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	113

APÊNDICE B – Projeto de Intervenção.....	117
APÊNDICE C - Questionário.....	132
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada	134
APÊNDICE E – Proposta de Trabalho	136
ANEXO A - Parecer consubstanciado.....	147
ANEXO B - Declaração do NTE 04.....	152

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualizando o objeto da pesquisa

A formação continuada em serviço tem sido entendida como um processo permanente de construção e aprimoramento dos saberes necessários à prática profissional. Em se tratando do campo educacional onde as transformações ocorrem constantemente, para acompanhar esse dinamismo é necessário estar engajado/a em um processo formativo que também seja permanente, contínuo e que dialogue com as necessidades e práticas cotidianas. Assim, esta dimensão formativa deve ser desenvolvida com o objetivo de potencializar a atuação profissional vinculada a um contexto sócio-histórico, sob a perspectiva transformadora da realidade.

Atualmente a oferta de possibilidades formativas tem se ampliado consideravelmente no campo da formação continuada em serviço, contudo, é salutar destacar que nem sempre o que é ofertado pelas instituições nas quais os profissionais estão vinculados consegue de fato atender os anseios e necessidades emergentes. A ausência da construção coletiva e colaborativa de propostas formativas tem ocasionado certa rejeição, sobretudo por parte dos/as profissionais da educação, que são constantemente convidados/as a participar de uma série de atividades desvinculadas do fazer cotidiano, fazendo com que se tornem “colecionadores/as de certificados” sem valor prático e potencial transformador.

Ao fazer uma abordagem da formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as, percebe-se que esta problemática se torna recorrente, visto que estes profissionais ainda vivem o dilema do reconhecimento identitário no contexto escolar. Soma-se a isso, a fragilidade dos cursos de formação inicial, que não garantem um processo formativo consistente no que se refere ao papel, atribuições e organização do trabalho pedagógico dentro de uma instituição escolar. Diante disso, a formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as, alicerçada na concepção colaborativa e autogestionária, vinculada à dinâmica pulsante do contexto escolar, constitui uma proposta desafiadora no sentido de buscar novas possibilidades formativas a partir do movimento dialógico entre os próprios sujeitos envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, ao definir como objeto de estudo a formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal, faz-se necessário

reportar-me à minha trajetória profissional na rede pública de ensino do estado da Bahia, no intuito de revelar alguns elementos importantes nesse processo investigativo, visto que o envolvimento direto do/a pesquisador/a com o objeto de pesquisa é um fator de grande relevância para a construção do conhecimento com potencial transformador, sobretudo quando se trata de uma pesquisa de natureza interventiva no âmbito educativo e social. Desse modo, apresentarei a minha narrativa segundo a experiência vivenciada como coordenadora pedagógica da rede pública estadual da Bahia.

1.2 Envolvimento com o objeto da pesquisa

Ingressei como coordenadora pedagógica para atuar no Território do Sisal, especificamente na rede pública de ensino do estado da Bahia, no ano de 2010, após uma longa trajetória de luta para ser convocada através de um concurso público realizado em 2006. Por cerca de quatro anos vivenciamos a negação de um direito legalmente conquistado, como também as instituições escolares permaneceram privadas de serem contempladas com a presença de um/a coordenador/a pedagógico/a para contribuir na mediação do processo educativo.

Em 2010, através de um mandado judicial, o Estado fez as primeiras convocações dos/as aprovados/as, de forma bem restritiva, visto que das 800 vagas apresentadas no edital, apenas 246 coordenadores/as pedagógicos/as tiveram seus nomes inseridos na lista de convocação. É importante mencionar que esses/as profissionais foram lotados/as nas Diretorias Regionais de Educação e designados/as para atuar no regime de itinerância em diversas escolas.

A DIREC 12¹, instituição na qual fui lotada, promoveu o primeiro encontro de orientação com os/as 10 coordenadores/as pedagógicos/as convocados/as, no qual foram definidos os primeiros encaminhamentos visando alinhar o sistema de trabalho da equipe. Assim, foram iniciadas as atividades, em que, além de fazer o papel de coordenadora pedagógica itinerante em 04 escolas e 01 anexo situados no

¹ As Diretorias Regionais de Educação (DIREC), se constituíram como órgãos descentralizados da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC). A regionalização através dos Núcleos Territoriais de Educação foi criada pelo Decreto nº 15.806/2014, que definiu 27 núcleos equivalentes aos Territórios de Identidade, então denominados Núcleos Regionais de Educação (NRE). O Decreto nº 16.722/2016 reorganiza os núcleos conforme alterações nos Territórios e o Decreto nº 17.377/2017 redefiniu a nomenclatura para Núcleos Territoriais de Educação (NTE).

município de Serrinha-BA, também foi designada a atuar internamente na DIREC 12, desenvolvendo algumas atribuições de cunho burocrático.

A partir do trabalho itinerante, com a distribuição da carga horária de 20 horas semanais, a serem cumpridas em várias instituições escolares, iniciamos o nosso processo de incursão na rede e pudemos desenvolver uma visão abrangente da diversidade das escolas e suas múltiplas realidades. Contudo, é importante ressaltar que o trabalho de articulação pedagógica no interior das escolas foi negativamente comprometido, visto que o modelo de trabalho itinerante impossibilitava adentrarmos à dinâmica cotidiana das unidades escolares, o que tornava nossa atuação extremamente fragmentada e fragilizada.

Durante este percurso, alguns encontros periódicos aconteciam na DIREC 12 para a socialização das experiências, avaliação dos trabalhos e planejamento coletivo. Eram encontros extremamente importantes, que contribuíram significativamente para a nossa formação profissional. Embora não houvesse uma proposta sistemática de formação continuada em serviço da equipe de coordenadores/as pedagógicos/as, a relação dialógica estabelecida entre os membros da equipe e o pensar coletivamente a respeito da prática foi de grande relevância para a constituição da nossa profissionalidade.

Em 2014, a equipe de coordenadores/as pedagógicos/as passou por uma nova configuração através da publicação da portaria nº 2520/2014 pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a qual instituía o Projeto de Avaliação, Monitoramento e Intervenção Pedagógica (PAIP), oportunidade em os/as referidos/as coordenadores/as passaram a atuar como técnicos/as, desenvolvendo ações diretas em todas as escolas estaduais situadas no Território do Sisal. O PAIP constituía-se como um projeto de gestão pedagógica da Secretaria de Educação do Estado, desenvolvido segundo um sistema integrado entre SEC, Núcleos Territoriais de Educação (antigas DIREC) e escolas, com foco no monitoramento, acompanhamento, avaliação e intervenção no trabalho pedagógico das unidades escolares, tendo como principal objetivo a melhoria dos indicadores educacionais.

Vale mencionar que, durante esse período de atuação no PAIP, a equipe de coordenação pedagógica, mediada pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE 04), passou a desenvolver um trabalho colaborativo de planejamento e autoformação, que contribuiu muito para o fortalecimento profissional e a constituição de vínculo afetivo entre os membros da equipe. Entretanto, o trabalho desenvolvido por

esses/as profissionais atuando como técnicos/as do PAIP acabava por descaracterizar ainda mais a função do/a coordenador/a pedagógico/a, visto que na maioria das vezes eram concebidos/as como “olheiros do NTE/SEC” no interior das escolas. Por mais que se procurasse estabelecer uma relação dialógica com a comunidade escolar e desenvolver colaborativamente algumas ações necessárias à melhoria dos indicadores educacionais, o trabalho ainda tinha um aspecto altamente itinerante, o que impossibilitava o reconhecimento desses/as profissionais como parceiros/as importantes para o fortalecimento da dimensão pedagógica das unidades escolares.

Apesar de o projeto PAIP promover um movimento interessante em toda a rede, possibilitando uma aproximação significativa entre SEC, NTE e escolas, ele perdurou apenas por cerca de 3 anos, deixando, portanto, de ser implementado. Com a descontinuidade do PAIP, os/as coordenadores/as pedagógicos/as, através da Portaria 3985/2017, lançada pela SEC, foram remanejados/as para unidades escolares para exercerem de fato a função de coordenadores/as pedagógicos/as específicos das escolas nas quais foram lotados/as. A partir de então, houve um processo de desarticulação do trabalho em equipe, e estes/as coordenadoras/es passaram a atuar de forma individualizada, enfraquecendo o trabalho colaborativo.

No ano de 2018, mais duas coordenadoras pedagógicas foram convocadas, por vias judiciais, em 2019 esse número foi ampliado com a convocação de 28 coordenadores/as através da realização de um novo concurso público e em 2021 mais 01 profissional foi nomeada. Na tentativa de integrar um pouco mais esses/as profissionais, o Núcleo Territorial de Educação (NTE 04) passou a realizar algumas reuniões, porém de maneira muito esporádica, na maioria das vezes para atender a algumas demandas da Secretaria Estadual de Educação. Apesar da dificuldade de articulação, uma série de ações colaborativas foram desenvolvidas por meio da integração de alguns membros da equipe de coordenação, por iniciativa própria, como, por exemplo, realização de algumas atividades nas jornadas pedagógicas, troca de experiências, socialização de projetos e a criação do Aprova Sisal, com o objetivo de promover “aulões” preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo como público os/as estudantes da rede estadual.

A atuação individualizada nas unidades escolares não impossibilitou a tentativa de estabelecer aproximações entre companheiros/as de profissão e isso tem se intensificado pela criação de grupos do *WhatsApp*. Atualmente existem um

grupo composto por 238 coordenadores/as pedagógicos/as que exercem suas atividades laborais em unidades escolares situadas em diversos municípios do estado da Bahia e um específico do NTE 04, agregando os/as coordenadores/as que atuam nas escolas estaduais do Território do Sisal. Apesar das limitações e complexidade do uso do *WhatsApp* para fins de trabalho, esses grupos têm possibilitado uma relação dialógica muito profícua que tem reverberado na profissionalidade desses sujeitos.

Nesse contexto, o trabalho colaborativo entre os/as referidos/as profissionais é algo que nasce de maneira espontânea pela necessidade de interação e troca de experiências. Assim, a busca pelo fortalecimento de ações colaborativas é de extrema relevância, visto que a trajetória de inserção dos/as coordenadores/as pedagógicos/as nas escolas públicas da rede estadual de ensino do Território do Sisal é marcada por uma série de desafios diante da inexistência de uma política de formação continuada que atenda as reais necessidades que emergem no cenário de atuação. Desse modo, ao idealizar a constituição de um grupo de trabalho colaborativo, capaz de promover o processo de formação continuada em serviço, com base nas demandas oriundas da dinâmica escolar, bem como na produção de materiais de suporte ao trabalho, busca-se, sobretudo, fortalecer a prática cotidiana dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, superando, assim, o estigma de “profissional solitário”.

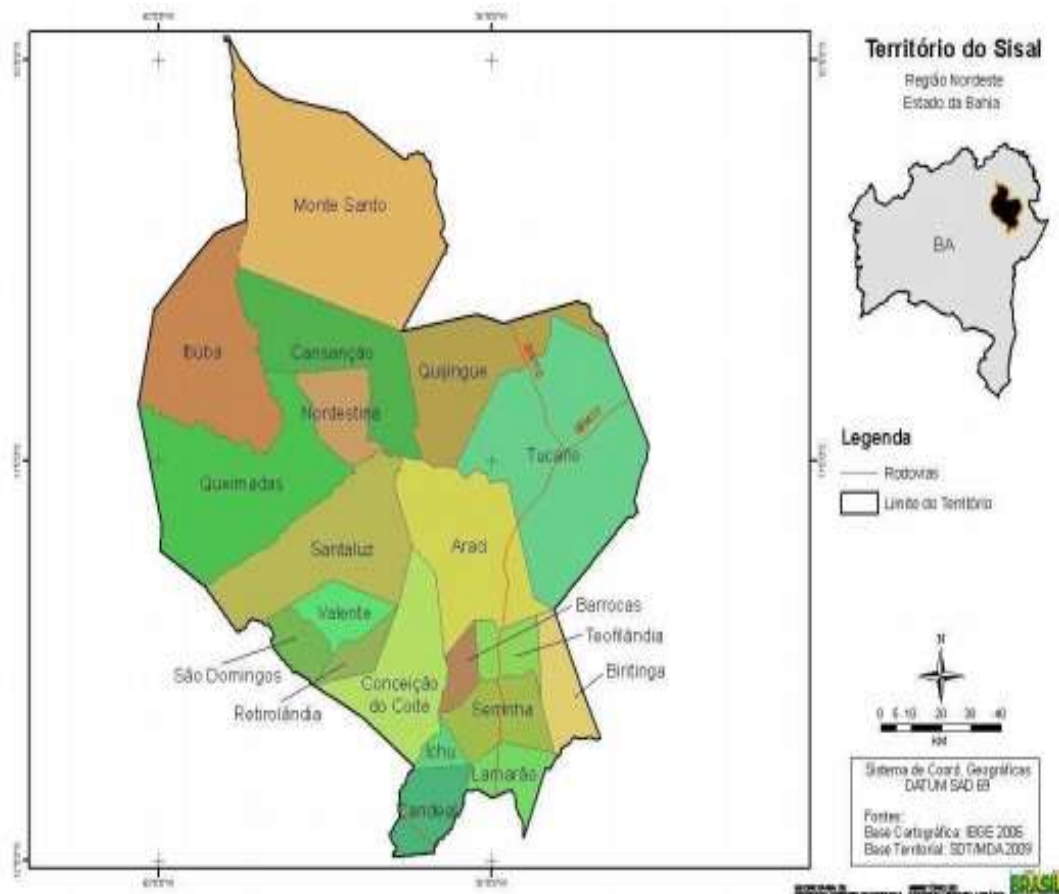
Fortalecer os laços e a prática da coordenação pedagógica no âmbito das escolas públicas estaduais do Território do Sisal vai além da perspectiva institucional de órgãos centrais como a Secretaria Estadual de Educação. Esse objetivo deve ser considerado como elemento de formação e autoafirmação profissional pelo reconhecimento da fragilidade do trabalho individualizado. O estabelecimento de uma rede colaborativa entre coordenadores/as pedagógicos/as é, portanto, fator preponderante para atender as necessidades e desafios que surgem no contexto de atuação destes/as profissionais.

1.3 Caracterização do lócus da pesquisa

O Território do Sisal, Figura 1, localiza-se na região Nordeste, no Semiárido baiano, abrange uma área de 20.405 km², correspondente a 3,6% do estado da Bahia. É composto por 20 municípios: Araci, Barrocas, Biringinga, Candeal,

Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Queimadas, Retirolândia, São Domingos, Quijingue, Nordestina, Santaluz, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente, com uma população total de 582.329 habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2010.

Figura 1 - Mapa do Território do Sisal



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006).

No âmbito educacional desse território, o Núcleo Territorial de Educação (NTE 04) atua como entidade responsável pela administração regional segundo diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, atendendo, portanto, todos os municípios que compõem o Território do Sisal, os quais abarcam 03 Centros Territoriais de Educação, 02 Centros Estaduais de Educação Profissional, 03 Escolas Família Agrícola, 01 Instituto Educacional, 01 Centro Educacional, 01 Centro Regional de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica - CEMIT Sisal com 16 anexos e 41 Colégios Estaduais com 13 anexos.

É importante mencionar que a inserção do/a coordenador/a pedagógico/a como membro destas instituições é algo consideravelmente recente, visto que até o início do ano de 2010 apenas 03 unidades escolares contavam com coordenadores/as pedagógicos/as como integrantes da equipe. Atualmente, 41 profissionais desenvolvem suas atribuições em escolas estaduais do Território do Sisal, o que ainda não abarca todas as instituições. Diante disso, percebe-se que o número restrito de coordenadores/as pedagógicos/as nas escolas, assim como a presença invisibilizada desses/as profissionais na rede estadual da Bahia, é uma questão histórica, conforme bem sinalizado na tese de doutorado de Venas (2013), onde ele traz uma abordagem consistente acerca das transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, tomando como marco temporal o período compreendido entre 1950 e 2011.

Assim, apontamentos revelam que a origem e a caracterização da função do/a coordenador/a pedagógico/a na rede pública estadual da Bahia são marcadas por um processo de deturpação que imprimiu marcas profundas na forma como esses/as profissionais são concebidos/as pela própria rede. Embora a presente pesquisa discuta a formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as, tendo como referência as experiências de profissionais que ingressaram no serviço público estadual entre 2010 e 2019, cabe ressaltar a importância de reconhecer as influências advindas do percurso histórico da coordenação pedagógica na rede, visto que alguns resquícios ainda se apresentam como elementos dificultadores do processo de construção da identidade dos/as referidos/as profissionais no contexto contemporâneo.

1.4 Interloquções com o estado da arte

O conhecimento do estado da arte no desenvolvimento da pesquisa científica é uma prática de grande relevância, visto que possibilita a identificação de lacunas e a efetivação de interloquções com o objeto investigado, o que contribui para o aprimoramento da própria pesquisa. Diante dessa compreensão, no sentido de aprofundar os aspectos significativos acerca da figura do/a coordenador/a pedagógico/a e da formação continuada em serviço, tendo como referência práticas dialógicas e colaborativas, foi feita uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e

Dissertações (BDTD), da qual emergiram os seguintes trabalhos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1- Dissertações e teses encontradas nos últimos cinco anos sobre formação continuada de coordenadores/as pedagógicos/as

IDENTIFICAÇÃO	AUTORAS	ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
Dissertação (Mestrado profissional)	Kátia Martins Rodrigues	2017	O potencial de um Grupo Colaborativo para a constituição do Professor Coordenador (PC) como formador de docentes.	Grupo colaborativo. Professor coordenador. Formação continuada de professores em serviço.
Dissertação (Mestrado profissional)	Claudia Maria Duran Meletti	2017	O trabalho colaborativo como um caminho para transformar a prática: a experiência de um grupo de orientadoras educacionais.	Colaboração. Trabalho colaborativo. Orientação educacional. Trabalho em contexto.
Dissertação (Mestrado profissional)	Bernardete de Lourdes Alvares Marcelino	2018	Narrativas do processo formativo: uma experiência de constituição de grupo colaborativo.	Formação de professores. Experiência. Docência compartilhada. Narrativas. Trabalho colaborativo.
Dissertação (Mestrado profissional)	Marta Regina Fontoura	2018	Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo de desenvolvimento profissional.	Formação continuada de professores em serviço. Desenvolvimento profissional. Saberes docentes.
Tese (Doutorado)	Osmar Hélio Alves Araújo	2019	Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e prática pedagógica.	Coordenador Pedagógico. Formação Inicial. Licenciatura. Pedagogia. Identidade Profissional. Prática pedagógica. Formação o docente.
Dissertação (Mestrado profissional)	Trays Roberta de Abreu Gonzaga Setoma	2020	O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico	Coordenador pedagógico. Identidade. Formação.

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Dados compilados pela autora (2022).

A pesquisa de Rodrigues (2017), intitulada “O potencial de um grupo colaborativo para a constituição do Professor Coordenador (PC)” como formador de docentes, procurou investigar a problemática em torno da formação continuada em serviço dos professores de Matemática, por ser considerada uma área de grande complexidade para ser acompanhada. Os resultados revelaram que o referido grupo funcionou como um espaço potencial para a expressão de sentimentos, o estímulo à postura investigativa, a construção de aprendizagens compartilhadas, a denúncia de

entraves e o anúncio de possibilidades em relação ao papel formador dos Professores Coordenadores. Além disso, trouxe importantes contribuições para a melhoria da formação dos profissionais que atuam como formadores, reiterou a importância do trabalho colaborativo na escola e da formação continuada numa perspectiva crítico-reflexiva.

A dissertação de mestrado de Meletti (2017), intitulada “O trabalho colaborativo como um caminho para transformar a prática: a experiência de um grupo de orientadoras educacionais”, teve como objetivo compreender os significados atribuídos por um grupo de orientadoras educacionais de uma escola da rede particular de São Paulo à prática formativa do grupo. Como resultado, foi observada a ampliação da percepção das profissionais sobre a relação entre os saberes teóricos e a atuação prática, tendo favorecido os processos colaborativos no interior da escola e redimensionado a identidade de grupo, considerando a cultura da instituição e a identidade de cada sujeito.

A pesquisa que tem como título “Narrativas do processo formativo: uma experiência de constituição de grupo colaborativo”, de autoria de Marcelino (2018), fez a descrição e a análise de uma experiência formativa colaborativa desenvolvida entre coordenador e professores e objetivou desvelar o processo de constituição de grupo colaborativo na implementação de processos formativos tomando como base as narrativas sobre a experiência vivida pelos envolvidos na experiência formativa. O estudo indicou os limites e as possibilidades da construção de um processo formativo colaborativo e visou contribuir para que outros coordenadores pudessem empreender processos formativos no interior da escola, segundo uma prática narrativa e dialógica.

A dissertação de mestrado de Fontoura (2018), intitulada “Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo de desenvolvimento profissional”, teve como principal objetivo compreender os processos de formação continuada de professores em serviço na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D’Ambrósio, de Santa Maria R/S, com foco no planejamento e efetivação. Além disso, buscou sinalizar parâmetros na elaboração de processos formativos, oportunizando espaço de compartilhamento das experiências e de saberes de forma colaborativa. Para tanto, procurou compreender de que forma os processos de formação continuada de professores em serviço, desenvolvido na escola, impactaram no seu desenvolvimento profissional. Foi constatada a necessidade de

acompanhamento e da organização de espaços para diálogo e troca de experiência, o que direcionou a criação de um Programa de Formação Continuada de Professores em Serviço, por meio de um grupo de trabalho e estudo.

A tese de Araújo (2019), intitulada “Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e prática pedagógica”, objetivou identificar e analisar os perfis dos coordenadores pedagógicos, com foco na formação inicial, contínua, e nas experiências que revelaram ter os profissionais que atuam na Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará – Tinguá - CE e buscou analisar suas concepções acerca do trabalho como professores formadores e das suas práticas pedagógicas. A pesquisa reiterou que estes profissionais partem das suas experiências teórico-práticas, em especial como docentes, das práticas pedagógicas e mediação do trabalho como professores formadores, para construir sua identidade profissional. Ficou em evidência também que os elementos teórico-práticos acerca da coordenação pedagógica são pouco explorados no percurso da formação inicial.

Já o trabalho de Setoma (2020), intitulado “O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico”, fez uma abordagem sobre a constituição da identidade do coordenador pedagógico, analisando como este profissional compreende a si e seu trabalho no contexto escolar. O estudo revelou um processo contraditório repleto de dificuldades, fragmentação, multiplicidade de tarefas, indefinição de papéis e ausência de um processo formativo condizente com as reais necessidades. Apesar de os coordenadores pedagógicos mostrarem clareza da sua real função, os resultados da pesquisa revelaram que não existe uma diretriz clara que encaminhe o trabalho, e isso interfere negativamente na constituição identitária destes profissionais.

Os trabalhos aqui apresentados revelam o poder transformador dos processos colaborativos no âmbito educacional e reiteram que adentrar um espaço profissional também é adentrar um espaço com potencial formativo, que pode se concretizar no percurso trilhado cotidianamente. O olhar investigativo aponta trilhas capazes de dar acesso à compreensão dialógica e reflexiva de uma dada realidade e carrega em si a capacidade transformadora, à medida que os sujeitos reconhecem as necessidades emergentes e se comprometem com o desenvolvimento de ações interventivas pensadas e efetivadas coletivamente.

Contudo, é importante ressaltar a necessidade da ampliação do debate no campo da formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as, no

intuito de revelar ainda mais as dificuldades e potencialidades, assim como de intensificar a busca de alternativas viáveis para a implementação de processos formativos que dialoguem com as reais necessidades e aspirações desses/as profissionais. Diante dessa percepção, nasceu a questão que direcionou a realização desta pesquisa.

1.5 Questão da pesquisa

Como implementar um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário, formado por coordenadoras pedagógicas da rede pública estadual de ensino do Território do Sisal, de modo a contribuir para a formação continuada em serviço dessas profissionais? A partir daí foram traçados os seguintes objetivos:

1.6 Objetivo geral

- Compreender como um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário com coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas públicas da rede estadual de ensino do Território do Sisal pode oportunizar a formação continuada em serviço, a partir das demandas da atuação profissional.

1.7 Objetivos específicos

- Refletir criticamente sobre o contexto formativo, o papel e a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a, discorrendo sobre a construção da profissionalidade no âmbito escolar.

- Analisar os desafios e potencialidades da formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas, a partir do enfoque colaborativo e autogestionário;

- Implementar de maneira autogestionária a formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas, vinculada em demandas da atuação profissional.

A base teórico-metodológica adotada na fundamentação das discussões acerca da formação inicial e continuada está ancorada nas ideias de Freire (1987; 1997; 2003; 2013), Vasconcellos (2006), Franco (2008), Ibernón (2009), Silva Júnior (2010), Soares e Féll (2015), Nóvoa (2019), Costa, Santos e Martins (2020). Na abordagem sobre políticas públicas buscou-se respaldo em Gatti (2011; 2016;

2018), Sá Barreto e André (2011), Farah (2018) e Carvalho, Cruz e Coelho (2021). Para aprofundar o debate sobre o papel e as atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a no ambiente escolar, é feita referência às abordagens de Lima e Santos (2007), Almeida e Placco (2011) e Moreira (2016). Ao tratar da profissionalidade, adotou-se como base as ideias de Roldão (2005), e para intensificar as reflexões acerca da importância da colaboração nos processos formativos, tomou-se como sustentação as abordagens de Damiani (2008), Peixoto e Carvalho (2007), Ninin (2013) e Silva, Silva e Makishima (2015). Como amparo legal, fez-se menção à Lei nº 8.261/ 2002 e ao Parecer CNE/CP 02/2015, e Thiollent (1986), Minayo (2009), Bardin (2012) e Pereira (2019) subsidiaram o percurso metodológico desta pesquisa.

Este trabalho configurou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, no contexto da pesquisa-ação, desenvolvido com um grupo formado por oito coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas públicas estaduais de pequeno e médio porte, situadas no Território do Sisal, especificamente nos municípios de Conceição do Coité-BA e Serrinha-BA, cuja proposta de intervenção se deu pela realização de círculos de cultura.

1.8 Estrutura da dissertação

No intuito de aprofundar as discussões, esta produção foi organizada em seis capítulos, assim estruturados:

- Primeiro capítulo: Configura-se como uma seção introdutória, apresentando os principais elementos constitutivos deste trabalho, trazendo uma contextualização do objeto da pesquisa, a implicação da pesquisadora, uma breve caracterização do lócus de realização e sujeitos envolvidos, a questão e os objetivos que direcionaram o trabalho, as interlocuções com o Estado da Arte, os/as principais autores/as que fundamentaram o estudo, assim como uma apresentação sucinta dos capítulos que compõem esta produção.

- Segundo capítulo: Traz algumas reflexões sobre o contexto formativo do/a coordenador/a pedagógico/a e seu papel e atuação no âmbito escolar, refletindo sobre os desafios e perspectivas para a construção da profissionalidade.

- Terceiro capítulo: Faz uma análise acerca da formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as a partir do enfoque colaborativo e autogestionário, com inspirações na pedagogia libertária.

- Quarto capítulo: Apresenta a metodologia utilizada, descrevendo as etapas da pesquisa, instrumentos e procedimentos adotados, sempre justificando as escolhas realizadas.

- Quinto capítulo: Analisa as informações coletadas com a aplicação do questionário e entrevistas semiestruturadas, buscando conhecer o perfil das coordenadoras pedagógicas, identificando suas expertises e necessidades formativas para fundamentar a criação de estratégias para intensificar as práticas colaborativas entre essas profissionais.

- Sexto capítulo: Analisa as informações obtidas pelo desenvolvimento dos círculos de cultura, como estratégia de implementação da formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas a partir da mediação de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário.

Por fim, na conclusão, busca-se revelar os contributos dessa pesquisa, refletindo sobre os conhecimentos produzidos e aplicados de forma interventiva, assim como apontando seus possíveis desdobramentos.

2 O CONTEXTO FORMATIVO DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A E SEU PAPEL E ATUAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

Este capítulo teve como principal objetivo refletir criticamente sobre o contexto formativo, o papel e a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a, discorrendo sobre a construção da profissionalidade no âmbito escolar. As reflexões tecidas foram referendadas nas ideias de Freire (2001), Roldão (2005), Ibernón (2009), Almeida e Placco (2011), Gatti, Sá Barreto e André (2011), Macedo (2016), entre outros. Estas reflexões subsidiaram as seguintes seções: contextualizando a formação do/a coordenador/a pedagógico/a; compreendendo o papel do/a coordenador/a pedagógico/a; atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a; e os desafios da atuação no contexto escolar, conceituando e compreendendo o enfoque da profissionalidade.

2.1 Contextualizando a formação do/a coordenador/a pedagógico/a

A formação profissional pode ser concebida como um processo de construção de conhecimentos que possibilita os sujeitos adentrarem uma profissão e desenvolverem as atribuições que lhes são peculiares. Macedo (2016) retrata o fenômeno formacional como acontecimento, regado de imprevisibilidade. O referido autor explicita a complexidade do processo formativo ao destacar que:

Se entrarmos no mérito de que a formação se realiza como experiência irreduzível enquanto autoformação – formar-se consigo mesmo, autopoiesis –, enquanto heteroformação, formação com o outro, e metaformação, formação através de reflexões do sujeito sobre sua própria experiência formativa [...] podemos antever o quanto a formação emerge como acontecimento na medida em que a imprevisibilidade habita de forma densa sua emergência (MACEDO, 2016, p. 52).

Em se tratando da formação inicial e continuada, pode-se afirmar que ambas são etapas que se complementam ao longo do tempo, nas quais essas dimensões apresentadas por Macedo (2016) se fazem presentes de maneira explícita.

Compreende-se a formação inicial como o começo de um itinerário formativo capaz de mobilizar a construção de conhecimentos teórico-metodológicos com desdobramentos práticos, que podem assegurar a inserção dos sujeitos no campo de atuação profissional para o exercício das atribuições que lhes são concernentes.

É uma etapa de extrema importância, visto que oportuniza a construção de saberes que subsidiarão o exercício profissional, a partir de um olhar crítico-reflexivo sobre o quê, como e por que efetivar determinadas atividades.

Silva Junior (2010) destaca que a formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização de saberes adquiridos em situação de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (SILVA JUNIOR, 2010, p. 7). Esta concepção revela o potencial formativo dos ambientes de atuação profissional e a importância da interconexão entre a academia e os ambientes de trabalho como espaços de aprendizagem.

Já a formação continuada se apresenta como possibilidade de dar amplitude ao movimento formativo através de um processo contínuo de busca pela construção e reconstrução de conhecimentos capazes de fundamentar de maneira qualificada a atuação profissional. Esta dimensão formacional favorece a criação de novos ambientes e situações de aprendizagem e é capaz de estimular a ressignificação das práticas cotidianas, legitimando, assim, a formação permanente. É um processo fundamentado no reconhecimento do inacabamento do ser humano, o qual necessita desenvolver um pensamento reflexivo no sentido de compreender as próprias necessidades formativas.

O Parecer CNE/CP 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, salienta que:

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

A concepção de formação continuada sinalizada no referido documento revela a amplitude e uma diversidade de possibilidades de esse processo ser efetivado, bem como a necessidade de que esteja envolvido com o fazer cotidiano dos profissionais do magistério. Assim, é imprescindível agregar a essa compreensão o termo “em serviço”, visando, sobretudo, ao fortalecimento da práxis e,

consequentemente, à construção de conhecimentos contextualizados, com potencial interventivo. Para Sartori e Pagliarin (2016):

É essencial produzir, a partir da formação continuada em serviço, estratégias que se articulem às necessidades que emergem do e no contexto escolar, de modo a integrar, por meio da prática reflexiva e do trabalho coletivo, formas de intervenção e, consequentemente, de transformação da prática pedagógica (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p. 199).

Nesse sentido, a formação continuada em serviço emerge como alternativa formacional com foco nos contextos de atuação vivenciados pelos sujeitos, tecendo, portanto, diálogos profícuos com as práticas profissionais cotidianas. Assim, tornar os problemas pedagógicos em objetos de reflexão e investigação está no cerne desse processo formativo, que, além de aprofundar os saberes teórico-metodológicos, pode potencializar a realização das intervenções necessárias.

Cabe salientar que Ibernón (2009) apresenta uma concepção de formação continuada em serviço em sentido amplo, afirmando que este processo deve fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional a partir de um trabalho colaborativo capaz de mudar a prática. Contudo, apesar de destacar a relevância da formação continuada em serviço para o desenvolvimento profissional, o referido autor deixa em evidência que fatores como valorização salarial, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como o clima no ambiente de trabalho influenciam decisivamente na prática profissional e, consequentemente, nos indicadores educacionais.

É válido mencionar que nem sempre a formação inicial dá conta de proporcionar aos sujeitos a construção de uma base consistente de conhecimentos teórico-práticos para que possam desenvolver com segurança e autonomia suas atribuições profissionais dentro de uma instituição. Nesse sentido, podemos apontar alguns fatores que contribuem para o processo de fragilização desta etapa formativa: a baixa qualidade dos cursos oferecidos, a limitação de atividades que coloquem os sujeitos em formação em contato direto com os espaços e situações práticas no âmbito da atuação profissional, assim como a ausência de autodeterminação em assumir de fato a condição de ser aprendiz, que precisa ir além do que é ofertado pelas instituições formativas em seus programas e projetos.

É evidente também que a formação continuada apresenta uma série de desafios, entre os quais podemos destacar a ausência de interconexão com as vivências profissionais, os cursos oferecidos quase sempre chegam como verdadeiros “pacotes prontos” que não dialogam com as perspectivas e necessidades dos profissionais e, em se tratando da esfera pública, é perceptível certa descontinuidade dos processos formativos. Ou seja, muitos cursos são oferecidos de forma aligeirada, sem tempo hábil para fazer as interlocuções entre o que está sendo estudado e as práticas profissionais, por conta disso, não conseguem contribuir de forma efetiva na implementação de ações transformadoras.

A problemática da descontinuidade também aparece em nível individual à medida em +que muitos sujeitos participam de forma superficial ou mesmo não conseguem concluir os processos formativos, ficando os percursos incompletos, o que gera certo desconforto. Outro fator que merece destaque é a dificuldade de atrelar as formações aos contextos vividos em tempo real. É muito comum a vivência de momentos de grande efervescência nos ambientes de trabalho, os quais requerem atividades formativas que auxiliem na condução de ações com foco nas demandas apresentadas, porém nem sempre as formações possibilitam o pensar sobre as situações vividas.

É notório que muitas pautas formativas são atemporais e a qualquer momento os conhecimentos produzidos pelos estudos realizados podem ser acionados, o que, na verdade, está no bojo desta reflexão é o fato de que a formação continuada em serviço, para se tornar significativa, precisa conectar-se ao tempo e aos espaços de atuação dos sujeitos, estar balizada com os interesses e as demandas pessoais e profissionais, enfim, fugir das padronizações e dar centralidade à prática como objeto de reflexão.

Freire (1997), na obra *Pedagogia da Autonomia*, ressalta a importância do desenvolvimento da autonomia no percurso formativo para que os sujeitos não se tornem receptáculos de “pacotes prontos”, ou seja, de modelos de formação que não dialogam com as necessidades reais e que, portanto, não têm potencial transformador. Já no livro *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2001), o referido estudioso denuncia a problemática dos processos formativos de caráter impositivo, afirmando que:

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o 'pacote' a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias (FREIRE, 2001, p. 71).

Nesse sentido, o referido autor alerta para o perigo de os sujeitos se tornarem meros consumidores de conhecimentos, perdendo, assim, a capacidade criativa da produção de saberes gestados no bojo da realidade vivenciada, a qual impulsiona e exige cotidianamente respostas concretas para a resolução de problemas. Gatti, Sá Barreto e André (2011) chamam a atenção para a necessidade de as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil serem repensadas, visto que os fundamentos teóricos dissociados de experiências práticas atreladas aos campos de atuação profissional são muito limitantes e têm se revelado ineficazes no campo educacional.

Ao abordar a formação inicial e continuada de coordenadores/as pedagógicos/as, não se pode deixar de trazer para este cenário reflexivo a importância das políticas públicas de formação, apontando os desafios e perspectivas para que de fato elas venham atender as demandas destes/as profissionais e contribuir significativamente para a construção das suas profissionalidades.

Pode-se afirmar que as políticas públicas se configuram como instrumentos concretos de exercício do poder político e podem ser elaboradas e implementadas pelo debate, pressão e pela mobilização social para responderem às demandas, sobretudo, dos sujeitos que serão contemplados. É importante destacar que o princípio basilar da política pública é o debate público, processo de extrema relevância que exige uma participação efetiva das instituições e sujeitos sociais para a definição de ações que atendam às necessidades emergentes e, conseqüentemente, fortaleçam as conquistas no campo dos direitos humanos.

Carvalho, Cruz e Coelho (2021) reiteram que a educação é um direito social fundamental e inalienável, que, para se concretizar com efetividade, requer planejamento coletivo, trabalho colaborativo, com sentido emancipatório e humanizador. Para tanto, é imprescindível que os/as profissionais envolvidos/as nesse processo estejam permanentemente envolvidos/as em movimentos formativos que estimulem o pensamento crítico e criativo a respeito da prática.

Gatti (2018) pontua que a preocupação com a oferta de processos formativos é uma pauta mundial intensificada por dois movimentos: as pressões do mundo do trabalho, que cada vez mais vêm se estruturando dentro do modelo informatizado e tem como foco a supervalorização do conhecimento, e a constatação dos desempenhos escolares precários de grandes parcelas da população, os quais passam a não atender as exigências da sociedade capitalista e hegemônica. Diante disso, políticas públicas e ações políticas são constantemente pensadas no sentido de direcionar reformas curriculares e, conseqüentemente, mudanças no campo da formação, sobretudo direcionadas por organizações internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o Fórum Mundial de Educação, que, por vezes, recorrem a padronizações incapazes de atender as especificidades e diversidades existentes no âmbito educacional.

Em vista disso, surge a necessidade de um engajamento maior dos beneficiários das políticas, no sentido de criar uma agenda de debate e reivindicações pelos coletivos organizados, bem como efetivar processos avaliativos para verificar se as políticas públicas no campo da formação estão atingindo seus objetivos. Farah (2018), valendo-se das ideias de Lindblom (1959), deixa em evidência que o processo de produção da política não é linear e unidirecional, mas um processo incremental, que envolve tentativa e erro. Assim, é de suma importância que as políticas públicas educacionais passem por avaliações contínuas a fim de que suas fragilidades e limitações sejam reveladas para um possível aprimoramento.

Essa reflexão traz à tona a necessidade da análise do atual contexto das experiências formativas ofertadas pela rede pública do estado da Bahia, na qual se identifica certa multiplicidade na oferta de propostas de formação, fenômeno que tem sido potencializado pelo uso de plataformas digitais. Porém ainda existe uma queixa recorrente de que muitas das formações não têm atendido os reais anseios dos/as profissionais da educação, por não conseguirem estabelecer conexões com a realidade do campo de atuação, ou por não disporem das condições estruturais adequadas para a aplicação dos conhecimentos produzidos ao longo dessas formações. Soma-se a isso certa centralidade da oferta na figura do professor, enquanto as formações específicas oferecidas para outros/as profissionais, a exemplo dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, permanecem muito restritivas.

Nesse contexto, as políticas de formação inicial e continuada para

coordenadores/as pedagógicos/as ainda requerem maiores investimentos e reestruturação, visto que a formação inicial tem sido realizada nos cursos de pedagogia que atualmente têm um foco maior na formação do/a professor/a, apresentando, portanto, um currículo até certo ponto esvaziado quando se trata da formação do/a coordenador/a pedagógico/a. No que tange à formação continuada em serviço, ainda existe a necessidade de se ampliar a oferta de processos formativos que primem pela produção de conhecimentos ligados ao papel e às atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a com base na sua prática cotidiana no intuito de potencializar sua atuação no âmbito escolar como articulador dos processos educativos.

É salutar defender a ideia de que a construção de propostas de formação continuada em serviço precisa ser deslocada dos órgãos centrais e ser gestada nas bases. É preciso criar estratégias formativas que aproveitem o potencial intelectual e criativo dos profissionais que atuam no interior das escolas. A formação de redes colaborativas entre esses profissionais é capaz de fomentar transformações significativas na educação em todas as suas dimensões. Para tanto, é preciso romper com a visão tradicional de formação continuada em que prevalece a dicotomia entre aqueles que produzem o conhecimento e aqueles que aplicam esses conhecimentos na prática. Teorizar a prática e fundamentar as ações cotidianas nas teorias que são produzidas deve ser um movimento constante e é justamente esse ciclo de retroalimentação que potencializa a prática profissional reflexiva, sobretudo no campo da educação.

2.2 Compreendendo o papel do/a coordenador/a pedagógico/a

O/A coordenador/a pedagógico/a tem uma grande importância no âmbito escolar, tendo em vista que ele promove a integração dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, buscando promover um clima organizacional propício ao desenvolvimento de um trabalho capaz de respeitar as distintas vozes que se apresentam na escola.

Ele se afirma progressivamente como formador, orientando o trabalho coletivo, além de atuar de maneira a estabelecer uma conexão entre os estudantes e professores, o Projeto Político Pedagógico da escola e os conteúdos educativos. Como destaca Moreira (2016):

[...] a função de coordenador pedagógico tem os atributos de articulador, formador e transformador. Como articulador, precisa de ação educativa planejada, como formador, sua responsabilidade é direcionada à formação continuada, como transformador, estar atento a mudanças de atitudes da comunidade escolar, promovendo a reflexão e a vivência nas relações escolares (MOREIRA, 2016, p. 16).

Atualmente este profissional é visto como alguém que acompanha de forma geral a dinâmica pedagógica da escola, exercendo uma série de atribuições que exigem capacidade intelectual e criativa, quase sempre construídas na prática da profissão. Liderar o trabalho pedagógico no ambiente escolar, assegurando sua qualidade é tarefa complexa que requer a criação de estratégias que envolvem processos de engajamento, motivação, inspiração e mobilização. Dito isso, cabe salientar que, para uma atuação efetiva na coordenação, é necessário um conhecimento consistente acerca da prática pedagógica e isso é destacado pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual traz no seu capítulo VII, artigo 22, inciso 2º, a necessidade da experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional nas funções relativas às áreas de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional.

Almeida e Placco (2011) sinalizam que o/a coordenador/a pedagógico/a tem o importante papel de articulador, formador e transformador no ambiente escolar. Como articulador no sentido de proporcionar condições favoráveis para que os/as professores/as trabalhem coletivamente as propostas curriculares; como formador, à medida que promove a construção e o aprofundamento de conhecimentos para uma melhor atuação dos/as professores/as; e como transformador, quando assume o compromisso de estimular os/as professores/as a serem reflexivos e críticos em suas práticas cotidianas.

Assim, é importante que nessa relação direta com os/as professores/as o/a coordenador/a pedagógico/a seja capaz de estabelecer e fortalecer parcerias, superando a visão de profissional fiscalizador e regulador do trabalho docente. Para o desenvolvimento profícuo do trabalho colaborativo, é salutar que os docentes encontrem no/a coordenador/a pedagógico/a o parceiro no seu processo de formação continuada em serviço e reconheçam sua importância no acompanhamento, análise e tomada de decisões visando à transformação qualificada da prática pedagógica. Nesse sentido, conforme Teixeira, Santiago e

Amorim (2021), “os momentos de formação coletiva são imprescindíveis para o envolvimento de todos através da cooperação e corresponsabilização no desenvolvimento do processo educacional” (TEIXEIRA; SANTIAGO; AMORIM, 2021, p. 59-60).

A constituição de coletivos de aprendizagem entre profissionais que atuam na escola é um grande desafio e o/a coordenador/a pedagógico/a pode contribuir na mediação desse processo, à proporção que fomenta práticas dialógicas e reflexivas acerca das vivências no âmbito escolar. A busca por estratégias capazes de engajar, motivar e mobilizar a equipe em torno de objetivos comuns requer deste profissional o exercício da criatividade, proatividade e propositividade no sentido de fortalecer a escola como ambiente de formação continuada em serviço, favorecendo, assim, a ampliação da visão geral do fenômeno educativo.

O campo da coordenação pedagógica caracteriza-se como um espaço propício para a reflexão, o debate, a avaliação e o planejamento em prol do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Esse espaço tem um grande potencial formativo e a figura do/a coordenador/a pedagógico/a apresenta-se como importante articulador/a dessas práticas coletivas. Trazer aportes que fomentem a construção de um clima organizacional favorável ao desenvolvimento do trabalho pedagógico deve ser, portanto, uma das principais contribuições deste/a profissional no interior da escola.

2.2.1 Atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a e os desafios da atuação no contexto escolar

No intuito de aprofundar as discussões acerca do que compete ao/à coordenador/a pedagógico/a no âmbito escolar, elegeu-se como referência o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, a qual apresenta no artigo 8º as atribuições deste profissional. A análise do referido artigo deixa em evidência que as atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a são organizadas em seis grandes eixos de atuação (QUADRO 2).

Quadro 2- Atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a da rede pública estadual da Bahia

PLANEJAMENTO
<p>I - Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares ou DIREC;</p> <p>VIII - Elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;</p>
AVALIAÇÃO
<p>IV - Avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando à sua reorientação;</p> <p>VII - Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola.</p> <p>XI - Analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico;</p> <p>XVII - Organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;</p>
ARTICULAÇÃO / MEDIAÇÃO
<p>II - Articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;</p> <p>VI - Estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;</p> <p>IX - Promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;</p> <p>XVI - Propor, em articulação com a direção, a implantação e a implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;</p> <p>XIX - Estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e de outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação.</p>
INTERLOCUÇÃO
<p>X - Divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais;</p> <p>XIII - Conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre unidades escolares;</p> <p>XVIII - Promover reuniões e encontros com os pais, visando à integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos.</p>
ACOMPANHAMENTO
<p>III - Acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos, quando solicitado e/ou necessário;</p> <p>XIV - Identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado.</p>
FORMAÇÃO
<p>V - Coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar - AC em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;</p>

XII - Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;

XV - Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia (2022).

É importante asseverar que não houve a pretensão de apresentar neste quadro o conjunto das atribuições do/a coordenador/a de forma fragmentada, mesmo porque esses eixos de atuação se entrecruzam constantemente na prática profissional. No Quadro 2, foram organizadas as vinte atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a elencadas na Lei nº 8.261/2002, em eixos, a fim de elucidar a vastidão e a diversificação do trabalho deste/a profissional no âmbito escolar.

As atribuições destacadas revelam a amplitude e a complexidade do contexto profissional, que, conforme sinalizado, vão desde atividades de cunho burocrático a ações de ordem subjetiva. Perpassam, portanto, por processos de interlocução entre escola e órgão central, estreitamento das relações entre a comunidade escolar, planejamento, execução e acompanhamento de atividades de cunho pedagógico e avaliativo, promoção da formação continuada em serviço, estímulo, implantação de inovações pedagógicas, enfim, uma série de atribuições que geram um amplo campo de atuação.

Vale mencionar que, para além dessa amplitude de atribuições, o/a coordenador/a pedagógico/a enfrenta um grande desafio, a atuação solitária. Na maioria das escolas, prevalece a presença de um único profissional da área, impossibilitando, assim, o diálogo, a troca de saberes e a construção de estratégias de intervenção de modo colaborativo, a partir do olhar de sujeitos da mesma categoria profissional. Diante disso, buscar firmar e fortalecer os vínculos com os colegas de profissão, pela construção de uma rede colaborativa, com base na empatia, no respeito, na confiança e na solidariedade pedagógica é uma iniciativa profícua, no sentido de qualificar a atuação profissional.

Para que o/a coordenador/a pedagógico/a possa contribuir de forma profícua na construção da escola como um espaço de aprendizagem, são necessários investimentos em sua condição de trabalho, na formação, na definição de suas reais atribuições e na delimitação do seu espaço de atuação na dinâmica escolar. O/A

coordenador/a pedagógico/a precisa, de fato, trabalhar com a gestão da aprendizagem, se desvencilhar das atividades burocráticas e administrativas que acabam consumindo um tempo precioso deste/a profissional, fazendo com que as questões pedagógicas se tornem secundárias.

Não se deseja com isso reforçar a ideia de fragmentação entre a equipe gestora e a coordenação pedagógica, pois ambas trabalham com o mesmo objetivo, que é proporcionar as condições necessárias para que os/as estudantes aprendam. Desse modo, o que se reitera é a importância do fortalecimento da equipe escolar pela delimitação e cumprimento das atribuições de cada profissional, visto que a escola se materializa segundo um conjunto de práticas interconectadas e inter-relacionais que exigem o comprometimento de cada profissional no sentido de assumir com responsabilidade a função que lhe compete e, conseqüentemente, desenvolver com maestria as atribuições que lhe são peculiares.

2.3 Conceituando e compreendendo o enfoque da profissionalidade

Discutir acerca da profissionalidade, sobretudo de coordenadores/as pedagógico/as, é uma tarefa que exige um olhar abrangente que perpassa pelo reconhecimento da importância da formação inicial e continuada, das experiências cotidianas no âmbito da atuação profissional e das relações que se estabelecem no ambiente de trabalho. Assim, pode-se asseverar que a construção da profissionalidade é um movimento altamente influenciado pelos processos formativos vivenciados e pelo exercício da práxis ao longo da trajetória profissional.

Roldão (2005) define profissionalidade como “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 109). Visando a aprofundar essa compreensão, a autora apresenta quatro elementos caracterizadores da profissionalidade: o reconhecimento social da especificidade da função; o saber específico; o poder de decisão; e a pertença a um corpo colectivo (ROLDÃO, 2005). Esses elementos se entrecruzam na vivência da profissionalidade pelo/a coordenador/a pedagógico/a, visto que sua atuação efetiva está atrelada à definição da sua função, à construção dos saberes necessários para o desenvolvimento das suas atribuições, ao exercício da autonomia no fazer cotidiano e à tomada de decisões coletivas, assim como ao sentimento de pertencer a um

grupo de profissionais que, embora com funções diversificadas, compartilham dos mesmos objetivos no bojo do processo educativo.

Conforme a referida autora, pode-se afirmar que a profissionalidade não diz respeito apenas à formação acadêmica com base teórico-metodológica e técnica, mas envolve, sobretudo, o despertar da consciência do sentido da própria prática, por consequência, a reflexão sobre a prática está no cerne da sua constituição. Desse modo, pode-se afirmar que a profissionalidade é constituída pela interconexão de saberes oriundos das experiências pessoais, da formação e das vivências durante a trajetória profissional. A mobilização desse conjunto de saberes vai dando forma à profissionalidade, que, por sua vez, provoca transformações estruturais nos saberes outrora consolidados. Esse movimento pulsante de retroalimentação entre saberes só é possível pelas práticas reflexivas efetivadas em nível individual e coletivo. Daí a importância do/a coordenador/a pedagógico/a firmar e fortalecer vínculos entre os colegas de profissão a fim de intensificar as trocas de experiências que têm um grande potencial formativo.

É imprescindível reiterar que a construção da profissionalidade é um processo gradativo e contínuo, que pode ser fortalecido à medida que são garantidas as condições básicas de trabalho. Para além dos elementos estruturais e materiais, é salutar que o/a coordenador/a pedagógico/a, no exercício da sua função, vivencie momentos na escola para a efetivação das suas atribuições, momentos dialógicos com os colegas de profissão e momentos para o estudo com foco nas suas necessidades formativas e nas demandas do campo de atuação. É preciso, portanto, criar as condições necessárias para que este profissional se firme como pesquisador e produtor de conhecimentos dentro do espaço escolar, a fim de fortalecer as suas práticas, transcendendo assim o sentido puramente técnico da profissão.

Nesse sentido, a profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer, os quais precisam estar embasados em uma formação teórica consistente para que o/a coordenador/a pedagógico/a não se torne um mero executor de tarefas de forma mecânica. É notório que a profissionalidade influencia e é influenciada pelos contextos de atuação e se materializa na forma pela qual o profissional concebe e vive concretamente o trabalho. Sendo assim, os/as coordenadores/as pedagógicos/as precisam se firmar como profissionais reflexivos e intelectuais com

potencial transformador, capazes de fomentar comunidades de aprendizagem no interior da escola.

Pensar a profissionalidade do/a coordenador/a pedagógico/a significa pensar em como este profissional se situa e age no contexto de trabalho, levando em consideração valores e intenções que regem sua atuação. Desse modo, as qualidades profissionais fundamentam-se na forma como o/a coordenador/a pedagógico/a interpreta e desenvolve suas atribuições e compreende a finalidade das suas ações no contexto educativo. Essa tomada de consciência exige a compreensão de que a escola é um ambiente de relações sociais permeado por tensões e relações de poder. Conforme Gatti (2003) “[...] os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais.” (GATTI, 2003, p. 192).

Diante disso, as atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a não devem ser confundidas com o desenvolvimento de atividades de ordem técnica e burocrática, visto que a dinâmica relacional é uma dimensão fundante do trabalho deste/a profissional. Portanto, é preciso que o/a coordenador/a pedagógico/a faça uma escuta sensível dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar no sentido de compreender a dinâmica da instituição e contribuir na articulação de processos educativos condizentes com as necessidades e anseios dos principais sujeitos envolvidos no fenômeno educativo.

A profissionalidade está intimamente ligada à forma de atuar, pensar e fazer escolhas, tendo como base as demandas apresentadas no âmbito de atuação profissional. Para isso, é necessário compreender as especificidades da função, os saberes que servem de base ao ofício do/a coordenador/a pedagógico/a, além de desenvolver o poder de decisão e o sentimento de pertencimento a um corpo coletivo que compõe a instituição escolar. Nesse sentido, ao tratar do papel do/a coordenador/a pedagógico/a como formador/a, Teixeira, Santiago e Amorim (2021) sinalizam que:

[...] além das intervenções didáticas e pedagógicas, cabe ao profissional formador pensar sobre sua atuação com um olhar ético, sensível e humanizado. O exercício da práxis deve se fazer presente no âmbito da formação e atuação tanto individual como coletiva (TEIXEIRA; SANTIAGO; AMORIM, 2021, p. 59).

Destarte, a constituição da profissionalidade do/a coordenador/a pedagógico/a é um fenômeno dinâmico e progressivo, que não envolve apenas a dimensão cognitiva, mas que também tem suas marcas sociais e afetivas. Este é um processo desenvolvido ao longo da trajetória profissional e fundamenta-se em dois pilares, a formação e a atuação, tendo a práxis como mola propulsora do seu movimento constitutivo.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS COM ENFOQUE COLABORATIVO E AUTOGESTIONÁRIO

Este capítulo teve o propósito de analisar os desafios e potencialidades da formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as, tendo como referência o enfoque colaborativo e autogestionário. As reflexões foram explicitadas nas seções: desafios e perspectivas da formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as; formação continuada em serviço inspirada na pedagogia libertária; perspectivas de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário sobre a práxis da coordenação pedagógica, ancoradas nas ideias de Freire (1987, 2003, 2013), Lima e Santos (2007), Damiani (2008), Ninin (2013), Gatti (2016), Nóvoa (2019), entre outros autores.

3.1 Desafios e perspectivas da formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as

A formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as é uma vivência que deve acompanhar estes/as profissionais ao longo das suas trajetórias de atuação como um dos eixos centrais para a construção da profissionalidade e como estratégia para acompanhar as transformações no campo educacional, a fim de atender as necessidades que surgem cotidianamente. Nessa perspectiva, é salutar pensarmos em uma proposta que de fato seja reconhecida como parte integrante do exercício profissional e que consiga trazer subsídios para o desenvolvimento do trabalho no contexto escolar.

Conforme destaca Gatti (2016, p. 166), “a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas formativas”. Nesse sentido, pensar em uma proposta de formação continuada em serviço para coordenadores/as pedagógicos/as segundo as necessidades que emergem no cotidiano, intercalando os saberes da práxis, é, sem dúvidas, uma alternativa que vai de encontro a modelos impositivos que pouco dialogam com a realidade vivenciada por estes sujeitos.

Historicamente, os modelos predominantes de formação continuada têm enfatizado a concepção instrumentalista e pouco trabalham acerca da reflexão crítica da prática. Este é pois um grande desafio a ser superado, visto que o pensar

reflexivamente a respeito da prática é uma ação basilar para a implementação das transformações necessárias.

A coordenação pedagógica é uma profissão repleta de atribuições, que exige contar com ferramentas e estratégias eficientes para auxiliar na tarefa de melhorar a rotina do trabalho escolar. Nesse sentido, a atuação colaborativa revela-se como importante estratégia para a superação das dificuldades e o fortalecimento da identidade profissional. Diversos estudos apontam que o/a coordenador/a pedagógico/a enfrenta o desafio de construir sua identidade profissional e delimitar seu espaço de atuação. Para Lima e Santos (2007), “a sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa” (LIMA; SANTOS, 2007, p. 11-12).

Repensar a formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as de maneira diferenciada e inovadora é um grande desafio no sentido de romper as estruturas cristalizadas de modelos de formação que não dialogam com a realidade e as especificidades do ambiente escolar. Isso requer o desenvolvimento da autonomia formativa dos sujeitos pelo reconhecimento da própria incompletude e pela necessidade do fortalecimento de redes colaborativas de aprendizagem que possam interagir de modo produtivo e qualificado. Desse modo, conforme pensamento de Nóvoa (2019):

O território da formação é habitado por actores individuais e colectivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projectos próprios. A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais (NÓVOA, 2019, p. 19).

Assim, de acordo as ideias de Nóvoa (2019), desenvolver a autonomia formativa dentro de um processo dialógico de construção humana e social, oportunizando espaços para problematizar, dialogar e produzir dentro do princípio colaborativo é algo que trará importantes contribuições para o entrelaçamento de saberes e trocas de experiências com o olhar focado nas vivências escolares.

Nesse contexto, o protagonismo de coordenadores/as pedagógicos/as passa a ser valorizado, o que possibilita o fortalecimento de ações contínuas, contextualizadas e autônomas, superando, assim, a superficialidade de muitos

processos formativos aos quais foram submetidos ao longo da carreira profissional. Assumir o protagonismo no processo de formação não significa romper com as possibilidades formativas oferecidas pelas diversas instituições, mas é ter a capacidade de fazer escolhas com base nas necessidades individuais e coletivas, assim como ter o direito de participar de processos avaliativos que possam trazer novos direcionamentos às formações em andamento, caso seja necessário.

Desse modo, é fundamental a compreensão de que a formação continuada em serviço não deve ser confundida com o acúmulo de cursos de maneira aleatória, mas, acima de tudo, como uma oportunidade para a construção de conhecimentos significativos que possam favorecer a compreensão da realidade e fundamentar a prática cotidiana. Reitera-se aqui um dos princípios basilares dessa dimensão formativa, ou seja, o exercício da práxis, de modo que os saberes consolidados possam, de fato, contribuir para a qualificação da atuação profissional e, conseqüentemente, para a melhoria dos indicadores educacionais.

É cada vez mais crescente a necessidade da centralização dos processos formativos nos sujeitos e seus contextos de atuação. A problematização da realidade, segundo o princípio da dialogicidade entre pares, oferece as condições necessárias para a constituição de uma profissionalidade vincada em aspectos valorativos, visto que ela se forma e se fortalece cotidianamente pelas experiências vivenciadas, as quais são consideradas importantes elementos formativos quando inseridas no movimento de ação-reflexão-ação. Para Freire (2003):

[...] se o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos a seguir atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE, 2003, p. 123).

O pensamento de Freire ressalta a importância da inclusão das práticas cotidianas no bojo da formação continuada em serviço, como possibilidade de alargar os olhares sobre os contextos vividos. Essa inserção requer o diálogo entre pares para potencializar a compreensão e a transformação da realidade e se configura como uma importante estratégia formativa à medida que instiga a busca de alternativas viáveis para atender as demandas emergentes.

É válido mencionar que o profissional da área da educação, sobretudo o/a coordenador/a pedagógico/a, é sujeito da formação e em constante formação,

assim, sua prática tem profunda ligação com suas experiências formativas e tudo isso reverbera na construção da profissionalidade. Desse modo, o desenvolvimento da consciência crítica a respeito da constituição da própria profissionalidade e do modo de ser e estar na profissão é de suma importância para o apontamento das possíveis direções a serem tomadas na trajetória da formação continuada em serviço. Nesse sentido, práticas autoavaliativas se configuram como elementos basilares para se pensar propostas formativas que de fato comunguem com as necessidades dos sujeitos, levando em consideração a fase cíclica do tempo de atuação profissional, assim como o seu contexto de trabalho.

Reitera-se aqui que o alcance da maturidade profissional é uma construção efetivada a partir do autoconhecimento e da autocrítica. Portanto, a disposição para avaliar a postura diante das mais diversas situações vivenciadas no contexto de atuação profissional é um dos principais fatores que contribuem para o desenvolvimento de atitudes equilibradas, proativas e eficazes. Nesse sentido, é importante salientar que o exercício do autoconhecimento e da autocrítica não é um ato individualizado, mas uma prática que se fortalece sobretudo a partir do movimento interativo, potencializado pelo diálogo entre os sujeitos que compartilham as mesmas experiências profissionais.

A comunicação baseada na fala e escuta sensível entre coordenadores/os pedagógicos/as também se apresenta como elemento imprescindível para a construção de comunidades de aprendizagem e a vivência coletiva e colaborativa da profissão. O diálogo e a partilha de conhecimentos e experiências de forma respeitosa e horizontalizada, assim como a disposição para se situarem como seres que ensinam e aprendem cotidianamente se constituem como importantes instrumentos formativos e com possibilidades de fortalecer a reflexão crítica sobre a prática.

Assim, é notório que os saberes construídos e compartilhados por coordenadores/as pedagógicos/as potencializam o exercício da práxis, bem como o fortalecimento da identidade profissional. Esse processo precisa ser considerado o cerne da formação continuada em serviço, para não haver distanciamento do movimento contínuo da prática profissional. Convém enfatizar que é no exercício das atribuições profissionais que emergem as situações concretas em que temos que acionar os conhecimentos produzidos ao longo da trajetória formativa e as

experiências compartilhadas pelos/as colegas de profissão, as quais podem servir de inspiração para a tomada de decisões assertivas.

A formação continuada em serviço, fundamentada nos saberes da práxis, no diálogo entre pares, na socialização de experiências, no exercício da reflexão crítica sobre a prática e o contexto amplo da atuação profissional é, pois, uma importante ferramenta de transformação contínua no âmbito educacional. Esse processo precisa ser intensificado, estimulando coordenadores/as pedagógicos/a a estabelecer redes colaborativas de aprendizagem para se apoiarem mutuamente e suas práticas profissionais serem fortalecidas no interior da escola.

3.2 Formação continuada em serviço inspirada na pedagogia libertária

Ao refletir acerca da formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as não se pode deixar de acionar a pedagogia libertária como fonte inspiradora para a definição de estratégias capazes de potencializar o exercício da autonomia e a flexibilidade dos processos formativos. A incorporação da pedagogia libertária na proposta de formação continuada em serviço parte da premissa de que o saber sistematizado só ganha relevância se for possível o uso prático em situações cotidianas, através da vivência em grupo e problematização da experiência social.

Para Soares e Fél (2015),

“a pedagogia libertária é fundamentada na construção de espaços de compartilhamento de conhecimentos, de práticas solidárias, de problematização, de construção de acordos e de ações sobre a sociedade e a realidade na qual vivemos” (SOARES; FÉL, 2015, p. 15).

Essa concepção, atrelada à proposta de formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as, possibilita o desenvolvimento de práticas colaborativas e, conseqüentemente, o fortalecimento do trabalho coletivo entre profissionais que, de certa forma, trabalham de forma “solitária” no interior das unidades escolares.

O aprender de forma contínua é fundamental para a constituição da profissionalidade e esse processo deve se sustentar no próprio desejo e autonomia dos sujeitos, o qual deve ser fortalecido no interior da escola como lócus propício para o desenvolvimento profissional permanente. Nessa perspectiva, a autogestão

dos processos formativos é um instrumento de luta pela superação de toda e qualquer forma de autoritarismo, visando, sobretudo, à intensificação das relações dialógicas como prática da liberdade no âmbito da formação profissional. Conforme Freire (1987):

O diálogo torna-se a essência de uma educação humanizadora e se constitui como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas por meio da palavra, a partir de duas dimensões: a ação, para a transformação e não alienação e a reflexão, atrelada à conscientização crítica e não alienante (FREIRE, 1987, p. 78).

Nesse sentido, a pedagogia libertária confirma esta concepção, pois visa à emancipação humana pela superação das opressões cotidianas. Assim, a luta pela garantia de políticas públicas de formação continuada em serviço que atendam os anseios dos sujeitos deve ser um processo contínuo, fortalecido pelo movimento coletivo. A solidariedade deve permear esse processo, dando a possibilidade de os profissionais se associarem livremente entre si, para o desenvolvimento de ações formativas a partir de projetos próprios, pensados e gestados na coletividade.

É importante mencionar que essa perspectiva demanda um conjunto de transformações no sentido de criar condições estruturais para que os processos formativos sejam intensificados na própria vivência da profissão. Nesse sentido, torna-se necessário a garantia de tempos e espaços propícios para que, no decorrer da atuação profissional, as ações formativas sejam concretizadas. A formação continuada em serviço deve, pois, ser um movimento entrelaçado com a prática profissional e ser efetivada com base nas necessidades identificadas pelos sujeitos em seus contextos de atuação.

A pedagogia libertária aponta um horizonte de liberdade diante dos sistemas que nos aprisionam. Pensar a formação continuada em serviço com enfoque colaborativo e autogestionário requer o exercício da liberdade, o reconhecimento do potencial intelectual dos sujeitos e o compartilhamento do poder político na condução desse processo. Assim, é imprescindível que o exercício da liberdade de escolha, bem como a definição coletiva dos rumos que a formação continuada deve seguir, são fatores de extrema relevância para o maior engajamento dos profissionais na trajetória formativa.

Portanto, a formação continuada em serviço deve ser vincada nos interesses, desejos e necessidades dos sujeitos e seus contextos de atuação. Isso só será

possível pela prática dialógica e pelo pensamento reflexivo entre pares. Conceber o princípio autogestionário como referencial na condução desse processo exige a compreensão de que este é um movimento gradativo e uma construção coletiva em que todos/as devem estar cientes das dificuldades a serem enfrentadas, visto que este fenômeno não acontece de forma imediata, tampouco sem a existência de obstáculos, tesões e conflitos.

Transformar paulatinamente as estruturas organizacionais cristalizadas que dificultam a interlocução entre coordenadores/as pedagógicos/as que atuam em diferentes tempos e espaços é, sem dúvida, um dos grandes desafios a serem superados, quando se vislumbra o desenvolvimento de processos formativos colaborativos e autogestionários, com respaldo na pedagogia libertária. Outro elemento que merece destaque é a importância do desejo pessoal de fazer parte desse movimento. É o desejo que impulsiona o engajamento, e perceber o quanto a articulação em grupo pode ser favorável ao desenvolvimento qualificado da prática profissional é o que de fato fortalece a interação e as práticas colaborativas.

O campo da formação tem sido um espaço de disputas do mercado capitalista e, conseqüentemente, a ampliação da oferta dos mais diversos tipos de possibilidades formativas tem crescido exponencialmente. Os profissionais se veem em meio a uma quantidade crescente de propostas que se apresentam como alternativas para a resolução dos principais problemas enfrentados no âmbito da atuação profissional. Contudo, na maioria das vezes, o que é abordado e a forma como as atividades são conduzidas acabam fugindo dos contextos de atuação dos profissionais submetidos a essas formações.

Essa problemática tem contribuído para a intensificação do sentimento de impotência diante das situações complexas vivenciadas nos cenários de atuação, causando, assim, certo desconforto e descrença no poder transformador dos processos formativos. Diante disso, é preciso que os sujeitos em formação assumam o protagonismo no direcionamento desse processo e, pela reflexão crítica sobre a prática, identificando os pontos fortes e as lacunas existentes, consigam criar propostas que estejam interconectadas com as necessidades constatadas.

A indissociabilidade entre formação e atuação profissional a partir da prática reflexiva é essencial para que as propostas formativas consigam levar em consideração as carências, potencialidades e possibilidades dos sujeitos envolvidos, apontando caminhos possíveis para a superação dos desafios que se apresentam

cotidianamente. Essa concepção se reveste do princípio da dialogicidade, constituindo-se como um ato coletivo, colaborativo e solidário. Conforme reforçam Costa, Santos e Martins (2020):

O diálogo, portanto, é uma categoria central da construção do conhecimento e deve atravessar cada etapa da formação, evitando o risco de que ela se torne um processo de educação bancária, que serve à manutenção da ordem social estabelecida (COSTA; SANTOS; MARTINS, 2020, p. 1197).

Essa compreensão propõe a superação do modelo tradicional de formação que concebe os sujeitos como seres passivos, desprovidos do poder interventivo nos seus espaços de atuação e busca dar visibilidade à produção coletiva, consciente e reflexiva, considerando o processo formativo como elemento impulsionador das transformações desejadas. Assim, é de extrema importância que os sujeitos envolvidos nesse processo se desafiem a pensar criticamente acerca da realidade social, política e histórica em que estão inseridos, a fim de reconhecer a importância do seu papel como profissionais da educação.

As reflexões apresentadas evidenciam a compreensão de que não basta interpretar e explicar a realidade vivenciada, é preciso exercitar a capacidade de intervir sobre ela, superando a dicotomia entre teoria e prática. Diante disso, a formação precisa romper com o mero treinamento técnico e fundamentar-se na prática reflexiva com potencial interventivo e transformador, inclusive no sentido de fomentar a criação das condições estruturais necessárias para que os conhecimentos produzidos possam, de fato, ser materializados no contexto de atuação profissional.

3.3 Perspectivas de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário sobre a práxis da coordenação pedagógica

Concebe-se o trabalho colaborativo como uma construção coletiva através de ações conjuntas, corresponsabilização, troca de saberes e experiências capazes de inspirar e orientar a tomada de decisões. Discutir o trabalho colaborativo no processo de formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as é de grande relevância, visto que esta proposta se apresenta como uma concepção de formação, cuja principal característica é produzir e desenvolver atividades de forma coletiva a partir de uma relação horizontalizada entre os pares, com base na

confiança, corresponsabilização e compartilhamento de objetivos. Conforme Ninin (2013)

[...] a colaboração se constitui em um processo interacional de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social entre os indivíduos em busca de reconstrução e reorganização de saberes em um dado contexto (NININ, 2013, p. 64).

Nesse sentido, a autora confirma as ideias de Freire, à medida que reconhece a potencialidade de práticas colaborativas no processo de orientação e reorientação do fazer cotidiano, através do diálogo entre os sujeitos. Assim, as práticas dialógicas se apresentam como molas propulsoras das atividades colaborativas, visto que é pelo diálogo que as possibilidades de compreensão e intervenção na realidade se materializam.

Assim, o compartilhamento de saberes e práticas exitosas entre coordenadores/as pedagógicos/as é de extrema relevância para a formação continuada em serviço e apresenta-se como fonte inspiradora de ações estratégicas no cotidiano da atuação profissional. Embora haja o reconhecimento de que as ações de intervenção no contexto escolar precisam levar em consideração as realidades específicas, não se pode negar que as exemplaridades inspiram e que algumas ações exitosas podem de fato ser adaptadas para cada contexto. Isso revela que a troca de experiências baseada na dialogicidade entre estes profissionais contribui para o aprimoramento contínuo e o fortalecimento do trabalho.

Desse modo, o compartilhamento dos saberes da práxis é uma importante estratégia no processo de formação continuada. Ampliar os espaços de interação e as relações de aprendizagem entre coordenadores/as pedagógicos/as é fundamental para a superação da prática solitária que gera uma série de frustrações e limita a capacidade de atuação efetivamente qualificada e inovadora. Para Damiani (2008), o trabalho colaborativo apresenta potencial para enriquecer a maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica.

É imprescindível ressaltar a importância de potencializar a articulação e integração entre profissionais que atuam de forma individualizada em diferentes tempos e espaços. Promover a interação entre coordenadores/as pedagógicos/as no contexto atual requer a utilização de estratégias diversificadas, capazes de

proporcionar o intercâmbio de saberes e experiências, abrindo espaço para a formação continuada em serviço, a reflexão sobre a prática e a produção colaborativa, elementos imprescindíveis para o aprimoramento da prática profissional.

Os processos colaborativos exigem reflexões coletivas acerca de uma determinada situação, comunicação de ideias e sistematização de conhecimentos que permitem ao grupo atingir o objetivo que se almeja. Conforme Peixoto e Carvalho (2007), “No contexto de uma tarefa colaborativa, o grupo deve fornecer a cada participante uma parte de seus recursos e dar a ajuda de que ele necessita para realizar sozinho a tarefa e atingir o objetivo” (CARVALHO, 2007, p. 195). A partir desse movimento colaborativo, o/a coordenador/a pedagógico/a tem a possibilidade de superar o trabalho “solitário” que enfraquece a construção da sua profissionalidade, qualificar sua atuação e firmar-se como membro de um grupo de profissionais que se apoiam mutuamente.

O pensamento freireano traz importantes contribuições para a implementação de novas estratégias de formação continuada ao abordar os efeitos da práxis nesse processo. Para Freire (2013, p. 52), um dos sentidos da práxis é a “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Nesse sentido, o referido autor apresenta o diálogo, a reflexão e a ação transformadora como elementos basilares para a inserção crítica e emancipadora dos sujeitos no contexto educacional.

O sentido e a amplitude da práxis no âmbito educacional, sobretudo no processo da formação continuada em serviço, revelam a importância do exercício de compreensão da realidade para melhor agir, face às necessidades e problemas diagnosticados. Ao embeber-se do exercício da práxis, a formação continuada em serviço ganhará vitalidade e assumirá o importante papel de se tornar a mola propulsora das transformações educacionais almejadas, dentro do viés dialógico e colaborativo.

A ressignificação dos tempos e espaços formativos no contexto educacional é algo desafiador que exige autonomia e autoria dos sujeitos na construção de redes colaborativas de aprendizagem capazes de fortalecer o exercício coletivo da profissão. Silva, Silva e Makishima (2015) ressaltam que:

Na colaboração, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam visando a atingir objetivos comuns, negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, liderança

compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (SILVA; SILVA; MAKISHIMA, 2015, p. 8316- 8317).

Nessa perspectiva, a formação continuada em serviço vincada no princípio do trabalho colaborativo traz uma série de benefícios à prática profissional visto que, além de proporcionar reflexões sobre as ações cotidianas, propicia a criação e a efetivação de propostas interventivas baseadas nas demandas reais do contexto de trabalho. Esta concepção de formação dá a possibilidade de os sujeitos estabelecerem relações horizontais, compartilhar objetivos e se corresponsabilizar pelo desenvolvimento das ações formativas, envolvendo-se em um clima de apoio mútuo, respeito e confiança no potencial de cada membro do grupo.

A referida proposta de formação requer o exercício da autogestão à medida que visa a superar a concepção de formação continuada implementada pelo estabelecimento de “pacotes prontos”, desprovidos de uma base flexível e contextualizada. É importante salientar que a concepção acerca da autogestão da formação continuada em serviço perpassa pela compreensão da práxis como elemento basilar, visto que a reflexão e o reconhecimento das necessidades e incompletudes que se revelam no percurso da atuação profissional são fundamentais para a definição de novas ações no campo formativo.

Desse modo, a autogestão de processos formativos por grupos colaborativos assume o desafio de superar os modelos de formação continuada desenvolvidos, segundo uma lógica impositiva, que não dialogam com as aspirações dos sujeitos, tampouco levam em consideração o cenário de atuação profissional. Contudo, é imprescindível salientar que esta é uma prática que ainda precisa ser intensificada, sobretudo no âmbito da formação continuada em serviço, considerando seu potencial transformador e a alternativa viável para o fortalecimento da cultura colaborativa.

A concepção de formação autogestionária tem seus fundamentos no nível mais elevado da democracia participativa, dada a necessidade do envolvimento de todos os sujeitos e da capacidade de articular a tomada de decisões, respeitando a coletividade. Essa perspectiva está atrelada ao desenvolvimento da autonomia, equidade, valorização das potencialidades e respeito às limitações de cada membro do grupo. O comprometimento com o fazer coletivo de forma respeitosa e interconectada pelo entrecruzamento de vários olhares e percepções favorece a prática colaborativa e o fortalecimento da autogestão dos processos formativos.

Contudo, é imprescindível ressaltar que esta proposição não isenta o Estado da responsabilidade de proporcionar formação continuada em serviço, o que se propõe, na verdade, é uma reconfiguração no sentido de fortalecer coletivos de profissionais, para, através do movimento dialógico, colaborativo e autogestionário, desenvolver processos formativos que possam reverberar significativamente no contexto educacional. Nessa perspectiva, os canais de escuta precisam ser intensificados entre as instituições proponentes e os sujeitos da formação, a fim de que as ofertas sejam flexíveis, deem a possibilidade de serem reestruturadas ao longo do desenvolvimento segundo a avaliação coletiva do grupo e apresentem viabilidade de desdobramentos práticos no campo de atuação profissional.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, buscou-se apresentar o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo o lócus e os sujeitos participantes, assim como os procedimentos e instrumentos adotados na coleta e análise das informações. A base teórico-metodológica fundamentou-se nas abordagens de Thiollent (1985), Freire (1987), Matta, Nonato, (2018), Pereira (2019), Minayo (2009) e Bardin (2016), que orientaram as seguintes seções: delineamento geral da pesquisa; procedimentos da pesquisa e instrumentos de coleta das informações; lócus e sujeitos da pesquisa e análise das informações.

4.1 Delineamento geral da pesquisa

Este trabalho foi configurado como uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa, visto que teve como finalidade o desenvolvimento de conhecimentos que puderam ser utilizados dentro de um contexto de realidade prática. Nesse sentido, a pesquisa aplicada ganha força como “[...] uma abordagem metodológica que se propõe a interconectar o pensar e fazer ciência com as ações de intervenção na prática educacional (MATTÁ; NONATO, 2018, p. 15). Este princípio, revela o seu potencial transformador segundo uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos. Conforme Minayo (2009):

A pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Devido à pandemia provocada pela COVID-19, esta pesquisa foi realizada de forma não presencial, através do meio virtual, no intuito de preservar a saúde e o bem-estar das participantes. Assim, é importante destacar que a construção do conhecimento científico pelo uso da internet como importante meio para a efetivação de práticas e interações sociais não deve se desvencilhar do rigor, da condução ética e da fidedignidade. Desse modo, todo o processo foi amparado pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, a qual define diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, pela Resolução nº 510,

de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, assim como pela Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, de 03 de março de 2021, a qual traz orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Vale ressaltar que o percurso metodológico passou pela fase exploratória que, segundo Minayo (2009, p. 26), “consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo.” Esta foi uma fase crucial no desenvolvimento deste trabalho, visto que se configurou como um momento propício para que o objeto fosse definido e delimitado pelas incursões nos campos teórico-metodológicos e pelo levantamento das hipóteses necessárias.

Atendendo as normativas, antes de ir a campo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que, após análise com base na Resolução 466/12 CNS/MS, considerou-o aprovado para execução, tendo em vista que apresentava benefícios potenciais e representava risco mínimo às participantes, respeitando, assim, os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

4.2 Procedimentos da pesquisa e instrumentos de coleta das informações

Os procedimentos adotados tiveram como base a pesquisa-ação que, na concepção de Thiollent (1985), é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Desse modo, a prática da pesquisa-ação favorece as interlocuções entre pesquisador e colaboradores com vistas a um maior conhecimento e compreensão da realidade. O trabalho de campo foi potencializado pela aplicação de questionário através do *Google forms*, a efetivação de entrevistas semiestruturadas individuais pelo *Google meet* e pela realização de círculos de cultura através do *Google meet*, de modo que elucidaram elementos importantes para o desenvolvimento da ação interventiva no contexto pesquisado.

Cumprir destacar a importância da utilização do questionário visto que o referido instrumento foi aplicado no processo de coleta das informações como meio para obter dados relevantes das participantes da pesquisa, tendo emergido, da sua aplicação, os perfis das coordenadoras pedagógicas e o diagnóstico de temáticas que estruturaram os encontros dos círculos de cultura.

A utilização da entrevista semiestruturada foi de grande valia por ter possibilitado o acesso às informações pertinentes sobre o objeto da pesquisa e, de acordo com Minayo (2009) “[...] combinam perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64). Através das entrevistas foi possível diagnosticar as potencialidades e necessidades formativas do grupo.

A escolha dos círculos de cultura justificou-se pelo fato de ser um espaço propício para o exercício dialógico no processo de compreensão da realidade, com vistas ao desenvolvimento de ações coletivas de intervenção, tendo como base as necessidades constatadas pelos sujeitos sociais. Conforme Freire (1987) os círculos de cultura favorecem o reviver a vida em profundidade crítica. Para o referido autor:

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se, mais e mais, vai assumindo criticamente o dinamismo da sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo [...] (FREIRE, 1987, p. 17).

Assim, as relações horizontalizadas que se estabeleceram no interior dos círculos de cultura potencializaram o exercício da práxis, a troca de saberes e a construção de novos conhecimentos capazes de favorecer a atuação consciente e transformadora no meio social.

A proposta de intervenção, (APÊNDICE D), foi efetivada pela implementação da formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas de pequeno e médio porte da rede pública estadual de ensino da Bahia, situadas nos municípios de Conceição do Coité-BA e Serrinha-BA (Território do Sisal), a partir do trabalho de um grupo colaborativo e autogestionário formado por essas profissionais, cujos temas priorizados para os estudos estão destacados no Quadro 3.

Quadro 3 - Síntese dos temas dos círculos de cultura definidos coletivamente

TEMAS PRIORIZADOS PARA OS CÍRCULOS DE CULTURAS
Grupo de trabalho colaborativo e autogetionário de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal: vislumbrando possibilidades e traçando caminhos.
Atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a e a mediação do planejamento no âmbito escolar.
Novo Ensino Médio.
Educação de jovens e Adultos.
Projeto Político Pedagógico.
Avaliando o percurso interventivo na perspectiva dialógica.

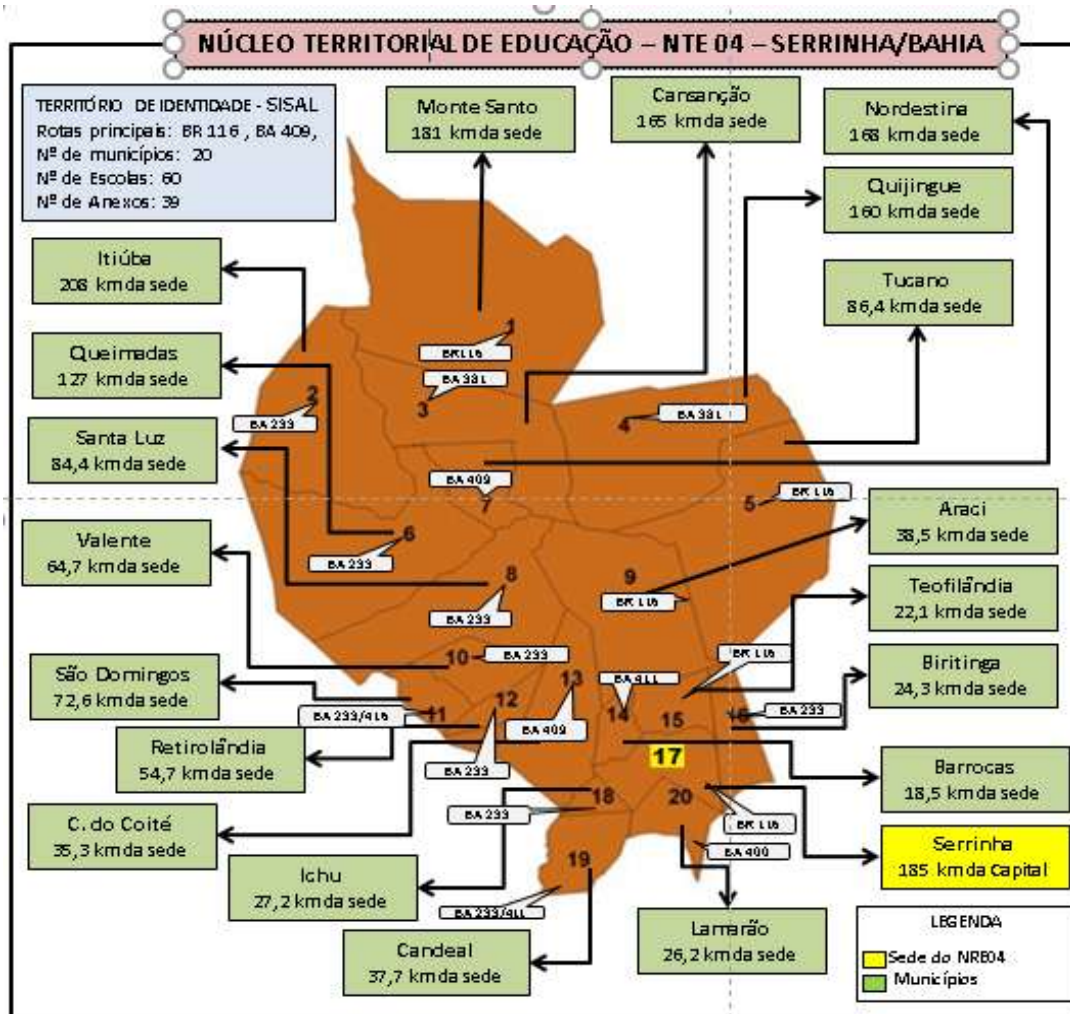
Fonte: Informações organizadas com base no questionário (2022).

Os processos interativos do grupo de trabalho colaborativo ocorreram através das Tecnologias da Informação e Comunicação, com a utilização de ferramentas diversificadas como o *Google Meet* e *WhatsApp*.

4.3 Lócus e sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com recursos próprios, no âmbito do Território do Sisal, situado no Semiárido brasileiro e agrega os municípios de Araci, Barrocas, Biringa, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente, os quais são assistidos pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE 04), órgão da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, revelado na Figura 2.

Figura 2 - Abrangência do Núcleo Territorial de Educação



Fonte: Elaborado pelo Núcleo Territorial de Educação - NTE 04 (2018).

Entre os municípios deste território, dois foram escolhidos como lócus da pesquisa, Conceição do Coité-BA e Serrinha-BA, o primeiro por agregar o maior número de coordenadoras pedagógicas da rede estadual no Território do Sisal e o segundo por ser o município de atuação profissional da pesquisadora. Como sujeitos da pesquisa, foram eleitas, portanto, oito coordenadoras pedagógicas e definiu-se como critérios para a inclusão dessas participantes, ser coordenadora pedagógica que atua em escola pública estadual de pequeno ou médio porte, situada em um dos municípios supracitados, ter o tempo mínimo de atuação de 3 anos e uma carga horária de 20 ou 40 horas semanais em coordenação pedagógica.

A escolha destas participantes justificou-se pelo fato de serem sujeitos capazes de subsidiar a compreensão do problema apresentado, com base em processos colaborativos que, segundo Pereira (2019, p. 27), referem-se à “[...]”

participação efetiva/afetiva/dialética dos pesquisados em sua profissionalidade”, trazendo à tona os entraves e possibilidades para efetivação de uma formação continuada em serviço que de fato atenda as reais necessidades dessas profissionais. É válido destacar que apenas coordenadoras pedagógicas participaram da pesquisa pelo fato de somente profissionais mulheres atuarem no lócus escolhido para o desenvolvimento deste trabalho.

As colaboradoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apêndice A, ficando cientes dos riscos e benefícios da pesquisa, conforme orienta a Resolução nº 466/12 e tiveram suas identidades preservadas pela utilização de nomes fictícios (QUADRO 4), que representam princípios basilares no contexto das práticas colaborativas, os quais devem ser vivenciados de maneira efetiva.

Quadro 4 - Colaboradoras da pesquisa

COLABORADORAS	NOMES FICTÍCIOS
Colaboradora 1	Parceria
Colaboradora 2	Solidariedade
Colaboradora 3	Colaboração
Colaboradora 4	Organização
Colaboradora 5	Diálogo
Colaboradora 6	Responsabilidade
Colaboradora 7	Autogestão
Colaboradora 8	Ética

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com definição dos nomes fictícios das colaboradoras da pesquisa (2022).

É importante sinalizar que as experiências vivenciadas no âmbito da minha atuação profissional como coordenadora pedagógica na rede pública estadual de ensino da Bahia desde 2010 foram uma das principais motivações para a escolha deste lócus e colaboradoras da pesquisa, em que a fragilidade e a descontinuidade dos processos formativos ofertados gerou uma série de desafios para o fortalecimento da nossa identidade e atuação profissional.

Cabe ressaltar que a formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas, produto gerado pelo processo interventivo, foi materializada considerando a essência do Mestrado Profissional. Conforme Amorim (2021):

[...] los productos vinculados a los másteres y doctorados profesionales pueden repercutir en importantes intervenciones en el ámbito educativo y social con el fin de satisfacer las necesidades de diferentes realidades y contextos asociados a la investigación, que tienen como objetivo lograr soluciones tangibles a diferentes problemas (AMORIM, 2021, p. 15).

Assim, pode-se afirmar que a referida pesquisa cumpriu com as diretrizes do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, visto que contribuiu para a implementação das transformações desejada pelos sujeitos, e seus resultados também podem reverberar em outros espaços e realidades contextuais.

4.4 Análise das informações

Os dados coletados passaram por uma análise criteriosa, buscando-se revelar novas contribuições para a compreensão do fenômeno estudado, respeitando-se os critérios de originalidade, relevância e viabilidade da pesquisa científica. Nesse sentido, esta etapa da pesquisa foi ancorada em Bardin (2016), tendo como referência a análise de conteúdo que, segundo a referida autora:

[...] é um conjunto de técnicas da análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 37)

Nessa perspectiva, o tratamento das informações não se limitou apenas aos aspectos descritivos, mas passou por um processo de análise cujo principal objetivo foi a busca dos significados imersos nas informações coletadas e o desvendar crítico do que é gerado nos processos comunicativos, destacando-se as categorias relevantes nesse estudo e as unidades de sentido.

5 COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO TERRITÓRIO DO SISAL: PERFIL PROFISSIONAL, EXPERTISES, NECESSIDADES E PROPOSIÇÕES NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Este capítulo teve como objetivo fundante a análise das informações obtidas pela aplicação do questionário e realização das entrevistas semiestruturadas com um grupo formado por oito coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa. Nesta etapa, buscou-se conhecer o perfil das coordenadoras pedagógicas que atuam em oito escolas públicas estaduais do Território do Sisal, situadas nos municípios de Conceição do Coité-BA e Serrinha-BA, identificando suas expertises e necessidades formativas, a fim de criar estratégias para intensificar a interação na produção e socialização de conhecimentos de forma colaborativa e autogestionária.

Nesse sentido, tomou-se como referência as ideias de Nóvoa (1988, 2009), Freire (1993, 2001, 2013), Vasconcellos (2006), Franco (2008) e Gatti (2018). A análise das informações referendou-se na abordagem de Bardin (2011), com base na análise de conteúdo. Para Bardin (2011), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15). Assim, o tratamento das informações não ficou limitado aos aspectos descritivos, mas passou por um processo de análise com o objetivo de elucidar os significados imersos nas informações obtidas.

5.1 A chegada dos/as coordenadores/as nas escolas estaduais do Território do Sisal

A inserção do/a coordenador/a pedagógico/a como membro da equipe escolar sempre esteve presente na pauta de reivindicações das instituições de ensino, dada a compreensão da sua importância como articulador/a do processo educativo. Entretanto, por muito tempo, a presença deste/a profissional nas escolas públicas da rede estadual de ensino da Bahia, especificamente no Território do Sisal, foi bastante restritiva. Por vezes, alguns professores eram temporariamente deslocados da atuação em sala de aula para exercer a função de coordenadores de projetos, de forma pontual e esporádica, sem necessariamente desempenharem o papel de articulador geral dos processos pedagógicos.

Até o início do ano de 2010, das 52 escolas públicas estaduais que existiam no Território do Sisal, apenas 03 instituições tinham coordenadores/as pedagógicos/as. No primeiro semestre de 2010, houve a convocação de 10 coordenadores/as aprovados/as no concurso público realizado em 2006, porém, lotados/as na antiga Diretoria Regional de Educação (DIREC 12), foram designados a acompanhar algumas escolas através de um regime de itinerância. Em 2014, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia publicou a portaria 2520/2014, instituindo o Projeto de Avaliação, Monitoramento e Intervenção Pedagógica (PAIP), e os referidos/as coordenadores/as passaram a exercer a função de técnicos/as, desenvolvendo ações em todas as escolas estaduais do território. Em 2018 duas coordenadoras foram convocadas através de mandado judicial e entre 2019 e 2021 houve a ampliação do número de coordenadores/as pedagógicos/as na rede, convocados/as através de um novo concurso público, e o Território do Sisal foi contemplado com mais 29 profissionais.

A chegada dos/as coordenadores/as pedagógicos/as às unidades escolares estaduais do Território do Sisal ocorreu de forma variada: os/as profissionais que ingressaram na rede na década de 90 foram atuar diretamente nas escolas, os convocados em 2010 foram lotados na antiga Diretoria Regional de Educação (DIREC 12) e inicialmente atuaram como coordenadores/as itinerantes em várias unidades escolares, depois como técnicos do projeto PAIP, conforme já foi aqui sinalizado. Já os profissionais convocados em 2019 foram encaminhados diretamente para as escolas. As falas explicitadas nas entrevistas semiestruturadas, realizadas com as colaboradoras da pesquisa reiteram isso:

[...] em 2010 fui convocada para atuar na coordenação da rede estadual. Inicialmente foi tranquilo, porque eu já tinha experiência na coordenação [...] quando a gente ingressou logo a gente ficou uma semana lá em Salvador e foram apresentados os programas, as superintendências, projetos que tinham na rede, um pouco da estrutura da rede para a gente entender o funcionamento. [...] também quando a gente chegou teve uma outra formação também voltada para a estrutura e funcionamento da rede e depois, a gente teve aquela formação, a especialização em coordenação pedagógica, que foi também proporcionada por conta desse vínculo com a rede estadual. Tivemos diversas outras formações ao longo dos anos, hoje quase não tem mais. (AUTOGESTÃO, 2022, convocada em 2010).

[...] a gente esperava ser nomeada para uma escola e trabalhar numa escola [...] aí eu fui para o órgão (DIREC 12). [...] a gente ia para alguém dizer para a gente o que é que a gente tinha que fazer. A gente não tinha autonomia para poder trabalhar, mexer, criar, como se tem numa escola [...] (COLABORAÇÃO, 2022, convocada em 2010).

A primeira impressão que tive é que não seria uma função fácil, porque quando eu cheguei à rede não se tinha um direcionamento para onde nós iríamos [...] isso já provocou uma angústia no grupo. [...] Na primeira reunião que nós tivemos com o diretor (do NTE), a primeira fala dele foi “você estão indo para a escola, algumas já estão em jornada, em outras a jornada já aconteceu, mas para aqueles que ainda estão em jornada – foi tipo assim- eu peço que vocês abram o olho:- vocês estão chegando agora, mas vai ter diretor que vai querer que vocês assumam tudo.” [...] e assim, fomos jogados nas escolas ao deus-dará [...] entramos como cegos em tiroteio e fomos recebidos como salvadores da pátria, como se a gente fosse dar conta de resolver todos os problemas que a escola tem desde a sua fundação. (DIÁLOGO, 2022, convocada em 2019).

Quando prestei o concurso, eu estava no sétimo semestre de pedagogia e fui aprovada [...] eu me sentia deslocada, eu me sentia fora do contexto, é a palavra. Sabe? Eu me senti muito despreparada, então, a sensação era de despreparo mesmo, inicialmente. (ÉTICA, 2022, convocada em 2019).

[...] no momento em que a gente ingressou, a gente não teve nada de formal da Secretaria de Educação, né... a gente entrou na escola sem uma formação direcionada à rede estadual. Nós viemos de outras redes e de instituições privadas, né... então a gente não teve nenhuma formação específica e depois de quase um mês a gente já dentro da escola é que as coordenadoras que vieram antes de nós se propuseram a fazer esse encontro, explicar algumas especificidades do estado, como as leis de acordo com as modalidades, o que estava nos documentos orientadores [...] mas, de imediato, a gente não teve a formação da Secretaria de Educação. (SOLIDARIEDADE, 2022, convocada em 2019).

A forma como essas profissionais foram recepcionadas, sobretudo as convocadas em 2019, mostrou certa fragilidade no que se refere à ausência de uma preparação inicial no sentido de apresentar a estrutura e a organização da rede estadual de ensino, assim como orientar e acompanhar o trabalho pedagógico. Diante disso, alguns relatos das participantes da pesquisa revelaram o impacto negativo da ausência de um momento preparatório para essa chegada.

Cheguei no meio de uma jornada. [...] então, é... nesse início foi meio assim, como se eu tivesse um pouco fora da realidade, ah... você está fora da realidade do que a gente passa na rede. Foi mais ou menos essa recepção. Mas hoje eu entendo que os professores entendem agora o que eu falo, diferentemente de quando eu cheguei. Quando eu cheguei tinha essa sensação, essa impressão deles, né... e eu tinha essa sensação de que parecia que eu não conhecia muito da rede, que eu era nova na rede. Até eu explicar todas as minhas experiências, sobre o que eu conhecia, o que eu entendia e como eu poderia ajudar, mesmo... não vou dizer que eu tive muita dificuldade nesse início... não vou dizer isso, não, mas que a gente encontra, é [...] como é que posso dizer... alguns olhares... no início tinha uma certa... eu não vou dizer resistência, eu acho que eu não tive isso... não passei por resistência na escola, mas por desconfiança, não sei [...], curiosidade... foi mais ou menos assim. (ORGANIZAÇÃO, 2022).

[...] iniciei a jornada “nos peito” mesmo. Cheguei lá um dia antes e disse assim: Eu sou a coordenadora, do que é que vocês estão precisando de mim aí? [...] peguei aqueles documentos todos, li em dois dias e organizei a

jornada junto com a vice-diretora, que era nova também. Então a gente fez a jornada é [...] um pouco nervosa. (ÉTICA, 2022).

Situações desse tipo são impactantes no processo de constituição da identidade e profissionalidade do/a coordenador/a pedagógico/a, pois as tensões vivenciadas ao adentrar a rede, especificamente para atuar na área de coordenação pedagógica, provoca certa insegurança, o que pode gerar uma imagem negativa diante dos/as colegas que compartilharão o mesmo espaço de atuação profissional.

5.2 Discutindo as categorias e as unidades de sentido que emergiram na etapa diagnóstica

A aplicação do questionário e o ciclo de entrevistas semiestruturadas envolvendo todas as participantes foram de grande relevância no desenvolvimento da pesquisa, sobretudo para a etapa diagnóstica, quando foi possível conhecer o perfil das coordenadoras pedagógicas e dialogar sobre as necessidades formativas e possíveis estratégias para a implementação de uma formação continuada em serviço que, de fato, atendesse os anseios do grupo.

É importante mencionar que do questionário e entrevistas emergiram quatro categorias ligadas ao contexto da formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas: fragilidade do processo de orientação e acompanhamento do/a coordenador/a pedagógico/a; reconhecimento do potencial do grupo de coordenadoras para mediar o próprio processo formativo; vinculação da formação continuada com a prática cotidiana; e garantia de tempo específico para os processos formativos inclusos na carga horária de trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a.

5.2.1 Fragilidade do processo de orientação e acompanhamento do/a coordenador/a pedagógico/a

Como já foi mencionado, a inserção de forma mais ampla do/a coordenador/a pedagógico/a como membro da equipe escolar é algo muito recente na rede estadual da Bahia. Apenas no ano de 2019, houve uma considerável expansão da chegada desses/as profissionais às escolas situadas no Território do Sisal. Embora as atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a estejam definidas no Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, lei

8.261/2002, ainda é perceptível certa fragilidade no que se refere ao processo de orientação e acompanhamento efetivo deste/a profissional por parte da Secretaria Estadual de Educação, conforme relatado por unanimidade pelas colaboradoras:

[...] eu atribuo isso ao fato de ser muito novo, não é? O fato de ter coordenação pedagógica em quase todas as escolas. [...] apesar de a gente ter estatuto do magistério, a sensação que eu tenho é que a Secretaria ainda não se acostumou com o fato de ter coordenação [...] (SOLIDARIEDADE, 2022).

[...] hoje eu percebo que as pessoas ficam muito sem norte, cada um no seu entendimento... e se eu fizer de conta que eu não estou sabendo também está tudo bem, eu não faço nada. E se eu ficar sabendo, eu faço se eu quiser, e se eu não ficar sabendo também, eu não faço e aí fica assim... cada um numa linha. Em cada escola acontece uma coisa de um jeito e não há um momento específico para esses debates e essas discussões e trocas de ideias, trocas de experiências [...] (AUTOGESTÃO, 2022).

[...] não tem assim uma articulação. Para você ver que o núcleo não tem coordenador pedagógico... Eu acho um erro. O núcleo tinha que ter coordenador pedagógico para articular os coordenadores pedagógicos das escolas [...] isso falta e prejudica, fragmenta demais o nosso trabalho [...] hoje a gente tem uma rede não articulada como Secretaria. (COLABORAÇÃO, 2022).

[...] quando se fala em formação, em ajuda na orientação do coordenador, eu não sinto esse apoio. (DIÁLOGO, 2022).

[...] eu sinto que a SEC ainda está muito desorganizada e o NTE também tem suas falhas. Ainda não está 100% do jeito que a gente precisa. Eu me sinto desorientada [...] (ÉTICA, 2022).

[...] eu acho que o acompanhamento, um contato direto da SEC e do NTE com os coordenadores nem sempre contempla a realidade que a gente precisa. Por exemplo, em relação aos cronogramas, alguns projetos, algumas ações que chegam para a gente fazer de forma aligeirada [...] eu me sinto desassistida [...] a informação não vem institucionalmente, as orientações não vêm institucionalmente. (ORGANIZAÇÃO, 2022).

[...] é um processo distante, muitas vezes nós nos sentimos sós para resolver algumas demandas e a gente não tem um apoio, não tem orientação. (PARCERIA, 2022).

Essa problemática suscitou uma série de reflexões propositivas no sentido de criar estratégias para fortalecer a rede de interações, orientações e comunicação qualificada entre o órgão central e os/as coordenadores/as pedagógicos/as, destacada na fala propositiva que segue:

[...] eu acho que um primeiro passo seria um encontro pelo menos mensal com os coordenadores, não necessariamente que fosse um encontro de formação, mas precisa que esse encontro dê conta de saber o que está acontecendo, de ouvir as demandas, e esse momento de troca eu acho que seria muito importante pra gente tirar esse sentimento, que eu falo

muito... desse meu sentimento de solidão. Mas eu sei que não é um sentimento meu apenas, que eu já conversei com outras colegas que comungam desse mesmo sentimento [...] (RESPONSABILIDADE, 2022).

Nesse processo de busca de alternativas para garantir melhores condições de trabalho, sobretudo no âmbito da orientação e acompanhamento efetivo dos/as coordenadores/as pedagógicos/as pelos órgãos centrais, é fundamental que as falas dos sujeitos sejam consideradas. Nóvoa (2009) aponta a necessidade de se promover novos modos de organização da profissão, e essa proposição é extremamente válida quando se trata da formação continuada. Conforme o referido autor:

“Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos” (NÓVOA, 2009, p. 09).

É preciso, portanto, criar alternativas para intensificar a relação dialógica entre coordenadores/as pedagógicos/as para que as demandas desses/as profissionais cheguem aos espaços decisórios e possam ser, de fato, implementadas na rede.

5.2.2 Potencial do grupo de coordenadoras pedagógicas na mediação do próprio processo formativo

Ao se fazer uma abordagem acerca da formação continuada em serviço, é preciso levar em consideração o fato de que seja planejada e implementada com base nas necessidades dos sujeitos a quem será direcionada. É preciso dar prioridade às pautas formativas que contemplem as vivências no contexto escolar, assim como reconhecer o potencial dos próprios profissionais que nele atuam, a fim de que possam organizar e mediar esse processo, visto nenhum órgão central dar conta de atender as especificidades de cada grupo, de cada contexto.

Nesse sentido, conhecer o perfil e as expertises dos/as profissionais que atuam nas unidades escolares e compartilham das mesmas atribuições é um fator de extrema importância para o desenvolvimento de um processo formativo permanente que, de fato, esteja atrelado às demandas emergentes.

Nessa perspectiva, cabe aqui apresentar algumas informações relevantes sobre as oito coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, as quais são

naturais de seis municípios situados em diferentes territórios de identidade do estado da Bahia (QUADRO 5).

Quadro 5 - Informações gerais sobre as coordenadoras pedagógicas

PARTICIPANTE	IDADE	SEXO	NATURALIDADE	TERRITÓRIO DE IDENTIDADE
Ética	26 anos	Feminino	Serrinha	Sisal
Organização	40 anos	Feminino	Serrinha	Sisal
Autogestão	44 anos	Feminino	Conceição do Coité	Sisal
Colaboração	50 anos	Feminino	Ichu	Sisal
Diálogo	29 anos	Feminino	Senhor do Bonfim	Piemonte Norte do Itapicuru
Parceria	38 anos	Feminino	Santo Amaro	Recôncavo
Responsabilidade	37 anos	Feminino	Salvador	Metropolitano de Salvador.
Solidariedade	32 anos	Feminino	Salvador	Metropolitano de Salvador.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no questionário (2022).

Observou-se que quatro coordenadoras pedagógicas passaram pelo processo de migração territorial, após serem convocadas através do concurso público realizado no ano de 2018. Três profissionais trabalham em escolas situadas no mesmo município onde atualmente residem e duas moram em municípios diferentes daqueles onde as escolas em que atuam estão localizadas.

No Quadro 6 segue a caracterização das participantes, levando em consideração a formação acadêmica, o tempo de atuação na área da educação, o ano de ingresso, tempo de atuação na coordenação pedagógica da rede pública estadual da Bahia e as experiências profissionais no âmbito da educação.

Quadro 6 - Caracterização das coordenadoras pedagógicas colaboradoras da pesquisa

COORDENADORA PEDAGÓGICA	CARACTERIZAÇÃO
Autogestão	Tem licenciatura em Pedagogia, especialização em Coordenação Pedagógica, atua há 20 anos na área da Educação, há 12 anos atua na coordenação pedagógica da rede pública estadual da Bahia, ingressou em 2010, antes de ingressar na rede já tinha experiência como professora, coordenadora pedagógica, gestora escolar e já atuou como formadora do Plano Territorial de Formação Continuada para Gestores e Coordenadores ofertado pelo Instituto Anísio Teixeira- IAT, palestrante, oficinaira e ministrante de curso. Atualmente exerce a sua função em uma escola urbana de médio porte, situada no município de Conceição do Coité, com 40 horas semanais.
Colaboração	Tem licenciatura em Pedagogia, especialização em Educação e Pluralidade Sociocultural; Coordenação Pedagógica; Fé e Política, atua há 32 anos na área da Educação, há 12 anos na coordenação pedagógica da rede pública estadual da Bahia, ingressou em 2010, antes de ingressar na rede já tinha experiência como professora, coordenadora pedagógica, Secretária Municipal de Educação e já atuou como oficinaira e na organização eventos na área da educação. Atualmente exerce sua função em uma escola do campo de pequeno porte, situada no município de Conceição do Coité, com 40 horas semanais.
Diálogo	Tem licenciatura em Pedagogia, especialização em coordenação pedagógica, atua há 05 anos na área da Educação, 03 anos na coordenação pedagógica da rede pública estadual da Bahia, ingressou em 2019, antes de ingressar na rede já tinha experiência como professora. Atualmente exerce sua função em uma escola do campo de pequeno porte, situada no município de Conceição do Coité, com 40 horas semanais.
Ética	Tem licenciatura em Pedagogia, especialização em Metodologia do Ensino de Matemática; Política do Planejamento Escolar, atua há 03 anos na área da Educação, há 03 anos na coordenação pedagógica da rede pública estadual da Bahia, ingressou em 2019, antes de ingressar na rede tinha experiência de 03 meses como professora e já atuou como palestrante, oficinaira e ministrante de curso. Atualmente exerce sua função em uma escola do campo de pequeno porte, situada no município de Conceição do Coité, com 40 horas semanais.
Organização	Tem licenciatura em Pedagogia, especialização em Pedagogia, especialização em Gestão Pública; Educação Profissional; Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, atua há 18 anos na área da Educação, há 03 anos na coordenação pedagógica da rede pública estadual da Bahia, ingressou em 2019, antes de ingressar na rede já tinha experiência como professora, coordenadora pedagógica, coordenadora de pré-vestibular, de estágio e já atuou como palestrante, oficinaira, ministrante de curso e organizadora de evento na área da educação. Atualmente exerce sua função em uma escola do campo de pequeno porte, situada no município de Conceição do Coité, com 40 horas semanais.
Parceria	Tem licenciatura em Pedagogia, especialização em coordenação pedagógica, Mestrado na área de Linguagens, atua há 20 anos na área da Educação, há 04 anos na coordenação pedagógica da rede pública estadual da Bahia, ingressou em 2018, antes de ingressar na rede já tinha experiência como professora, palestrante e ministrante de curso. Atualmente exerce sua função em uma escola do campo de pequeno porte, situada no município de Serrinha, com 20 horas semanais.
Responsabilidade	Tem licenciatura em Pedagogia, especialização em Desenvolvimento Lúdico-Criativo de Pessoas; Coordenação Pedagógica e atua há 15 anos na área da educação, há 03 anos na coordenação pedagógica da rede pública estadual da Bahia, ingressou em 2019, antes de ingressar na rede já tinha experiência como professora e já atuou como organizadora de eventos na área da educação. Atualmente exerce sua função em uma escola do campo de pequeno porte, situada no município de Conceição do Coité, com 40 horas semanais.

Solidariedade	Tem licenciatura em Pedagogia, especialização em Coordenação Pedagógica, atua há 13 anos na área da Educação, há 03 anos na coordenação pedagógica da rede pública estadual da Bahia, ingressou em 2019, antes de ingressar na rede já tinha experiência como professora, consultora educacional, coordenadora pedagógica e já atuou como palestrante e organizadora de eventos na área da educação. Atualmente exerce sua função em uma escola urbana de médio porte, situada no município de Conceição do Coité, com 40 horas semanais.
---------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no questionário (2022).

As informações contidas no Quadro 6 deixam em evidência que o grupo de coordenadoras pedagógicas é composto por profissionais que têm uma formação acadêmica consistente, experiências na ocupação de cargos diversificados na área da educação, sobretudo no desenvolvimento de ações no campo da formação. Assim, ao indagar a respeito do potencial do grupo para a articulação da formação continuada em serviço, foram obtidas as seguintes ponderações das coordenadoras:

[...] tem muita gente boa nesse grupo e tem muita gente com saberes variados. Então eu penso que esses momentos de encontro, eles poderiam acontecer como a gente fazia antes, né... tipo aquilo que eu sei eu posso compartilhar com os colegas; o que outros colegas sabem, eles compartilham com a gente e aí vai fazendo essa troca de informações, ou aquilo que ninguém sabe a gente pode estudar e trazer para a discussão e abrir um debate para chegar a um entendimento comum. [...] eu penso que a gente tem muita gente boa dentro da rede, principalmente nessa área de coordenação, que poderia ir conduzindo esses momentos de troca de informação de uma maneira compartilhada. [...] essa articulação de um grupo de trabalho colaborativo que pudesse fazer esse trabalho em parceria, em colaboração mesmo, eu acho que a gente teria a capacidade, só precisaria que alguém tomasse a frente. Alguém de uma esfera, digamos, assim... de uma hierarquia maior que pudesse ter esse poder de decisão, né? De tomar a frente porque precisaria de uma articulação [...] (AUTOGESTÃO, 2022).

Eu não sei como nós poderíamos organizar, porque é... a institucionalização é importante nesse sentido, mas, às vezes, ela burocratiza e acaba não acontecendo aquilo que a gente gostaria, mas sem ela também fica difícil, porque a quem atribuir certas demandas? Quem faria essa conexão? Que responsabilidade ela teria sobre isso? Com qual tempo? [...] a gente não consegue se organizar não é porque a gente não seja organizada, é porque a gente realmente não dá conta de tanta coisa, não [...] mas se a gente conseguisse, não é... fazer esse trabalho assim articulado... [...] eu acho que isso ajuda muito, não é? (COLABORAÇÃO, 2022).

[...] nós temos potencial. Eu percebo muitas pessoas que já têm tempo de coordenação na rede, fora dela... que têm potencial para fazer esse movimento, né? Mas dá esse nó... como iremos começar, não é? Como iremos organizar? Como iremos participar? É um grupo de coordenadores que precisa ser coordenado. (SOLIDARIEDADE, 2022).

[...] nós temos muita gente boa, muita gente qualificada no grupo de coordenadores. [...] eu acredito... e com um potencial enorme até para fazer um revezamento. [...] é muito conhecimento diferente, não é? Um conhece mais de tecnologia, outro entende mais de outras formas de metodologia, que fala de aula invertida, outro entende mais de educação do campo... a gente tem um grupo muito diverso em relação às especializações, às pós-graduações, digamos assim. (ORGANIZAÇÃO, 2022).

Essa crença na capacidade de o grupo gestar e mediar a própria formação continuada em serviço é um fator determinante para a condução desse processo de forma autogestionária e colaborativa, mesmo reconhecendo toda a complexidade

desse fenômeno. Segundo Freire (1993, p.165), “na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração”. Nesse sentido, colaboração significa um ato de interconexão com o outro, de compartilhamento de responsabilidades entre sujeitos, que é fortalecido pela dialogicidade. Assim, aproveitar o potencial desse grupo na realização de um processo formativo permanente é uma iniciativa que certamente contribuirá significativamente para a construção da profissionalidade e o fortalecimento da identidade desses/as profissionais.

A discussão reflexiva e o respeito ao que cada um sabe e compartilha, assim como a disposição de assumir a posição de ser que ensina e aprende cotidianamente, são um dos princípios básicos da formação permanente defendida por Freire (2001, p. 43) "Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]". Nesse sentido, a práxis pedagógica advém de um contexto concreto, visando a entendê-lo e a atendê-lo em suas especificidades. Para Freire (2013, p. 102) “[...] a educação se re-faz constantemente na práxis” e é justamente esse movimento que possibilita a conexão com a realidade.

Os grupos de trabalho colaborativo como espaço formativo qualificam a trajetória profissional à medida que se constituem como espaços de compartilhamento da práxis pedagógica, situando os sujeitos como protagonistas e corresponsáveis pela constituição de um espaço de autoria, desenvolvimento cognitivo, sociocultural e afetivo, o que certamente contribui para o fortalecimento da identidade profissional. Nesse sentido, Freire (2013, p. 116) assevera que a educação autêntica “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B”, assim, os processos formativos necessitam reconhecer o potencial dos sujeitos no sentido de fomentar o desenvolvimento da autonomia na condução de ações no campo da formação continuada, visando, sobretudo, a atender as necessidades identificadas.

5.2.3 Vinculação da formação continuada com a prática cotidiana da coordenação pedagógica

A formação continuada em serviço precisa ser efetivada dentro do movimento da práxis. As vivências escolares necessitam fazer parte das pautas formativas para

garantir uma profunda ligação entre teoria e prática, estimulando, assim, a realização de um fluxo constante de ação-reflexão-ação, conforme falas das colaboradoras da pesquisa:

Eu compreendo como algo que tem que acontecer dentro do tempo de serviço, dentro do tempo de trabalho do profissional, ou seja, voltada para, como se fosse... para a prática do profissional. Então, a própria temática da formação precisa ser aquilo que acontece no dia a dia de trabalho do profissional. Então se a gente está falando de uma formação do coordenador, então teriam que ser temas que realmente fizessem parte do dia a dia do trabalho de coordenação e dentro da carga horária deste profissional. (AUTOGESTÃO, 2022).

[...] é uma formação que você vai ter no seu período de trabalho, não é? Para poder ajudá-la, orientá-la. (DIÁLOGO, 2022).

[...] para mim é justamente esse processo, estudando em cima das nossas demandas reais. [...] a formação continuada em serviço está atrelada a estudar sobre essa prática, revisar a prática em cima do que estudou, modificando-a, diante do que está aprendendo. [...] a palavra formação continuada em serviço ela só tem validade se ela tem resultado na prática do coordenador, quando não tem, ela não é válida, não, foi só mais um módulo, só mais um livro, só mais um texto enviado via WhatsApp. (ÉTICA, 2022).

Dentro dessa perspectiva, é salutar que a formação continuada em serviço garanta momentos de socialização de experiências exitosas entre pares e que seja um espaço dialógico de avaliação e planejamento das ações futuras. Conforme falas das colaboradoras:

[...] eu penso que é algo a nível de NTE como a gente fazia há alguns anos. Esses encontros com os coordenadores específicos de cada NTE para debater esses temas, para estudar coletivamente, para trazer o entendimento comum, momentos de troca de experiências, de compartilhamento daquilo que tem dado certo, de até convidar pessoas que pudessem abordar determinados temas... eu penso que esse momento, esses encontros específicos por NTE, eu acho que eles seriam bem válidos. (COLABORAÇÃO, 2022).

[...] esse momento, ele teria que ser convocado por alguém, né? Então, alguém que tivesse autoridade para convocar, por que como as pessoas iriam sair do seu trabalho para esse momento de estudo ou de discussão ou de compartilhamento? [...] penso que não poderia ser algo que a gente decide e vai. Teria que ser algo que fosse validado por alguma esfera maior, né? De hierarquia maior que pudesse validar esse momento como um momento em que a gente possa sair do trabalho, estar nesse espaço, fazendo esse momento de formação. (AUTOGESTÃO, 2022).

Nesse sentido, é preciso abrir espaço para o fortalecimento da prática do/a coordenador/a como pesquisador/a, capaz de fomentar intervenções significativas

no contexto escolar. Conforme Nóvoa (1988), "Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas." (NÓVOA, 1988, p. 128). Para tanto, é fundamental a superação do imaginário que se tem do/a coordenador/a pedagógico/a como profissional que exerce atribuições meramente de ordem técnica dentro da escola. Reconhecer a importância da atuação deste profissional como articulador do processo educativo, que para tal precisa ter uma visão ampla da complexidade desse fenômeno, é fator determinante para o desenvolvimento de uma prática abrangente e significativa, alicerçada nas necessidades identificadas.

Para Vasconcellos (2006), a efetivação da práxis envolve a dialética entre ação e reflexão. Nesse sentido, o/a coordenador/a pedagógico/a deve ter a prática como referência para se fazer uma reflexão sobre ela e agir interventivamente. Conforme o referido autor, a prática distanciada da visão crítica não é capaz de gerar as transformações almejadas, [...] "uma vez que não é qualquer ação que produz a mudança que desejamos." (VASCONCELLOS, 2006, p. 125). Assim, é importante destacar que, embora haja um esforço por parte da Secretaria Estadual de Educação da Bahia no sentido de oferecer formações, as demandas gerais e especificidades da rede não são atendidas em sua totalidade e as preconizações trazidas por Nóvoa (1988) e Vasconcellos (2006) ainda precisam de fato ser consideradas, conforme explicitado nas falas das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa:

[...] normalmente meio assim... ocorrem de forma superficial, rápida, a gente parece que não viu nada. A gente sai de lá com a impressão de que só foi pontuado, e, na verdade, foi só pontuado. Quando a gente volta nas memórias, a gente percebe que aqueles temas que eram caros, importantes para a gente, a gente não tem um tempo para aprofundar e amadurecer aquele tema. (SOLIDARIEDADE, 2022).

[...] a gente está participando da formação do IAT, que, assim... na minha opinião, tem deixado muito a desejar no sentido de ser temas já muito batidos ou que não atendem tanto a realidade que a gente vive na escola e outras questões que seriam urgentes serem trabalhadas, estão sendo deixadas de lado. Essa formação que está acontecendo agora, de que a gente está participando, ela não atende muito ao que a gente necessita para o dia a dia das escolas. [...] por exemplo, a gente tem uma demanda aí do Novo Ensino Médio e até então nesse tempo todo de formação a gente nunca parou sequer para discutir sobre o Novo Ensino Médio e ele já começou, então eu acho que falta priorizar umas coisas que são importantes e focar nessas coisas que são mais importantes e mais urgentes para o dia a dia da escola. (AUTOGESTÃO, 2022).

Autogestão, formadora do Plano Territorial de Formação Continuada para educadores do Estado da Bahia no biênio 2020-2021, quando indagada a respeito da definição de temáticas para estudo, revelou que:

[...] a pauta vem pronta. Praticamente eles determinam toda a pauta, o que vai ser trabalhado, as temáticas, a estrutura. [...] a gente ia fazer a formação só de como aplicar aquela pauta [...] eles começaram a flexibilizar mais um pouco [...] mas assim é tudo muito amarrado. Já vem tudo muito pronto [...] então era como se fosse algo assim... dentro dessa temática ou dentro dessa atividade que tem que ser assim, a gente poderia pensar algo para deixar um pouco mais dinâmico, um pouco mais de acordo à realidade, mas vinha tudo praticamente pronto. (AUTOGESTÃO, 2022).

[...] muitas lacunas ainda existem, principalmente em relação a projetos e modalidades que são abraçadas pela rede. Não há uma formação adequada para executar esses projetos e atender essas modalidades de maneira a contento, não. Tem muito isso, na rede estadual tem muito isso... eles implementam, depois eles começam a dar alguma orientação. A gente pega com barco andando... (AUTOGESTÃO, 2022).

Diante disso, é perceptível a predominância da pseudoescuta, avaliações unilaterais não dialógicas, ou seja, abre se espaço para que os sujeitos avaliem, opinem, mas não há um diálogo efetivo sobre as demandas sinalizadas e, conseqüentemente, não há o atendimento daquilo que é proposto, daquilo que é apontado como necessidade. Essa problemática foi destacada pela coordenadora Solidariedade (2022) a respeito do processo avaliativo efetivado no decorrer da formação desenvolvida pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT):

[...] então... eles mandam sempre um formulário para a gente com as avaliações, não é? Do que a gente achou do curso, o que a gente coloca como sugestão de pauta, mas, é... entre a fala e escuta tem uma distância muito grande, não é? A gente até fala, a gente até questiona, a gente coloca lá no formulário, solicita determinadas pautas, mas o que acontece é simples, a programação engessada por parte do IAT, que não permite que a gente discuta, né... coisas que são mais específicas. [...] ano passado, por exemplo, a solicitação quase que geral foi o Novo Ensino Médio. Esse ano entrou na pauta, mas foi passado na formação de forma bem superficial. [...] pulou, né... de um slide para o outro, gente! Saiu da reforma do Ensino Médio para uma outra questão, que era voltada para currículo. [...] assim, de um slide para o outro, sem nenhum aprofundamento, sem nenhuma discussão, sem que a gente pudesse compartilhar as experiências. [...] me parece que é muito mais para dizer “nós cumprimos o que vocês pediram” do que de fato somar. (SOLIDARIEDADE, 2022).

É válido mencionar também que o trabalho da coordenação pedagógica é algo que requer uma ampla organização e o gerenciamento qualificado de materiais que subsidiam o desenvolvimento das suas atribuições. É notório que no contexto

da sociedade da informação e comunicação aumentou-se consideravelmente a quantidade de materiais que são veiculados por diversos meios. Muitas vezes o excesso de informações e os materiais divulgados aleatoriamente, sobretudo via *WhatsApp*, sobrecarregam a rotina do/a coordenador/a pedagógico/a, comprometendo seu tempo efetivo de trabalho, conforme relatado:

[...] as informações não chegam praticamente por meios oficiais, geralmente é pelo grupo do *WhatsApp*, se você viu, viu... se você não viu, não viu... e aí, muitas vezes a gente fica sabendo pelos colegas. Algumas dúvidas o próprio NTE, às vezes, não sabe solucionar, não tem a informação necessária para solucionar. Alguns grupos que foram criados pela SEC para essas dúvidas, os grupos estão silenciados, não tem... não vejo ninguém respondendo mais às dúvidas, então acho que as informações não têm chegado com a qualidade que deveriam chegar e muito menos as formações. (AUTOGESTÃO, 2022).

É preciso ter uma forma de otimizar esses materiais para que a gente saiba que toda vez que eu for precisar de um material eu vou lá e acho. [...] então assim, se a gente tivesse um drive para organizar isso, um portal ou uma plataforma, não sei [...] mas um espaço mesmo que virtual para a gente fazer isso, eu acho que seria interessante. (SOLIDARIEDADE, 2022).

[...] o compartilhamento de informações ou compartilhamento de materiais ou trocas com colegas ajuda, mas não é suficiente. Eu penso que a gente precisaria ter um momento mais específico para essas demandas e que esses momentos fossem constantes [...] para que pudéssemos aprofundar esses temas, essas demandas que acontecem na escola para que a gente pudesse ter uma linha de atuação mais direcionada. (AUTOGESTÃO, 2022).

Nesse sentido, criar estratégias que favoreçam uma organização qualificada e o gerenciamento de materiais de suporte ao desenvolvimento do trabalho cotidiano é uma importante iniciativa para aperfeiçoar a rotina de trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a dentro da escola. Essa seria uma importante pauta de estudo e discussão para a criação de encaminhamentos necessários.

Outro fator que merece destaque é a ampla atuação do/a coordenador/a pedagógico/a em processos criativos/produtivos. No contexto da rede pública estadual da Bahia, muitas propostas chegam para serem implementadas na escola, de forma muito genérica, e para que as propostas sejam de fato desenvolvidas, é necessário que as especificidades de cada unidade escolar sejam respeitadas. Diante disso, o/a coordenador/a pedagógico/a precisa direcionar esforços no sentido de compreender as referidas propostas de forma ampla e buscar as alternativas viáveis para a implementação dentro de uma realidade específica, que é o cenário escolar onde atua profissionalmente.

Esse desafio exige o exercício da capacidade criativa e da fomentação dialógica dos ajustes necessários, sem descartar a essência das propostas oriundas dos órgãos centrais em nível estadual e federal. É imprescindível ressaltar que essa é uma tarefa que precisa ser compartilhada com toda a comunidade escolar, sobretudo com a equipe gestora, através de processos de interlocução e da escuta sensível.

5.2.4 Tempo e espaço formativo

A garantia de tempo específico para a formação continuada em serviço dos profissionais da educação é uma conquista preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9394/96, a qual, pelo artigo 67, institui período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho. Embora esse tempo já esteja legitimado na carga horária de trabalho docente através das atividades complementares (AC), esse direito ainda se apresenta como uma incógnita para os/as coordenadores/as pedagógicos/as que atuam na rede pública de ensino do estado da Bahia e isso tem dificultado o trabalho e o itinerário formativo desses/as profissionais.

[...] acho que dentro da carga horária do coordenador deveria existir um tempo específico para estudo, para planejamento, para se pensar, se apropriar desses documentos, porque, às vezes, você tem que trazer informação ou orientar os professores, mas nem você está por dentro da proposta, daquilo que surgiu. Quando é um documento pequeno, você vai lá no meio do turbilhão de coisas para fazer, você lê o documento e está por dentro, mas, é... quando é algo maior, você não consegue nunca se apropriar, estudar direito, porque você não consegue ter esse tempo específico para isso, para você parar e estudar... todos os momentos em que você está na escola, você está para atendimento ao público, para atendimento aos alunos, aos professores... ou é o acompanhamento, ou é orientação, então não dá para você parar para estudar porque toda hora alguém está te chamando, há alguma coisa para fazer [...] (AUTOGESTÃO, 2022).

[...] a gente está precisando ter mais clareza sobre essa questão da carga horária e a gente deve ter assegurada essa questão do tempo de AC do coordenador... poderia ser em casa, não sei... eu me acho muito mais produtiva em casa, mas se tiver que ser na escola, tudo bem, mas a gente precisa ter assegurados esses dias. Mas aí... precisaria ser articulado, por, digamos... pelo NTE para ter essa legitimidade, para que também as escolas já soubessem que o coordenador teria uma carga horária para essa autoformação. (ÉTICA, 2022).

Formação em serviço precisa ser dentro do meu horário de trabalho; eu estou a serviço e neste meu tempo de serviço, eu estou em formação. (RESPONSABILIDADE, 2022).

No decorrer das falas das participantes, ficou em evidência a importância atribuída à formação continuada em serviço para a constituição da profissionalidade. Na concepção das coordenadoras pedagógicas, foi recorrente a necessidade de que o tempo precisa de fato ser assegurado para que a formação continuada ocorra de maneira plausível. Em se tratando da formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas a partir do enfoque colaborativo e autogestionário, o tempo e o espaço precisam extrapolar os muros da escola para que essas profissionais possam realizar encontros produtivos com parceiras/as de profissão. Para Nóvoa (2022, p. 8), “A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior.” Nesse sentido, são práticas que envolvem o desejo pessoal e o reconhecimento da necessidade de estar com os seus pares, pensando e agindo coletivamente e colaborativamente, se apoiando mutuamente.

Sabe-se que o ambiente escolar é um espaço dinâmico e que as demandas surgem frequentemente, o que torna a rotina do/a coordenador/a pedagógico/a muito intensa. O trabalho desse/a profissional exige um processo de interação constante com os demais profissionais que ali atuam, assim como com os estudantes e seus familiares. Nesse contexto, é muito comum, mesmo tendo um planejamento diário traçado, muitas ações serem comprometidas pela necessidade emergente de dar atenção especial a algumas situações que surgem de forma imprevisível.

Em vista disso, nem sempre o interior da escola pode ser considerado um espaço propício para a realização de estudos que exigem alto nível de concentração e produtividade. Isso ficou bem perceptível na fala que segue:

São muitas demandas que absorvem o dia a dia da gente... muitas demandas, muitos pequenos incêndios e, às vezes, a gente acaba deixando de fazer as coisas que seriam importantes para a coordenação porque o dia a dia, as pequenas coisas do dia a dia acabam absorvendo e você perde o tempo e você não consegue, às vezes, executar aquilo que você tinha programado, que está lá planejado porque são pequenas coisas urgentes, pequenos incêndios que precisam ser apagados e como tudo é da coordenação, até o que não é da coordenação é da coordenação, você acaba tendo um desvio de função muito grande e indo ver coisas... ou é o quadro que cai, o menino que está filando aula... é aqueles adolescentes que estão passando mal, que não estão conseguindo fazer a prova, estão chorando, que estão com ansiedade e são infinitas coisas que você acaba desviando o seu tempo e a sua função e você acaba deixando a reformulação do PPP de lado, deixando a construção do plano de curso que precisa ser encaminhado para

aprovação, uma série de outras demandas maiores que são específicas da coordenação você vai deixando de lado porque o tempo vai sendo consumido com as pequenas coisas. (AUTOGESTÃO, 2022).

Essa fala revela o quanto os/as profissionais que atuam na coordenação pedagógica estão envoltos por uma atmosfera que exige um trabalho desenfreado para atender as inúmeras demandas que surgem cotidianamente. Isso tem gerado uma série de transtornos não só no que se refere à atuação profissional, como à vida pessoal, visto que muitos/as têm a saúde afetada, sobretudo com o sofrimento psíquico. No livro *Sociedade do Cansaço*, o filósofo Byung-Chul Han (2015) chama a atenção para o fato de as pessoas estarem vivendo numa época de velocidade e esgotamento, em que são levadas a atuar na realização de múltiplas tarefas, de forma desmedida, destacando, portanto, o aspecto tenebroso da supervalorização da produtividade.

Assim, as reflexões do referido autor trazem à tona a necessidade de a formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as acontecer em tempo e espaços propícios, para que não se torne mais um estorvo dentro de uma rotina profissional que já é muito intensa. Nessa perspectiva, o estabelecimento do tempo específico para a formação, atrelado à carga horária de trabalho, irá favorecer o encontro dialógico entre profissionais que compartilham as mesmas atribuições e vivenciam situações semelhantes no interior da escola.

À medida que esses processos interativos são fortalecidos, abre-se um leque de possibilidades para uma reflexão mais profunda sobre a prática, buscando novas inspirações para uma atuação mais qualificada. Para Gatti (2018), “A concepção de formação continuada é um aperfeiçoamento profissional e cultural que se tem ao longo da vida. É um aprofundamento da formação.” (GATTI, 2018, p. 27). Para tanto, é imprescindível a criação de uma estrutura organizacional que tenha legitimidade e ofereça as condições necessárias para que os processos formativos aconteçam e tenham sustentabilidade pelo seu reconhecimento como práticas inerentes à rotina de trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a.

Franco (2008) reitera que “[...] é necessário criar articulações cada vez mais profundas entre a teoria e a realidade; fazer dialogar a lógica das práticas com a lógica da formação” (FRANCO, 2008, p. 123). Esse é o grande desafio que os cursos de formação devem enfrentar no sentido de fortalecer a atuação profissional comprometida com as intervenções necessárias e, conseqüentemente, com as

transformações desejadas. Nessa perspectiva, durante a etapa diagnóstica, com a aplicação do questionário e, em seguida, com o diálogo realizado no primeiro círculo de cultura, foram priorizadas as seguintes temáticas para estudo e as respectivas responsáveis pela mediação do encontro formativo (QUADRO 7).

Quadro 7 – Temas para estudo nos Círculos de Cultura

TEMAS PRIORIZADOS PARA OS CÍRCULOS DE CULTURA E RESPECTIVAS MEDIADORAS	
Atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a e a mediação do planejamento no âmbito escolar.	Pesquisadora e Ética
Novo Ensino Médio.	Autogestão e Parceria
Educação de Jovens e Adultos.	Organização e Responsabilidade
Projeto Político-Pedagógico.	Colaboração e Solidariedade
Avaliando o percurso interventivo na perspectiva dialógica.	Pesquisadora

Fonte: Informações organizadas com base no questionário e no primeiro Círculo de Cultura (2022).

6 GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO E AUTOGESTIONÁRIO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO TERRITÓRIO DO SISAL E A MEDIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Este capítulo teve como objetivo avaliar o desenvolvimento dos círculos de cultura como estratégia de implementação da formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas pela mediação de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário composto pelas próprias colaboradoras da pesquisa. Nesse sentido, buscou-se fazer uma análise dos aspectos potencializadores e dos fatores que interferiram negativamente nesse processo, assim como apontar alguns encaminhamentos visando ao fortalecimento da proposta de intervenção intitulada “Os saberes e fazeres de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal: a práxis como ação formativa”.

Para tanto, foram adotadas como base teórica as ideias de Contreras (2012), Dubar (2009), Freire (2002, 2003), Franco e Loureiro (2012) Nóvoa (1995, 2013, 2017) e Plagiarin e Santori (2016), entre outros/as, e o tratamento das informações foi fundamentado na análise de conteúdo de Bardin (2011). É importante destacar que as quatro categorias de análise: Fragilidade do processo de orientação e acompanhamento do/a coordenador/a pedagógico/a; Potencial do grupo de coordenadoras pedagógicas na mediação do próprio processo formativo; Vinculação da formação continuada com a prática cotidiana da coordenação pedagógica; Tempo e espaço formativo, outrora discutidas, também aparecem de forma contundente no decorrer desta análise.

A escolha dos círculos de cultura, à luz do pensamento freireano, como estratégia para a condução da proposta interventiva, justificou-se pelo fato de possibilitar o encontro dialógico entre pares, objetivando o exercício da práxis, entendida como importante movimento formativo. A própria composição do círculo tem um teor de coletividade, dando a ele um caráter dinâmico, que exige uma postura participativa dos seus membros. Assim, mediante diálogo, os sujeitos buscaram desvelar a realidade numa perspectiva crítica, visando à transformação dos contextos vividos, amparando-se na ação-reflexão-ação. Desse modo, é imperativo destacar o que afirma Freire (2002, p. 61):

O homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado com seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência da sua historicidade. O homem é desafiado constantemente

pela realidade e a cada um desses desafios deve responder de maneira original. Não há receitas ou modelo de respostas, mas tantas respostas quanto forem os desafios, sendo igualmente possível encontrar respostas diferentes para o mesmo desafio (FREIRE, 2002, p. 61).

Nesse sentido, através dos círculos de cultura, buscou-se efetivar um movimento formativo implicado com os saberes da práxis, possibilitando vivências democráticas, fundamentadas no respeito às diferenças e na ajuda mútua, incentivando a participação coletiva em debates com foco em situações comuns, sem contudo ter a pretensão de estabelecer padronizações para a resolução dos problemas identificados.

6.1 O Primeiro Círculo de Cultura e o movimento de construção das bases de sustentação da proposta interventiva

No dia 25 de abril de 2022, às 19 h, foi realizado, por meio do Google Meet, o primeiro círculo de cultura, intitulado “Grupo de trabalho colaborativo e autogetionário de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal: vislumbrando possibilidades e traçando caminhos”. Este círculo de cultura foi mediado pela pesquisadora e teve como objetivo refletir sobre os desafios e possibilidades da formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas segundo o enfoque colaborativo e autogestionário.

No referido encontro, houve a apresentação da proposta geral da pesquisa, para possibilitar às participantes uma melhor compreensão do trabalho para o qual foram convidadas para serem colaboradoras. Em seguida, houve discussão e validação do projeto de intervenção, configurando como um momento crucial para o delineamento dos demais círculos de cultura. Também foi apresentado um esboço de documento orientador para subsidiar a organização de um grupo de trabalho, visando à implementação da formação continuada em serviço das coordenadoras pedagógicas, de forma colaborativa e autogestionária, o qual foi estruturado com base nas necessidades apresentadas pelas colaboradoras no decorrer da realização das entrevistas semiestruturadas.

No momento da apresentação do referido esboço, as colaboradoras foram instigadas a contribuir concomitantemente no processo de construção do documento orientador, e a participação foi muito significativa. De início, foi feita uma breve contextualização da origem do grupo, ressaltando-se que, embora a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, no artigo 67, assegure período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho dos profissionais da educação, os/as coordenadores/as pedagógicos/as que atuam na rede pública de ensino do estado da Bahia ainda não usufruem desse direito, o que deixa em evidência a invisibilidade dos/as profissionais que atuam na área da coordenação pedagógica no que tange à equidade no campo de atuação profissional.

Na oportunidade, foi apresentada uma síntese do perfil das colaboradoras da pesquisa e revelado que o grupo era composto por especialistas e mestras com vasta experiência no campo da formação educacional, o que reforçou a crença na capacidade de o próprio grupo gestar a formação continuada em serviço, conforme as necessidades e prioridades estabelecidas coletivamente. Quando se trata da busca de alternativas formativas que atendam aos interesses dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, deve-se levar em consideração o que defende Silva Júnior (2015) ao argumentar que transformações “[...] podem se operar em campos determinados da vida social, mas são frutos da ação organizada de pessoas e instituições que se propõem a alterar radicalmente situações dadas.” (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 133).

Nessa perspectiva, algumas diretrizes foram traçadas para subsidiar a organização e o funcionamento do grupo, destacando-se como principais finalidades a realização de processos formativos permanentes entre as coordenadoras pedagógicas, a produção, socialização e gerenciamento de materiais que poderiam subsidiar o trabalho de orientação pedagógica nas escolas. Assim, foram definidos alguns princípios basilares como a autogestão, organização, ética, colaboração, parceria, diálogo, responsabilidade e solidariedade, para serem vivenciados, pelo fato de estarem no cerne da proposta interventiva. Posteriormente, esses princípios foram utilizados como nomes fictícios, preservando as identidades das colaboradoras.

Foi estabelecido que os círculos de cultura seriam realizados virtualmente, utilizando o *Google Meet*, levando em consideração dois fatores: o contexto pandêmico instaurado pela COVID-19 e a praticidade e comodidade para reunir todas as participantes, as quais residiam em três diferentes municípios do Território do Sisal, evitando despesas e poupando tempo. Rodrigues (2017) sinaliza que as Tecnologias da Informação e Comunicação proporcionam redes de contato entre

peças e/ou organizações, favorecendo a origem de novos contextos comunicativos. Desse modo, o uso das TIC “[...] alteram processos de trabalho, relações interpessoais e geram novas formas de aprendizagem, novos hábitos, temporalidades e espacialidades nas interações sociais” (RODRIGUES, 2017, p. 155). Assim, dentro desse contexto, o uso de recursos tecnológicos capazes de intensificar os processos comunicativos entre as colaboradoras foi um fator decisivo para a implementação da intervenção.

Com relação à periodicidade dos encontros, ficou definido que seriam quinzenais, com uma carga horária de 2 horas. Sobre a metodologia a ser adotada, foi acordado que ficaria a critério das mediadoras, porém alguns pontos deveriam ser tratados: a abordagem geral do tema; apresentação dos materiais que poderiam subsidiar o trabalho nas escolas e posteriormente inseridos no drive específico do grupo; efetivação de momento dialógico sobre a forma como o tema é abordado/desenvolvido nas escolas; sistematização de dicas ou encaminhamentos importantes para serem implementados nas unidades escolares; e registro das dúvidas para a busca dos esclarecimentos necessários.

Assim, foram formados grupos de trabalho que ficaram responsáveis por reunir o material disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia referente ao tema de estudo escolhido, selecionar materiais que considerassem importantes e incluí-los no drive, possibilitando livre acesso às participantes, bem como montar um material que pudesse, além de ser utilizado no momento formativo, ser aproveitado pelas coordenadoras pedagógicas para a realização das orientações nas escolas.

É válido mencionar que neste encontro foi vivenciada certa dificuldade para reunir todas as colaboradoras da pesquisa, pois duas delas não conseguiram ajustar a agenda de trabalho para participar deste momento, embora tivessem demonstrado desejo e reconhecimento da importância da interação com os/as colegas de profissão. Esse fato trouxe à tona a dificuldade dos/as coordenadores/as pedagógicos/as se desprender da rotina intensa de trabalho vivenciada cotidianamente no interior das escolas.

Diante disso, o grupo sinalizou a importância da busca das condições necessárias para a efetivação das ações referentes ao processo de formação continuada em serviço de maneira colaborativa e autogestionária e chegou ao consenso de que seria imprescindível a disponibilização de 12 horas mensais

inclusas na carga horária de trabalho. Nessa perspectiva, cogitou-se a necessidade de apresentar esta reivindicação ao Núcleo Territorial de Educação (NTE 04), no intuito de garantir legitimidade. Assim, definiu-se como encaminhamento que, após revisão geral do documento orientador pelas colaboradoras, ele seria apresentado ao NTE 04 como forma de estabelecer um diálogo com o referido órgão, visando à institucionalização do direito a uma reserva de carga horária para fins de estudo e planejamento.

O encontro teve como principal foco o planejamento dialógico, e o grupo avaliou-o como produtivo, esclarecedor e desafiador por ter fomentado uma reflexão sobre as novas possibilidades formativas, aproveitando-se o potencial dos próprios sujeitos envolvidos. Isso ficou bem perceptível na seguinte fala: “O encontro foi bem organizado e propositivo. Nos fez refletir sobre a nossa função de coordenadora e discutir sobre as atribuições inerentes à nossa profissão.” (COLABORAÇÃO, 2022).

Esse encontro com os pares para refletir e traçar coletivamente as estratégias de planejamento visando à condução dos demais círculos de cultura reforçou o pensamento de Freire (2003) ao afirmar que:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que está no mundo. É estar nele e com ele. [...] Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com os outros existires. Em comunicação com eles (FREIRE, 2003, p. 48-49).

E foi nessa perspectiva comunicativa que novos passos foram dados rumo à implementação da formação continuada em serviço, alicerçada na colaboração e no movimento autogestionário.

6.2 Dialogando com o Núcleo Territorial de Educação-NTE 04 e os/as gestores/as escolares: desdobramentos da proposta interventiva

Conforme acordado pelo grupo, após revisão geral do documento orientador, a pesquisadora ficou encarregada de fazer a apresentação ao Núcleo Territorial de Educação- NTE 04. No primeiro contato, via telefonema, o diretor do NTE 04 mostrou-se muito interessado em conhecer a proposta e, no dia 05 de maio de 2022, houve a efetivação do encontro dialógico entre a pesquisadora, o diretor e uma técnica do referido órgão.

Durante o encontro, houve a apresentação da proposta geral da pesquisa, a leitura e a análise na íntegra do documento orientador construído coletivamente. De imediato, os representantes do NTE 04 mostraram-se satisfeitos com a proposta e se colocaram à disposição para contribuir na implementação das ações. Afirmaram acreditar em trabalhos de cunho colaborativo e destacaram algumas dificuldades que vivenciavam no processo de orientação e acompanhamento dos/as coordenadores/s pedagógicos/as que atuam nas escolas estaduais do Território do Sisal, devido ao excesso de demandas que precisavam desenvolver, e reconheceram a necessidade urgente de se estabelecer uma maior e melhor interlocução entre os/as coordenadores/as pedagógicos/as.

Uma conquista relevante no diálogo com o NTE 04 foi a autorização da reserva de carga horária de 12 horas mensais para a realização da formação continuada em serviço durante a implementação do projeto de intervenção e o comprometimento, através da assinatura de uma declaração (ANEXO 2), para utilizar a proposta como projeto piloto a ser estendido, com os devidos ajustes, a todos/as os/as coordenadores/as pedagógicos/as que atuam nas escolas estaduais assistidas pelo referido núcleo.

Após esse diálogo, o diretor do NTE 04 designou uma técnica para acompanhar os círculos de cultura para ver de fato como se daria a implementação e solicitou que fosse realizado um encontro com os/as gestores/as das escolas de atuação das coordenadoras pedagógicas colaboradoras da pesquisa, objetivando dialogar a respeito da proposta. No dia 12 de maio de 2022, o encontro foi realizado. Na oportunidade, a pesquisadora apresentou de forma sintética a pesquisa e suas etapas, bem como a proposta de intervenção e o documento orientador do grupo de trabalho colaborativo e autogestionário de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal. De início, os/as gestores/as acharam interessante e necessária a proposta, mas alguns mostraram certa preocupação com a possível ausência de 12 horas mensais das coordenadoras pedagógicas do ambiente escolar.

Desse modo, visando a atenuar as interferências que essa “ausência” poderia gerar na dinâmica da organização das escolas, solicitaram que os dias dos encontros formativos fossem fixados e que houvesse abertura por parte das coordenadoras pedagógicas para a realização de acordos no sentido de escolher os dias e horários de forma dialogada. De maneira oportuna, a técnica do NTE 04 reforçou a necessidade dessa articulação entre coordenadores/as pedagógicos/as e

reiterou o compromisso e o apoio por parte do referido órgão para a realização dessa proposta de intervenção. Nessa perspectiva, estimulou os/as gestores/as a se comprometerem com a proposta, legitimando o apoio pela emissão de uma declaração devidamente assinada.

É importante mencionar que o diálogo com os/as gestores/as escolares foi muito significativo e necessário para a condução da proposta de intervenção, e o papel do NTE 04 foi fundamental para legitimar esse processo, visto que, em algumas situações, ainda impera no imaginário de alguns profissionais a ideia de que o/a coordenador/a pedagógico/a não necessita desse movimento interativo com seus pares. Ademais, alguns gestores/as ainda têm dificuldade de reconhecer e considerar o cômputo de carga horária de trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a fora do ambiente escolar, mesmo estando envolvido/a em atividades relacionadas às atribuições da própria profissão. Diante disso, é salutar levar em consideração o que defende Cunha (2015, p. 86-87) ao afirmar que “[...] uma profissão se aprende em espaços e territórios múltiplos.”, e isso precisa ser garantido no sentido de favorecer o encontro dialógico deste profissional com seus pares.

Reiterando a parceria, o NTE 04 se comprometeu a reforçar o diálogo com os gestores/as em busca de firmar um compromisso com a oferta das condições necessárias para intensificar os processos formativos e interativos entre os/as coordenadores/as pedagógicos/as do Território do Sisal, em prol do fortalecimento da identidade e da prática profissional.

6.3 Seguindo o percurso interventivo

Após o estabelecimento do diálogo com o NTE 04 e com os gestores escolares, houve a efetivação dos demais círculos de cultura, conforme proposta definida coletivamente pelo grupo, já com a garantia da reserva de carga horária para este fim. A organização dos círculos de cultura foi gestada dentro de um processo dialógico com a priorização de temáticas de estudo consideradas emergenciais e a divisão do grupo de colaboradoras em três duplas e um trio para mediar os encontros segundo os temas escolhidos conforme as afinidades.

Na definição das temáticas dos círculos de cultura, buscou-se inspiração poética na canção “O Cio da Terra”, de Chico Buarque e Milton Nascimento, estabelecendo-se uma interconexão entre o cultivo da terra e a produção do

conhecimento, promovendo, assim, uma interlocução entre ciência e arte no ato de fazer pesquisa interventiva. É importante mencionar que a etapa da aplicação do questionário diagnóstico e realização das entrevistas semiestruturadas, cujo principal objetivo era “Conhecer os desejos da terra”, foi crucial para a estruturação dos encontros formativos por ter sido efetivado o levantamento das principais necessidades e anseios das colaboradoras. É válido ressaltar que essa estruturação foi iniciada na etapa diagnóstica e concluída dentro do primeiro círculo de cultura.

O cronograma dos encontros foi definido com dias fixos, horários e periodicidade, elegendo as segundas-feiras, às 19 h, quizenalmente, para os encontros acontecerem. Porém, no decorrer da implementação, houve necessidade de acionar a flexibilidade do planejamento, diante das demandas apresentadas por duas colaboradoras, alterando, portanto, o cronograma outrora estabelecido. Posteriormente, a periodicidade também foi alterada e os encontros passaram a ser semanais.

No intuito de apresentar de forma geral a proposta de intervenção por meio dos círculos de cultura, delineamos no Quadro 8 as temáticas formativas, datas em que ocorreram os encontros, assim como a carga horária e respectivas mediadoras. Serão apresentadas também algumas reflexões sobre cada encontro formativo, sendo feita a interface entre as vivências e as ideias de teóricos que fundamentaram este trabalho.

Quadro 8 - Círculos de cultura

CÍRCULOS DE CULTURA	MEDIADORAS	DATA	CARGA HORÁRIA
2º CÍRCULO DE CULTURA TEMA: Organização do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a e a mediação do planejamento no contexto escolar. [...] “Decepar a cana, recolher a garapa da cana, roubar da cana a doçura do mel, se lambuzar de mel.”	Pesquisadora e Ética	23/05/2022	2 h
3º CÍRCULO DE CULTURA TEMA: Educação de Jovens e Adultos. [...] “Decepar a cana, recolher a garapa da cana, roubar da cana a doçura do mel, se lambuzar de mel.”	Colaboração e Responsabilidade	01/06/2022	2 h
4º CÍRCULO DE CULTURA TEMA: Projeto Político Pedagógico. [...] “Decepar a cana, recolher a garapa da cana, roubar da cana a doçura do mel, se lambuzar de mel.”	Organização e Solidariedade	08/06/2022	2 h
5º CÍRCULO DE CULTURA TEMA: Novo Ensino Médio.	Parceria, Autogestão e	14/06/2022	2 h

[...] “Decepar a cana, recolher a garapa da cana, roubar da cana a doçura do mel, se lambuzar de mel.”	Diálogo		
6º CÍRCULO DE CULTURA TEMA: Avaliando o percurso interventivo na perspectiva dialógica “Cio da terra, propícia estação, e fecundar o chão.”	Pesquisadora	17/06/2022	2 h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas demandas do grupo de colaboradoras.

Os círculos de cultura 2, 3, 4 e 5 tiveram como foco a realização de estudos dentro do movimento de efetivação da práxis. Foram momentos profícuos de aprofundamento dos conhecimentos referentes a cada temática, análise de documentos orientadores, indicação de materiais para serem acessados posteriormente e um diálogo rico em socialização de saberes e experiências concretas, vivenciadas nos contextos de atuação profissional. Paulatinamente foi organizado um repositório com materiais de suporte ao trabalho das coordenadoras pedagógicas através do Google Drive.

O segundo círculo de cultura teve como temática de estudo a “Organização do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a e a mediação do planejamento no contexto escolar”. Elencou-se como objetivo refletir sobre as atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a, as potencialidades e desafios na efetivação do planejamento escolar nos seus diversos níveis. Antes de iniciar a discussão sobre a temática, a pesquisadora fez a devolutiva do que ocorreu nas reuniões com o NTE 04 e os/as gestores/as escolares, socializando os encaminhamentos traçados e o desejo do NTE 04 de transformar a proposta de intervenção em curso em projeto piloto para ser estendido posteriormente. As colaboradoras ficaram muito satisfeitas com o apoio do referido órgão e com a reserva da carga horária disponibilizada.

No encontro, houve uma discussão sobre as atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a com base no Estatuto do Magistério Público da Bahia e, a partir de uma autoavaliação das colaboradoras, foi revelado o esforço empreendido para a realização das atribuições e que algumas delas não são totalmente cumpridas pela falta de apoio de alguns segmentos da comunidade escolar. Diante da amplitude do campo de atuação da coordenação, refletiu-se sobre a necessidade de priorizar determinadas ações e que o excesso de atividades técnicas tem dificultado o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para Organização (2022), “A coordenação pedagógica é uma função estratégica” e, portanto, não deve ser confundida com o

cumprimento de tarefas meramente técnicas. Sobre essa problemática, Pagliarin e Sartori (2016) ressaltam que

[...] o coordenador pedagógico, na maioria dos casos, ocupa-se e esforça-se na realização de atividades emergenciais no dia a dia da escola (atividades acidentais), deixando para trás as atribuições que são essenciais à função coordenadora. [...] ao realizar tarefas que não são de sua função, acabam por incorporá-las como sendo suas e executando-as no dia a dia, sem mais questioná-las. Isso faz com que se instale na escola uma cultura de que tais atividades seriam realmente do coordenador pedagógico, o que acaba sobrecarregando-o (PAGLIARIN; SARTORI, 2016, p.198-199).

É importante mencionar que a sobrecarga de trabalho e o desvio do foco de atuação que, de fato compete ao/a coordenador/a pedagógico/a, afetam a construção da sua identidade, que também é forjada no espaço de atuação profissional. Conforme Nóvoa (1995): “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar na profissão de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” (NÓVOA, 1995, p. 34).

Nesse sentido, prevaleceu neste encontro o diálogo respeitoso, acolhedor e encorajador entre as participantes, visto que se sentiram muito à vontade para relatar os principais desafios vivenciados no exercício das suas atribuições e as estratégias utilizadas para se firmar como profissional e delimitar o seu espaço de atuação no interior da escola. Desse modo, configurou-se como um momento muito importante para a superação do sentimento de “solidão profissional” visto que possibilitou o fortalecimento de vínculos entre as coordenadoras pedagógicas e fomentou o desejo de intensificar os processos interativos e colaborativos.

O terceiro círculo de cultura teve como tema de estudo “A Educação de Jovens e Adultos”. Essa temática foi escolhida pelo grupo em razão de esta modalidade estar passando por uma reestruturação curricular e em razão de uma carência de orientações mais consistentes, optou-se por priorizar o estudo. Assim, o estudo teve como objetivo refletir sobre a política de educação para jovens e adultos, apontando as fragilidades e necessidade de reestruturação para atender as especificidades dos/as estudantes. Houve um aprofundamento da base legal e reflexões teóricas sobre a referida modalidade, abordou-se a importância do reconhecimento do estudante da EJA como sujeito de direito, assim como se refletiu sobre as principais mudanças e impactos decorrentes da reestruturação curricular.

Foram abordadas diversas problemáticas vivenciadas no interior das escolas, os obstáculos enfrentados e algumas ações empreendidas para fortalecer esta modalidade, pois, a partir dos relatos, ficou perceptível que em muitas escolas a continuidade da oferta da Educação de Jovens e Adultos paira no campo das incertezas. Para Organização (2022), “A EJA é invisibilizada dentro da própria escola.” Assim, durante a socialização das experiências ressaltou-se a necessidade de um olhar mais cuidadoso para esta modalidade, sobretudo com a implementação de ações e projetos interdisciplinares específicos e realização de um planejamento mais articulado entre os/as docentes. Conforme Pagliarin e Sartori (2016):

É essencial produzir, a partir da formação continuada em serviço, estratégias que se articulem às necessidades que emergem do e no contexto escolar, de modo a integrar, por meio da prática reflexiva e do trabalho coletivo, formas de intervenção e, conseqüentemente, de transformação da prática pedagógica. (PAGLIARIN; SARTORI, 2016, 199).

Esse momento dialógico foi avaliado como bastante oportuno, visto que uma das colaboradoras relatou que a escola na qual atua está implementando a EJA este ano e que ainda não tem experiência prática com a referida modalidade. Assim, afirmou que os estudos, reflexões e experiências socializadas, bem como os materiais de suporte disponibilizados, iriam contribuir significativamente neste percurso. Respeito (2021) reiterou que:

Esses encontros são muito importantes pra gente, apesar que ainda é muito desafiador esse desligar, essa correria, enfim, sempre vai ser, mas eu acho que essa troca é muito importante porque a gente vai se fortalecendo [...]. Eu acho que isso é o que vai segurando a gente desse redemoinho (RESPEITO, 2021).

O quarto círculo de cultura, cujo tema foi “Projeto Político Pedagógico”, teve como objetivo refletir sobre a importância da construção coletiva do referido documento e traçar algumas estratégias para a construção ou reformulação do PPP de forma democrática e participativa. As mediadoras iniciaram o encontro fazendo o levantamento dos conhecimentos prévios das participantes e refletindo sobre o desafio de sensibilizar a comunidade escolar no sentido de desconstruir a concepção do PPP como documento burocrático e de “gaveta”. Para Organização (2022), uma das mediadoras da formação “O PPP é uma construção coletiva que depende da vontade política da escola”.

Assim, foi discutido que uma das principais atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a é mediar a construção democrática e participativa do Projeto Político Pedagógico, porém esta é uma ação que exige o envolvimento ativo e articulado com a equipe gestora. Para Prado (2015):

Se o Coordenador Pedagógico não encontrar nos demais gestores da escola uma relação de parceria, fortalecimento das ideias e propostas e a devida corresponsabilidade na execução com sucesso do Projeto Político-Pedagógico da escola, acaba encontrando mais um motivo para desviar-se da sua função e não enxergar o essencial que é seu papel formativo (PRADO, 2015, p. 26).

No decorrer do encontro, foi apresentado o que o estado da Bahia tem de normativas para orientar a elaboração/reelaboração dos Projetos Político Pedagógicos, indicação de alguns arcabouços teóricos e dicas de como reelaborar o PPP da escola com base na construção de um plano de ação. O momento de socialização das experiências foi direcionado pela seguinte pergunta motivadora: “Como tem sido a experiência com o Projeto Político Pedagógico na minha escola?” As coordenadoras pedagógicas participaram ativamente, abordando as dificuldades vivenciadas e os caminhos trilhados na tentativa de tornar o PPP um documento vivo no cotidiano escolar. Nesse processo de reflexão contextualizada, Autogestão (2022) afirmou que “o excesso de demandas tem dificultado o cuidado maior com o PPP.” Diante disso, Colaboração (2022) ressaltou de forma contundente: “Devemos priorizar o PPP e deixarmos de “apagar incêndios,” deixando de lado as nossas atribuições. Isso afeta a nossa identidade” (COLABORAÇÃO, 2022).

As falas das colaboradoras revelam a problemática do excesso de atividades que precisam desenvolver no interior das escolas e isso tem gerado impactos negativos para a constituição da profissionalidade e o fortalecimento da identidade profissional. A temática adotada como objeto de estudo neste encontro foi muito relevante pelo fato de as escolas estarem com a demanda da reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos a ser efetivada, no intuito de adaptá-los às mudanças que ocorreram no âmbito educacional. Assim, as discussões realizadas sobre a própria prática e os materiais que foram agregados ao drive certamente irão contribuir nesse processo.

O quinto círculo de cultura teve como tema “O Novo Ensino Médio (NEM)”, assunto muito pertinente para o momento, visto que todas as escolas estão

passando pelo processo de implementação do NEM, e muitas mudanças precisaram acontecer sem que houvesse uma preparação consistente dos/as profissionais da educação para atuar de acordo com o que preconiza a nova proposta. Nesse sentido, o encontro objetivou aprofundar os conhecimentos acerca do real sentido do Novo Ensino Médio, as principais mudanças recomendadas e refletir sobre os desafios para sua implementação nas escolas da rede pública estadual da Bahia, com foco nas unidades escolares de atuação das colaboradoras.

As mediadoras iniciaram as reflexões fazendo uma abordagem crítica sobre as reformas educacionais e sua ligação com o sistema capitalista, chamando a atenção para a importância de compreender as reais intenções das transformações desejadas a partir da implementação do NEM. Esse foi um dos momentos cruciais do encontro, visto que foi ressaltado o fato de muitas formações serem desenvolvidas sem fomentar a compreensão crítica das transformações pelas quais a educação está passando, reforçando apenas o aspecto técnico, no sentido de preparar os/as profissionais para executar as propostas sem, contudo, exercitar o pensamento reflexivo, a fim de compreender o porquê das mudanças. Para Contreras (2012, p. 165) “[...], a reflexão crítica é libertadora, porque nos emancipa das visões acríticas.” Dessa forma, investir em formação que possibilite a reflexão crítica sobre a realidade educacional em sentido amplo é fator determinante para o exercício consciente da profissão.

No decorrer das discussões, foram apresentadas as vivências das escolas com a implantação do Novo Ensino Médio, destacando a dificuldade de concretizar esse processo sem uma formação consistente e a ausência de orientações e acompanhamento efetivo pelos órgãos competentes. Diante disso, Autogestão (2022) ressaltou que na escola “Está quase tudo igual ao velho Ensino Médio” e que ainda prevalece a dificuldade de se trabalhar de forma interdisciplinar, imperando o desconhecimento e, conseqüentemente, a descrença na proposta. Nesse sentido, ficou evidenciada a existência de um hiato entre o que é preconizado nos documentos orientadores e o que de fato tem sido implementado pelas escolas, assim como a necessidade de se desenvolver uma visão crítica a respeito do NEM, a fim de perceber as lacunas, intencionalidades e controvérsias existentes.

6.4 Surge uma nova categoria de análise: a formação crítico-reflexiva

Tendo como referência a análise da forma como os estudos foram conduzidos no bojo dos círculos de cultura, dando-se ênfase ao pensamento crítico, surgiu uma categoria de análise muito cara para o processo de implementação da formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as: a formação crítico-reflexiva. Esta categoria deixa em evidência que não basta participar de processos formativos que orientem apenas como implementar determinadas propostas no contexto educacional, é preciso, pois, estimular o desenvolvimento da compreensão crítica das propostas que são lançadas, no sentido de superar a concepção do papel do/a coordenador/a pedagógico/a como meramente técnico, cuja principal tarefa é conhecer em linhas gerais a legislação, os projetos e programas e articular a implementação na escola.

Para Franco e Loureiro (2012) “[...] uma das características do Círculo de Cultura é a importância atribuída à reflexão contextualizada dos conteúdos sociais da educação no conjunto das estratégias de análise da realidade” (FRANCO; LOUREIRO, 2012, p. 23). Isso ficou bem perceptível na fala que segue:

Os círculos favoreceram a troca de experiências, aprofundamento teórico com o objetivo de superar as dificuldades encontradas na vivência da coordenação pedagógica e, com isso, buscar a reestruturação de conhecimentos para um trabalho coletivo (PARCERIA, 2022).

Assim, é imprescindível fomentar a prática do/a coordenador/a pedagógico/a como profissional crítico-reflexivo, capaz de compreender o teor das propostas educacionais que surgem constantemente, suas reais intencionalidades e os impactos na sociedade. Para Pagliarin e Sartori (2016): “[...] o coordenador pedagógico também necessita revigorar, continuamente, seu processo formativo, encharcando-se de novo ânimo, aprimorando seu referencial teórico e, em consequência, sua capacidade crítico-reflexiva.” (PAGLIARIN; SARTORI, 2016, p. 186).

O pensamento crítico-reflexivo imprime uma marca potencializadora no processo de compreensão da complexidade da educação e, conseqüentemente, o aprimoramento da prática profissional. Confirmando Freire (1987, p. 92), por meio da práxis os sujeitos criam e transformam seus percursos de vida, levando em consideração que a práxis está atrelada à “[...] reflexão, e a ação verdadeiramente

transformadora da realidade é fonte de conhecimento reflexivo e criação.” (FREIRE, 1987, p. 92).

Assim, as reflexões empreendidas dentro dos círculos de cultura acerca dos fatores que levaram à reestruturação curricular da Educação de Jovens e Adultos e seus impactos para esta modalidade, o reconhecimento da importância de envolver toda a comunidade escolar de forma democrática e participativa na elaboração/reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, bem como a discussão sobre a origem do Novo Ensino Médio e as suas intencionalidades no bojo do contexto capitalista certamente favoreceram o desenvolvimento de um processo formativo, que extrapolou o caráter técnico, enveredando-se para o campo da formação crítico-reflexiva, cujo principal objetivo é fomentar o potencial transformador dos sujeitos nos cenários de atuação profissional.

6.5 Avaliando o percurso interventivo e vislumbrando novos horizontes

A avaliação dialógica no seio de um processo interventivo é de grande relevância no sentido de buscar elucidar os aspectos positivos e identificar os pontos que precisam ser ajustados, principalmente quando se almeja a continuidade aprimorada da proposta, para além da conclusão da pesquisa. Nesse sentido, o sexto círculo de cultura foi estruturado segundo o princípio da avaliação dialógica e interventiva. Assim, teve como tema “Avaliando o percurso interventivo na perspectiva dialógica” e as colaboradoras foram convidadas a refletir sobre o processo formativo implementado pela proposta de intervenção “Os saberes e fazeres de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal: a práxis como ação formativa”.

As colaboradoras destacaram diversos aspectos positivos, entre os quais a troca de experiências entre os pares que atuam em contextos semelhantes, a discussão com as colegas sobre como conduzir trabalhos cotidianos na escola e o fato de ter extrapolado o simples ato de realizar estudos técnicos sobre determinados temas, conforme destacado na fala que segue: “Foi um momento também terapêutico. Deu para falar das dificuldades e medos e as colegas ajudaram [...]” (ÉTICA, 2022).

A afirmação revela a importância do diálogo e escuta sensível entre pares e isso certamente favorece a construção da profissionalidade e o fortalecimento da identidade do/a coordenador/a pedagógico/a. Nesse sentido, Nóvoa (2017) afirma que “[...] ninguém constrói sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade” (NÓVOA, 2017, p. 1118). Assim, o encontro dialógico entre esses/as profissionais é fator preponderante para o exercício da práxis e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento do fazer cotidiano.

Na percepção das colaboradoras, a iniciativa de organizar os materiais que foram utilizados nas formações em um drive com acesso coletivo foi muito significativo por ter facilitado a busca e criado um acervo permanente de materiais de suporte ao trabalho da coordenação, como bem sinalizado na fala seguinte: “Avalio como necessário e prático pra otimização do tempo de pesquisa e elaboração de materiais cotidianos.” (AUTOGESTÃO, 2022).

Houve destaque para a maneira como a formação continuada foi organizada e a busca por garantir um tempo específico para que isso acontecesse. “A iniciativa por si só foi maravilhosa. Ter um horário ‘predeterminado’ para nos reunirmos e pensar a nossa prática formativa é essencial.” (RESPONSABILIDADE, 2022).

A proposta metodológica sugerida pelo documento orientador do grupo de trabalho colaborativo e autogestionário na condução dos encontros revelou-se como grande potencializadora da formação continuada em serviço vinculada nos saberes da práxis, intensificando o diálogo entre pares e fazendo valer o real sentido do círculo de cultura no que se refere à construção do conhecimento de forma horizontalizada. Para Organização (2022):

Os encontros foram maravilhosos, bem conduzidos. Os temas escolhidos para cada encontro foram muito relevantes, os documentos, metodologias e experiências apresentadas contribuíram bastante para a minha reflexão diante do cotidiano como coordenadora pedagógica na escola (ORGANIZAÇÃO, 2022).

Conforme explicitado nesta fala, a maneira como os encontros formativos foram conduzidos atendeu as expectativas das colaboradoras, visto que o diálogo e as reflexões sobre a prática fomentaram um olhar abrangente sobre os desafios e possibilidades do trabalho da coordenação pedagógica no âmbito escolar. Nóvoa (1997, p. 26) pontua que “A troca de experiências e a partilha de saberes

consolidam espaços de formação mútua [...]” e esse processo certamente favorece a constituição da profissionalidade.

Foram apontadas também algumas dificuldades vivenciadas no que se refere ao planejamento, mediação e participação dos encontros formativos, incluindo a gestão do tempo para estudo e a articulação por parte de algumas duplas de trabalho no processo de estudo e organização do material que seria utilizado. Isso ficou bem perceptível nas falas seguintes:

A minha principal dificuldade foi associar as demandas diárias da escola com os encontros formativos, essa dificuldade ficou ainda mais patente no momento de planejamento e execução, pois havia a necessidade de alinhar as agendas das duas coordenadoras envolvidas para uma melhor organização” (RESPONSABILIDADE, 2022).

A dificuldade foi relacionada a um documento mais atualizado referente ao tema e ao tempo para planejar, pois estávamos, eu e a colega coordenadora, com muitas atividades nos dias que antecederam a nossa mediação (ORGANIZAÇÃO, 2022).

Como dificuldades, destaco os desencontros de horários na escola para a preparação do encontro com a dupla e a dificuldade de ter um banco de documentos/legislações que possibilitasse o encontro dos documentos principais para o planejamento (SOLIDARIEDADE, 2022).

As reflexões aqui apresentadas evidenciam a complexidade que é conduzir a formação continuada em serviço de maneira colaborativa e autogestionária, visto este não ser um processo passivo, exigindo, portanto, uma profunda implicação na preparação, condução e participação ativa em todas as atividades. Esse movimento difere da “educação bancária”, como sinaliza Paulo Freire, estimulando, portanto, a prática da pesquisa e de processos criativos, tendo como foco os contextos de atuação profissional.

Apesar de a reserva de carga horária de 12 horas ter sido garantida pelo NTE 04 em conformidade com os/as gestores/as escolares e ser considerada de grande importância para a condução de todo o processo interventivo, ocorreram situações em que algumas coordenadoras pedagógicas, por questões pessoais e acordos internos na escola, não conseguiram fazer uso desse tempo e relataram que isso gerou certa dificuldade de participar de maneira mais efetiva dos encontros formativos. “O tempo para a dedicação foi comprometido, mesmo com a liberação das 12 horas, foi desafiador, pois, infelizmente, não consegui fazer uso.” (RESPONSABILIDADE, 2022).

Essa dificuldade de se desprender do espaço físico da escola para se envolver de forma efetiva em processos formativos é algo que necessita ser repensado pelos/as próprios/as coordenadores/as pedagógicos/as quando se almeja um encontro dialógico com seus pares. Nessa perspectiva, Dubar (2009) chama a atenção para o fato de que: “Toda mudança é geradora de “pequenas crises”: ela requer um “trabalho sobre si mesmo”, uma modificação de certos hábitos, uma perturbação das rotinas anteriores. É preciso aprender de novo, às vezes a partir do zero.” (DUBAR, 2009, p. 196).

O nível de aceitabilidade dos/as gestores/as escolares com relação à reserva de carga horária para a participação das coordenadoras pedagógicas no processo formativos foi considerado satisfatório, visto que na sua maioria não houve demonstração de empecilho, porém ainda há certa dificuldade em alguns espaços escolares no estabelecimento de um diálogo efetivo entre coordenadora e gestor/a escolar, conforme sinalizado na fala de uma das colaboradoras:

Não consegui estabelecer um diálogo com meu gestor, uma vez que ele sempre se queixa das inúmeras demandas e sobrecarga de trabalho e nos momentos em que puxei o assunto para o diálogo, introduzia outra temática sem dar a menor atenção (RESPONSABILIDADE, 2022).

No decorrer da avaliação, o grupo trouxe como sugestões incluir novas pautas para estudo, a manutenção dos dias fixos para a realização das atividades, assim como a ampliação do tempo de estudo de cada temática, com a possibilidade de convidar colaboradores/as externos. Ao serem indagadas a respeito do desejo de dar continuidade aos círculos de cultura, as coordenadoras pedagógicas expressaram as perspectivas apresentadas no Quadro 9:

Quadro 9- Perspectivas para a continuidade dos círculos de cultura

COLABORADORAS	PERSPECTIVAS PARA A CONTINUIDADE DOS CÍRCULOS DE CULTURA
Ética	É importante seguirmos porque a formação autogestionária é bem mais eficaz, eficiente e efetiva porque é "elas por elas", umas coordenadoras formando outras.
Autogestão	Sim, é um processo que motiva, pela razão de aproximar pares na tomada de decisões, proporcionando discussões pertinentes aos contextos vivenciados e instrumentaliza o coordenador pedagógico.
Colaboração	Sim, porque a colaboração entre pares é fundamental para o nosso trabalho e para nossa própria formação.

Responsabilidade	Sim. Porque essa formação dialoga diretamente com a nossa prática, contribuindo de maneira significativa com o cotidiano escolar. A possibilidade de diálogo e troca mais direcionada e constante com as colegas fortalece e enriquece o nosso fazer pedagógico.
Parceria	Sim, porque auxilia o grupo a estar atualizado frente às demandas, proporciona a troca de experiências e ideias e o debate de informações que surgem.
Organização	Acho importante, pois as coordenadoras vivenciam situações parecidas e é importante criar/manter uma rede de colaboração e formação em serviço.
Solidariedade	Com certeza. Como afirmei antes, a proposta foi muito rica e uma experiência muito bacana no que se refere ao aprofundamento de temas tão relevantes para a nossa formação como coordenadoras da rede, além de possibilitar a troca de experiências entre as escolas.
Diálogo	Sim, pois dessa forma teremos um ciclo formativo constante.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações obtidas no 6º Círculo de Cultura (2022).

É importante destacar que nas falas das colaboradoras foi unânime a perspectiva da permanência do processo de formação continuada em serviço, com enfoque colaborativo e autogestionário. Além disso, houve a proposição para estender a todos/as os/ coordenadores/as pedagógicos/as que atuam nas escolas públicas estaduais do Território do Sisal, objetivando-se enriquecer o trabalho da coordenação, alinhar a tomadas de decisões e fortalecer uma corrente que até já existe, mas que precisa ser institucionalizada, conforme mencionado por Organização (2022): “A proposta é interessante e necessária, pois possibilita um trabalho de formação e apoio em rede.” (ORGANIZAÇÃO, 2022).

Nesse sentido, Alves (2019) ressalta a importância da construção e do fortalecimento de redes educativas dentro e fora da escola e isso certamente contribui no processo formativo de coordenadores/as pedagógicos/as. A relevância dessa iniciativa é retratada também no pensamento de Nóvoa (2013) ao afirmar que:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2013, p. 232-233).

Para tanto, o referido teórico aponta a necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais e reitera que a inovação é um

elemento central do próprio processo de formação. Assim, é salutar que os/as profissionais envolvidos na formação continuada em serviço assumam a autoria e que as instituições educacionais sejam flexíveis para que as inovações almejadas sejam implementadas satisfatoriamente, considerando as necessidades e o potencial dos sujeitos.

7 CONCLUSÃO

O ato de fazer pesquisa, sobretudo no âmbito educacional, implica diagnosticar, questionar, exercer a escuta sensível, projetar, fazer escolhas. Assim, os caminhos percorridos na efetivação deste trabalho levaram ao desenvolvimento de uma investigação crítico-reflexiva, a qual assumiu não apenas o poder de denunciar, mas também de anunciar novas possibilidades no âmbito da formação continuada em serviço e isso certamente demonstrou de maneira concreta a robustez de uma pesquisa de caráter interventivo.

Este processo, desenvolvido com a colaboração de oito coordenadoras pedagógicas e que teve como indagação central “Como implementar um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário formado por coordenadoras pedagógicas da rede pública estadual de ensino do Território do Sisal de modo a contribuir para a formação continuada em serviço dessas profissionais?” exigiu o estabelecimento de uma relação dialógica e horizontalizada entre a pesquisadora e as colaboradoras, visando buscar alternativas viáveis para a implementação de um processo formativo que, de fato, atendesse as necessidades e os anseios oriundos nos espaços de atuação profissional.

Assim, durante o percurso investigativo, procurou-se compreender como um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário com coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas públicas da rede estadual de ensino, do Território do Sisal, poderia oportunizar a formação continuada em serviço tendo como referência as demandas da atuação profissional. Para tanto, as colaboradoras foram instigadas a se perceber como sujeitos capazes de ensinar e aprender numa relação dialógica e corresponsável com seus pares.

Para além do aspecto empírico, fundamentado nos saberes e experiências das colaboradoras, a pesquisa também se ancorou numa consistente base teórica, composta sobretudo por estudiosos do campo da formação, como Nóvoa (1995, 2013, 2017, 2019), Gatti (2011, 2016, 2018), Freire (1987, 1997, 2003, 2013), Vasconcellos (2006), Ibernón (2009), entre outros/as, que contribuíram significativamente para essa construção dialógica do conhecimento. Essa interconexão de saberes foi fundamental para definir o percurso que esta pesquisa deveria trilhar, visando à aplicabilidade interventiva dos conhecimentos produzidos coletivamente.

É importante mencionar que a formação continuada em serviço foi concebida pelas colaboradoras como um processo formativo dialógico e autoral, vincado nos anseios e necessidades dos sujeitos envolvidos, visando a atender a dinâmica pulsante dos contextos de atuação profissional. Essa concepção de formação defendida pelo grupo e consubstanciada pelos/as teóricos/as que fundamentaram esta pesquisa foi de grande relevância para que as colaboradoras assumissem o papel de sujeitos ativos durante a itinerância formacional, visto terem sido desafiadas a planejar, executar e avaliar interventivamente todo o percurso com base numa relação de parceria, confiança e respeito mútuo.

Desse modo, a formação favoreceu a reflexão sobre o próprio contexto formativo, assim como fomentou discussões primordiais sobre o papel e os desafios da coordenação pedagógica no âmbito escolar. Essa prática reflexiva contribuiu significativamente para que as colaboradoras se percebessem como partícipes de um coletivo, que, embora atuando em espaços diferentes, vivenciam experiências parecidas, são afetadas por dificuldades similares e têm sentimentos e desejos afins. Assim, ficou bem perceptível que se perceber dentro de uma coletividade é algo de extrema importância para o fortalecimento da identidade e a construção da profissionalidade de coordenadores/as pedagógicos/as.

Cabe ressaltar que a experiência formativa efetivada pelo projeto de intervenção se constituiu como uma iniciativa desafiadora por ter buscado romper com práticas cristalizadas, que concebem a formação continuada como algo que é ofertado e não construído coletiva e colaborativamente. É notório que os processos formativos pensados de maneira antidialógica, apenas a partir do olhar do outro, nem sempre conseguem atender as necessidades e expectativas dos sujeitos, gerando, assim, certa desmotivação, apatia e ausência de efeitos concretos na prática profissional. Essa problemática tem sido recorrente no campo da formação e foi justamente isso que impulsionou o desejo de ampliar os estudos a partir desta pesquisa.

Nesse sentido, é imperativo destacar que aprofundar os estudos no campo da formação continuada em serviço, com foco nos/as coordenadores/as pedagógicos/as, mediado pelas diretrizes do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, foi uma experiência muito válida para a construção de conhecimentos significativos, materializados na implementação do processo interventivo. Desse modo, a pesquisa oportunizou o encontro profícuo entre teoria e

experiências vividas por esses/as profissionais, e esse entrelaçamento fomentou uma análise crítica da realidade, visando à busca de alternativas viáveis para transformá-la.

Experienciar a formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas a partir do enfoque colaborativo e autogestionário evidenciou uma gama de possibilidades e uma série de desafios que ainda precisam ser superados quando se busca a implementação de processos autorais e colaborativos no campo da formação. A garantia de tempo e de espaços propícios para o engajamento dos/as profissionais foi destaque para a implementação da proposta, assim como a crença no potencial de o próprio grupo gestar o processo pelo exercício da responsabilidade compartilhada.

Tendo como referência uma análise reflexiva do processo formativo empreendido, foi elucidado que a efetivação da formação continuada em serviço alicerçada na colaboração e autogestão é uma atividade complexa que exige um posicionamento responsável e ativo dos sujeitos. É, portanto, uma prática que requer tempo, espaço, compromisso e predisposição para sair do lugar de passividade e assumir uma postura de autoria. Esse movimento é desafiador porque demanda o exercício de romper com o estado meramente de receptor e avocar a responsabilidade de ser construtor do processo, numa relação dialógica e horizontalizada com outros sujeitos que também vivenciam experiências profissionais similares.

O referido desafio foi assumido pelas coordenadoras pedagógicas que se autorizaram a planejar, executar e avaliar os encontros formativos através dos círculos de cultura, concebidos como momentos de interconexão entre a vivência prática e a teoria. Os contributos gerados pelos círculos de cultura para a proposta interventiva foram imensuráveis, pois a forma como foram conduzidos favoreceu o diálogo, a escuta sensível, a socialização de experiências, o apoio mútuo entre coordenadoras e a construção de conhecimentos dentro de uma relação horizontalizada.

Outro aspecto que merece destaque foi a contribuição dos círculos para a formação crítico-reflexiva das coordenadoras pedagógicas, pois as profissionais envolvidas não se limitaram apenas à realização do estudo técnico-pedagógico das temáticas escolhidas. Houve um aprofundamento teórico-reflexivo, regado pelas experiências profissionais, a partir da problematização das realidades cotidianas, o

que certamente instigou o despertar de novas formas de relação com as próprias experiências vividas, contribuindo, assim, no processo de emancipação de um exercício profissional desvinculado da autoavaliação com caráter formativo.

É imprescindível destacar que os princípios elencados pelo grupo de trabalho colaborativo e autogestionário foram de fato vivenciados visto que o grupo conseguiu se organizar de maneira ética para desenvolver a formação continuada, exercitando a autogestão, houve o estabelecimento de parcerias e de um movimento colaborativo entre as participantes para planejar e mediar os encontros, o diálogo foi necessário, inclusive para efetivar os ajustes no planejamento, a responsabilidade foi concretizada, pois todas se comprometeram na realização das ações, a solidariedade se fez presente no processo de construção do conhecimento a partir da socialização de experiências e disponibilização de materiais de suporte ao trabalho pedagógico.

Assim, a pesquisa revelou que formação e prática profissional precisam estar entrelaçadas e é justamente esse entrelaçamento que dá vigor e sentido à formação continuada em serviço. É perceptível que, quando as atividades formativas acontecem desfocadas do fazer cotidiano dos/as sujeitos/as, perde-se a oportunidade de investigar a própria prática profissional e, conseqüentemente, o poder de agir interventivamente nos espaços de atuação. Nesse sentido, o processo formativo precisa tomar como objeto de estudo a prática profissional dos/as sujeitos, fomentando uma análise reflexiva que possa direcionar o desenvolvimento das ações interventivas consideradas necessárias.

O exercício da autogestão na condução do processo formativo possibilitou que o planejamento fosse centrado nas prioridades estabelecidas pelo grupo e isso gerou maior interesse e envolvimento das colaboradoras. Assim, ao assumir a autoria no planejamento e execução da formação continuada, as coordenadoras pedagógicas vivenciaram o desafio de pensar coletivamente e atuar colaborativamente. Ademais, a autogestão favoreceu a fluidez do percurso, visto que ele foi se moldando dentro do dinamismo exigido pela formação continuada em serviço, conforme as necessidades que foram emergindo.

Todo o processo foi desenvolvido de forma colaborativa e gestado pelas próprias coordenadoras pedagógicas, que puderam vivenciar os princípios da pedagogia libertária, no sentido de não ficarem reféns de formações que chegam como espécies de “pacotes prontos”, que, na maioria das vezes, geram mais

angústias e tensões do que propriamente conhecimentos com poder interventivo na prática profissional.

É notório que no contexto da rede pública de ensino do estado da Bahia ainda prevalece uma atuação “solitária” do/a coordenador/a pedagógico/a no interior das escolas e isso tem gerado uma série de dificuldades para a construção da profissionalidade desses sujeitos. Romper com o estigma da “solidão profissional” é, sem dúvida, um grande desafio que pode ser superado a partir de um processo formativo que possibilite o encontro dialógico entre esses/as profissionais. Nessa perspectiva, a investigação reiterou a importância do fortalecimento de redes colaborativas no sentido de fortificar a práxis e o apoio recíproco entre coordenadores/as pedagógicos/as no desenvolvimento das suas atribuições.

É importante asseverar que o processo formativo implementado por esta pesquisa interventiva não teve a pretensão de isentar o Estado de investir em políticas públicas de formação continuada em serviço para coordenadores/as pedagógicos/as, mas, sobretudo, buscou trazer para a reflexão a necessidade do envolvimento ativo dos sujeitos na definição e redefinição dessas políticas, para que o itinerário formativo seja direcionado a partir da escuta sensível, da oferta de condições reais para uma participação engajada e da avaliação interventiva, possibilitando mudanças necessárias no decorrer do próprio percurso. Assim, reafirma-se a necessidade de um investimento mais qualificado na formação de coordenadores/as pedagógicos/as, a partir de um movimento construído com eles/as, respeitando as especificidades e valorizando o potencial desses/as profissionais.

Com efeito, pode-se assegurar que o objetivo desta pesquisa foi consolidado, visto que houve a compreensão de como um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário com coordenadoras pedagógicas pôde oportunizar a formação continuada em serviço com base nas demandas da atuação profissional. Contudo, é importante ressaltar que essa concretização apontou novos horizontes no que tange à continuidade da proposta de intervenção, visto ter ficado perceptível a necessidade e a importância de estender a formação continuada em serviço com enfoque colaborativo e autogestionário a todos/as os/as coordenadores/as pedagógicos/as do Território do Sisal, através de um movimento dialógico. Portanto, reitera-se aqui o compromisso de firmar novas parcerias para fortalecer as redes

colaborativas entre estes/as profissionais, com vistas à produção de conhecimentos significativos, pelo exercício da práxis.

Nessa perspectiva, alimenta-se a esperança de que este trabalho torne-se um instrumento inspirador na luta pela garantia de direitos dos/as coordenadores/as pedagógicos/as e na conquista de melhores condições de trabalho, a começar pela possibilidade de romper com estruturas cristalizadas que não favorecem o fortalecimento de vínculos entre estes/as profissionais. Assim, a formação continuada em serviço, de caráter colaborativo e autogestionário, ancorada nos saberes da práxis, aparece como grande potencializadora desse processo, contribuindo para o fortalecimento da identidade e para a constituição das profissionalidades.

É válido ressaltar que esta pesquisa possibilitou a construção de conhecimentos de grande relevância científica, acadêmica e social, sobretudo no contexto em que foi desenvolvida, ao vivenciar a proposta de formação gestada colaborativamente no bojo do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, tendo como suporte as diretrizes da pesquisa-ação. Este trabalho foi muito significativo para minha formação acadêmica e profissional por ter fomentado o compartilhamento de saberes e experiências entre colegas de profissão, de maneira horizontalizada.

Destarte, conclui-se aqui este ciclo de produção reflexiva, com a licença poética da canção O cio da terra, de Milton nascimento e Chico Buarque, concebida como importante inspiração para a formação continuada em serviço defendida e implementada a partir desta pesquisa: “Afagar a terra, conhecer os desejos da terra, cio da terra, propícia estação e fecundar o chão”. Que a formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as seja território fecundo para o desenvolvimento de processos interventivos significativos no cenário educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. G. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares. 1. ed. v. 1. São Paulo: Cortez, 2019.

AMORIM, I. B. de. La relevancia social y educativa de los productos listados en el marco del máster profesional interdisciplinar: reflexiones preliminares. **Rev. Cubana Edu. Superior [online]**, La Habana, v. 40, p. 1-17. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142021000400011. Acesso em: 26 jul. 2022.

ANJOS, A. P. S. do P.; GUEDES, M. Q. Política de cotas da UNEB: ação institucional com ressonância nacional. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 201-220, maio/ago. 2021.

ARAÚJO, O. H. A. **Formação inicial de coordenadores pedagógicos**: concepções, identidade profissional e prática pedagógica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16801/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. **Portaria 2.520/2014**. Salvador: Secretaria de Educação do Estado. 2 abr. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2014/portariapaip-2520-2014.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

_____. **Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Salvador: Assembleia Legislativa, [2002]. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 jul. 2022.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais... Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Carta Circular nº 1/2021 CONEP/SECNS/MS**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 3 mar. 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

CARVALHO, C. de S. de; CRUZ, L. M.; COELHO, L. A. A educação como direito fundamental do/a estudante na pandemia da COVID 19: o ensino remoto e a realidade de escolas públicas de um município do interior baiano. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1124-1142, set./dez. 2021.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. L. de O.; SANTOS, A. R. dos. MARTINS, J. De L. **A formação docente: por uma prática educacional libertadora**. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1193-1204, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12511/9161>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CUNHA, M. I. da. Formação de professores: espaços e processos em tensão. *In*: GATTI et al. (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 85-95.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EDUSP, 2009.

FARAH, M. F. S. Abordagens teóricas no campo de política pública no Brasil e no exterior: do fato à complexidade. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ed. 69, p. 53-84, 2018.

FONTOURA, M. R. **Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo de desenvolvimento profissional**. Dissertação (Mestrado

Profissional). Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, p. 174. 2018.

FRANCO, J. B.; LOREIRO, C. F. B. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente & Educação**, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.furg.br/ambeduc/article/view/2422>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 137-131, jan. 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação e mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em file:///C:/Users/Regiane/Downloads/347-1647-1-PB.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educare Revista de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MAKISHIMA, Edne Aparecida Claser; SANTOS, Shirley Aparecida dos; SILVA, Thaís Gama da. O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná . **EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação**, 2015.

MARCELINO, B. de L. A. **Narrativas do processo formativo: uma experiência de constituição de grupo colaborativo**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MATTA, A. E.; NONATO, E. do R. S. Caminhos da pesquisa-aplicação na pesquisa em educação. *In: PLOMP, T. et al. Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. p. 13-24.

MELETTI, C. M. D. **O trabalho colaborativo como um caminho para transformar a prática**: a experiência de um grupo de orientadoras educacionais. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, E. F. M. **Atuação do coordenador pedagógico no cotidiano escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Aberta, Paranaíba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55563/R%20-%20E%20-%20ELAINE%20FERNANDES%20MOYA%20MOREIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 ago. 2021.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**: uma Investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In: FAZENDA, I. (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*, 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-41.

_____. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

_____. Formação de professores e profissão docente. *In: Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *In: Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&tlng=pt. Acesso em: 12 abr. 2021.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Madrid, v. 9, n. 3, 2007. Disponível em http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

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

PAGLIARIN, L. L. P. E.; SARTORI, J. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 185-204, jan./jun. 2016. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 13 jul. 2022.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. Os desafios de um trabalho colaborativo. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 191-210, jul./dez. 2007.

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EdUNEB, 2019.

PIERRO, B. de. Por uma política de formação de professores. Entrevistada: Bernadete Angelina Gatti. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, ed. 267, 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/bernadete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PRADO, G. da S. **A formação continuada pela via do coordenador pedagógico**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RODRIGUES, K. M. **O potencial de um Grupo Colaborativo para a constituição do Professor Coordenador (PC) como formador de docentes**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RODRIGUES, S. F. N. Formação de professores e o potencial das tecnologias: inter-relações e possibilidades. *In*: PORTO, I. M. R.; SÁ-SILVA, J. R. (org.). **Gestão educacional e formação de professores: olhares, contextos e vivências**. São Luís: EDUEMA, 2017.

SANTOS, L. L. Entrevista com o professor Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:G3-AZFa-RC4J:https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/download/6637/2742+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SANTOS, S. A; SILVA, T. G. da S e MAKISHIMA, E. A. C.; O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas: o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5. 2015, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: UNESCO, 2015. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

SETOMA, T. R. de A. G. **O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A. *et al.* (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-152.

SOARES, R. F.; FÉL, D. B. Relatos de experiências em educação libertária em uma comunidade no Rio Grande do Sul. *In*: MEMORIAS DA 2ª JORNADA DE PEDAGOGIA LIBERTÁRIA, 2., 2014, Recife. **Anais [...]** Recife: Difusão literária. p. 15-30.

TEIXEIRA, P. M.; SANTIAGO, R. da M. Q. e AMORIM, I. B. Coordenadoras e coordenadores pedagógicos no contexto do ensino remoto emergencial em escolas públicas da rede estadual da Bahia: desafios e diálogos possíveis. *In*: AMORIM, I. B.; SANTOS, F. E. dos (org.). **Educação, sociedade e intervenção: perspectivas interdisciplinares entre pesquisas**. v. 3. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 57-72.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VENAS, R. F. **Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16897/1/Tese.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS, CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da Participante: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: _____

Documento de Identidade nº: _____ Telefone: _____

Endereço: _____ Cidade: _____

Estado: _____ CEP: _____

II- DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA: Formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal: contribuições de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário.

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: CAAE:
48996821.9.0000.0057

2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Regiane da Mota Queiroz Santiago

Cargo/Função: Pesquisadora

3. ORIENTADORA: Professora Dra. Ivonete Barreto de Amorim

III - EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA À PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Cara coordenadora pedagógica, a senhora está sendo convidada a participar da pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO TERRITÓRIO DO SISAL: CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO E AUTOGESTIONÁRIO**, de responsabilidade da pesquisadora Regiane da Mota Queiroz Santiago, discente da Universidade do Estado da Bahia.

Esta pesquisa tem como objetivo oportunizar a formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas de pequeno e médio porte da rede pública estadual de ensino da Bahia, situadas no Território do Sisal, nos municípios de Conceição do Coité e Serrinha, a partir do trabalho de um grupo colaborativo e autogestionário formado por essas profissionais. O processo formativo será realizado através dos círculos de cultura.

Caso a senhora aceite participar, terá suas narrativas gravadas pela aluna Regiane da Mota Queiroz Santiago, do curso de **Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social**. Existe um “RISCO MÍNIMO” de constrangimento durante a exposição/participação, visto que na tentativa de minimizar e/ou eludir qualquer interferência negativa à sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural serão tomadas as seguintes medidas: garantir local reservado durante a realização das entrevistas e a liberdade de não responder a questões que a remetam à sensação de constrangimento; possibilitar que esteja ciente dos procedimentos sobre a coleta das informações, assim como a manutenção do controle sobre suas escolhas e informações pessoais.

Saliento que sua identidade não será revelada, tendo em vista o objeto da pesquisa e os instrumentos de registro das informações que serão utilizados.

Caso deseje, poderá, a qualquer momento, desistir de participar desta pesquisa, e sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora. Quaisquer dúvidas que emergirem serão esclarecidas pela pesquisadora e, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

Ressalto ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido à participante o direito à indenização caso seja prejudicada por esta pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora com a qual poderá tirar suas dúvidas sobre a referida pesquisa e a sua participação, agora ou a qualquer momento que necessitar.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDA

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:.. Regiane da Mota Queiroz Santiago

Celular (75) 999448349

E-mail: regysantiago@hotmail.com

ORIENTADORA: Professora Dra. Ivonete Barreto de Amorim.

Celular (71) 99982-7970

E-mail: ivoneteeducadora623@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.:(71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP -End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D – Edif. PO 700, 3º andar - Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO TERRITÓRIO DO SISAL: CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO E AUTOGESTIONÁRIO** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntária. Consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e

artigos científicos desde que a minha identificação não seja feita e assinarei este documento em duas vias, uma destinada à pesquisadora e a outra via a mim.

Serrinha-Ba, _____ de _____ de 2022

ASSINATURA DA PARTICIPANTE

ASSINATURA DA PESQUISADORA

APÊNDICE B – Projeto de Intervenção



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES**



REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO

PROJETO DE INTERVENÇÃO:

**OS SABERES E FAZERES DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO
TERRITÓRIO DO SISAL: A PRÁXIS COMO AÇÃO FORMATIVA**

REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO

PROJETO DE INTERVENÇÃO:

**OS SABERES E FAZERES DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO
TERRITÓRIO DO SISAL: A PRÁXIS COMO AÇÃO FORMATIVA**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado.

Orientadora: Professora Dra. Ivonete Barreto de Amorim

Serrinha-BA

2022

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	119
2 OBJETIVOS.....	120
2.1 Objetivo geral.....	120
2.2 Objetivos específicos.....	120
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	120
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	122
4.1 Procedimentos metodológicos.....	123
4.2 Caracterização do locus de intervenção e das colaboradoras.....	124
4.3 Cronograma.....	124
4.4 Plano de Ação.....	126
5 RESULTADOS ESPERADOS.....	129
5.1 Produto.....	129
6 REFERÊNCIAS.....	130

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as, mediada pela concepção dialógica, colaborativa, autogestionária e alicerçada na dinâmica pulsante que emerge no contexto escolar, constitui um grande desafio que exige a superação de processos formativos desconectados do trabalho cotidiano desses/as profissionais.

Nesse sentido, é preciso pensar em alternativas de formação desvinculadas de modelos tradicionais, que se traduzem como espécies de “pacotes prontos” com um fim em si mesmos e que, conseqüentemente, inibem o potencial criativo e transformador dos sujeitos nos seus campos de atuação. Assim, na busca de estratégias que tenham como princípio basilar a dialogicidade, valendo-se do potencial intelectual e criativo dos sujeitos envolvidos, nasce este projeto de intervenção na perspectiva de fortalecermos a práxis como ação formativa.

É importante ressaltar que o referido projeto é um desdobramento da pesquisa intitulada “Formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal: contribuições de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário”, como forma de atender a proposta interventiva do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (PPGMPIES), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB campus XI. Assim, pretende-se com este projeto trazer contribuições significativas para o meio social onde a pesquisa será desenvolvida, bem como utilizá-lo como estratégia de coleta de dados e elementos teóricos, visando ao aprofundamento da investigação e à construção colaborativa do produto final, elemento também de grande relevância dentro da proposição deste mestrado.

O desenvolvimento autogestionário da formação continuada em serviço e de práticas colaborativas entre coordenadoras pedagógicas constitui uma estratégia pensada no sentido de oportunizar um processo formativo vincado nas demandas que surgem no exercício da profissão. A partir da realização de estudos, socialização de experiências exitosas, trabalhos coletivos e produções colaborativas de materiais de suporte às atividades cotidianas, pretende-se contribuir efetivamente para a constituição de comunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, para o fortalecimento da identidade profissional e suas profissionalidades.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

- Implementar de maneira autogestionária e colaborativa a formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas vinculada em demandas da atuação profissional.

2.2 Objetivos específicos

- Conhecer o perfil das coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas públicas estaduais do Território do Sisal, identificando suas expertises e necessidades formativas, a fim de criar estratégias para intensificar a interação na produção/socialização de conhecimentos.

- Instituir um grupo de trabalho composto por coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas públicas estaduais do Território do Sisal, visando ao desenvolvimento colaborativo e autogestionário da formação continuada em serviço dessas profissionais.

- Criar e implementar uma agenda de trabalho para a realização periódica de encontros formativos e produção de material de suporte ao trabalho das coordenadoras pedagógicas, com base nas demandas que surgem no cotidiano escolar.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho da coordenação pedagógica no âmbito escolar é reunido em três grandes eixos, compreendendo planejamento, execução e avaliação, o que lhe confere um caráter amplo e complexo. Diante disso, pode tornar-se bastante desgastante se o/a coordenador/a não conseguir articular processos colaborativos no interior da escola e buscar firmar e fortalecer parcerias com os seus pares.

Cabe salientar que a figura do/a coordenador/a pedagógico/a é marcada pelo aspecto solitário, visto que a maioria das escolas tem apenas um/a profissional para exercer esta função. A “solidão” profissional no campo de atuação é um grande desafio, pois na maioria das vezes não encontra um colega que compartilhe as

mesmas atribuições para dialogar, pensar juntos, externalizar as angústias, as dificuldades e planejar estratégias de intervenção.

A ausência de um/a parceiro/a de profissão no ambiente de trabalho compromete a atuação com a sobrecarga e a inexistência de troca de saberes e experiências. Diante disso, a busca pelo estabelecimento de vínculos afetivos e parcerias entre coordenadores/as pedagógicos/as é fator preponderante para o fortalecimento da identidade profissional, aprimoramento da prática, cabendo ressaltar que esse processo pode ser potencializado pela formação continuada em serviço.

Ibernón (2016, p. 48) destaca cinco pontos fundamentais para embasar a formação continuada: a reflexão prático-teórica sobre a própria prática, a troca de experiências entre iguais, a união da formação a um projeto de trabalho, a formação como estímulo crítico ante as práticas profissionais e o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto. Os elementos apresentados se configuram como importantes pilares para a condução da formação continuada em serviço, visto potencializarem o movimento colaborativo e o protagonismo dos profissionais nos seus contextos de atuação.

Desse modo, a idealização de um grupo de trabalho colaborativo, envolvido no processo de formação continuada em serviço a partir da concepção autogestionária, com foco nas demandas oriundas no cenário de atuação profissional, visa, sobretudo, a fortalecer a práxis dos coordenadores/as pedagógicos/as, na tentativa de superar a condição de profissional solitário.

A constituição de um grupo de trabalho colaborativo não é uma tarefa fácil, pois exige dos sujeitos a prática da empatia, o respeito às diferentes concepções, o envolvimento responsável de cada membro, o exercício contínuo do diálogo na mediação das convergências e divergências, assim como fazer aflorar o espírito de solidariedade.

A vivência da solidariedade pedagógica entre profissionais que atuam na área de coordenação é um elemento de extrema importância para a construção da profissionalidade e muitas dificuldades podem ser superadas pela realização de momentos formativos autogestionários e pela criação de um movimento interativo para criação e socialização de materiais e de recursos capazes de subsidiar o trabalho cotidiano. Sobre isso, Costa (2004) ressalta que:

[...] a fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação profissional, é importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los e, acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo corpo docente de determinada escola. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimento em que todos se sentem responsáveis por ela. (COSTA, 2004, p. 71).

Diante dessa reflexão, cabe reiterar que a construção do conhecimento é uma prática coletiva, a partir das interações com o outro, e essa prática precisa ser intensificada sobretudo quando se pensa em um processo de formação continuada em serviço, com enfoque colaborativo e autogestionário. Firmar e fortalecer parcerias entre coordenadores/as pedagógicos/as para potencializar comunidades de aprendizagem é, pois, uma importante estratégia capaz de mobilizar o desenvolvimento de ações transformadoras no âmbito da formação e da atuação profissional.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta proposta de intervenção é oriunda do desenvolvimento de um trabalho inspirado na pesquisa-ação, de natureza interventiva, tendo como principal objetivo gerar contribuições significativas, principalmente no meio onde a pesquisa foi efetivada. Para tanto, é fundamental uma articulação entre investigação e produção do conhecimento, com a realização de ações e/ou processos interventivos segundo uma concepção dialógica e colaborativa entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nessa perspectiva, a base teórico-metodológica adotada dialoga com as ideias de Thiollent (2011), estudioso que concebe as pesquisas de natureza interventiva como modalidades de investigação capazes de gerar conhecimentos, práticas alternativas/inovadoras e processos colaborativos. Assim, pretende-se construir, coletivamente, soluções para os problemas encontrados e, confirmando Neto e Teixeira, (2017, p.1056), desenvolver processos formativos, nos quais os pesquisadores e demais sujeitos envolvidos atuam na intenção de resolver questões práticas sem deixar de produzir conhecimento sistematizado.

4.1 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos se fundamentarão nos Círculos de Cultura como espaço coletivo de diálogo horizontalizado, conforme concepção de Freire, o qual terá como eixo central a práxis pedagógica das coordenadoras pedagógicas, com temas de estudo definidos coletivamente, com base nas necessidades sinalizadas no questionário diagnóstico e entrevistas semiestruturadas, visando à implementação colaborativa e autogestionária da formação continuada em serviço, vinculada em demandas da atuação profissional.

O Círculo de Cultura – espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes -assume a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo, de tal sorte que seu produto – o conhecimento gerado –seja resultante dessas situações. (FRANCO; LOREIRO, p. 11, 2012).

Diante disso, cabe salientar que o Círculo de Cultura é um método criado por Freire, tendo como pressuposto a construção do conhecimento por meio do diálogo. Nesse sentido, o trabalho com Círculo de Cultura revela-se como uma importante estratégia de intensificação da dialogicidade entre os sujeitos, em favor da valorização da palavra e da escuta como instrumentos mediadores dos processos de transformação. Assim, conforme Franco e Loreiro (2012), “[...] o diálogo como palavra-ação, além de fazer a crítica em forma de discurso, se compromete concretamente com aquilo que denuncia e/ou anuncia” (FRANCO E LOREIRO, 2012, p. 12), possibilitando, de fato, a materialização da práxis como elemento formativo com potencial transformador.

Em consonância com a metodologia proposta, serão desenvolvidas ações com a participação dialógica e colaborativa das coordenadoras pedagógicas e, durante os encontros, as participantes poderão dialogar sobre suas necessidades, propondo assim soluções aos problemas identificados. O compartilhamento das dificuldades, das experiências exitosas e as discussões sobre as necessidades constatadas possibilitarão a construção do produto final, algo a ser arquitetado dentro do contexto da dialogicidade, visando a contribuir na implementação da formação continuada em serviço sob um enfoque colaborativo e autogestionário.

Devido à pandemia provocada pela COVID-19, esta proposta de intervenção será realizada prioritariamente de forma não presencial, com encontros quinzenais,

através do meio virtual, com o uso do *Google Meet*, seguindo um cronograma definido pelo grupo.

4.2 Caracterização do *locus* de intervenção e das colaboradoras

Localizado no semiárido baiano, região nordeste, o Território do Sisal é composto por 20 municípios: Araci, Barrocas, Biringa, Candéal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Queimadas, Retirolândia, São Domingos, Quijingue, Nordestina, Santaluz, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente, totalizando uma área de 20.405 km², a qual, de acordo ao Censo Demográfico de 2010, abarca uma população de 582.329 habitantes.

Nesse conjunto de municípios, Conceição do Coité e Serrinha foram escolhidos como *locus* da pesquisa e, conseqüentemente, para a implementação dessa proposta de intervenção. A escolha desses municípios justifica-se pelo fato de o primeiro concentrar o maior número de coordenadoras pedagógicas que trabalham em escolas públicas da rede estadual e o segundo por ser o meu campo de atuação profissional, no qual também desenvolvo a função de coordenadora pedagógica.

Sendo assim, do universo de coordenadores/as pedagógicos/as que atuam nas escolas estaduais de todo Território do Sisal, serão selecionadas 08 profissionais, tendo como critérios para a escolha o fato de estarem atuando em escolas públicas estaduais de pequeno e médio porte situadas nos municípios supracitados, terem o tempo mínimo de atuação de 3 anos e a carga horária de 20 ou 40 horas semanais. Apenas profissionais do sexo feminino foram escolhidas em razão de somente mulheres atuarem nas escolas estaduais dos referidos municípios. Os Quadros 9 e 10 trazem o cronograma das atividades programadas e o plano de ação dos círculos de cultura, respectivamente.

4.4 CRONOGRAMA

Quadro 10- Cronograma de atividades

ATIVIDADE	PERÍODO
Apresentação, discussão e validação do projeto de intervenção.	Abril
Aplicação de questionário.	Abril
Realização das entrevistas semiestruturadas.	Abril
Realização dos círculos de cultura.	Maio a junho

Avaliação geral da atividade de intervenção e definição de encaminhamentos pós-conclusão da ação interventiva.	Junho
--	-------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

4.5 Plano de ação

Quadro 11 - Plano de ação dos círculos de cultura

MOBILIZAÇÃO			
AÇÕES	OBJETIVOS	PERÍODO/ DATA	CARGA HORÁRIA
“Afagar a terra.” - Realização de convite às coordenadoras pedagógicas para a participação na pesquisa.	- Dialogar a respeito da pesquisa e assegurar a participação das coordenadoras pedagógicas pela assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido- TCLE.	01 a 05/04/2022	Sem carga horária específica.
ETAPA DIAGNÓSTICA			
AÇÕES	OBJETIVOS	PERÍODO/ DATA	CARGA HORÁRIA
[...] “Debulhar o trigo, Recolher cada bago do trigo.” - Aplicação de questionário diagnóstico.	- Fazer o levantamento do perfil das coordenadoras pedagógicas para identificar suas potencialidades e necessidades formativas.	09 a 14/04/2022	Sem carga horária específica.
[...] “Conhecer os desejos da terra” ... - Realização das entrevistas semiestruturadas.	- Conhecer o contexto de ingresso das coordenadoras pedagógicas na rede pública estadual de ensino da Bahia e os desafios enfrentados ao assumir a profissão. - Analisar os processos formativos vivenciados após ingresso na rede pública estadual de ensino da Bahia, refletindo sobre as contribuições e entraves no processo da formação continuada em serviço.	18 a 22/04/2022	40 min. Cada.
CÍRCULOS DE CULTURA			
AÇÕES	OBJETIVOS	PERÍODO/ DATA	CARGA HORÁRIA
CÍRCULO DE CULTURA 1 [...] “Forjar no trigo o milagre do pão E se faltar de pão.” TEMA: Grupo de trabalho colaborativo e autogestionário de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal.	- Apresentar a pesquisa, discutir e validar o projeto de intervenção. - Refletir sobre os desafios e potencialidades da formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas a partir do enfoque colaborativo e autogestionário. - Criar um documento referência para organização do grupo de	25/04/2022	1 h e 30 min.

	<p>trabalho colaborativo e autogestionário com as coordenadoras pedagógicas para a implementação da formação continuada em serviço.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir uma agenda de atividades formativas com temas de estudo baseados nas demandas oriundas do campo da atuação profissional. 		
<p>CÍRCULO DE CULTURA 2 [...] “Decepar a cana, Recolher a garapa da cana Roubar da cana a doçura do mel, se lambuzar de mel.”</p> <p>TEMA: Organização do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a e a mediação do planejamento no contexto escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma abordagem geral do tema e apresentar os materiais que poderão subsidiar o trabalho na escola. - Dialogar sobre a forma como o tema é abordado/desenvolvido nas unidades escolares e sistematizar dicas ou encaminhamentos importantes para serem implementados na escola. - Sistematizar e encaminhar as dúvidas que persistirem para os órgãos competentes para obter os esclarecimentos necessários. 	23/05/2022	2 h.
<p>CÍRCULO DE CULTURA 3 [...] “Decepar a cana, Recolher a garapa da cana Roubar da cana a doçura do mel, se lambuzar de mel.”</p> <p>TEMA: Novo Ensino Médio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma abordagem geral do tema e apresentar os materiais que poderão subsidiar o trabalho na escola. - Dialogar sobre a forma como o tema é abordado/desenvolvido nas unidades escolares e sistematizar dicas ou encaminhamentos importantes para serem implementados na escola. - Sistematizar e encaminhar as dúvidas que persistirem para os órgãos competentes para obter os esclarecimentos necessários. 	30/05/2022	2 h.
<p>CÍRCULO DE CULTURA 4 [...] “Decepar a cana, Recolher a garapa da cana Roubar da cana a doçura do mel, se lambuzar de mel.”</p> <p>TEMA: educação de Jovens e Adultos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma abordagem geral do tema e apresentar os materiais que poderão subsidiar o trabalho na escola. - Dialogar sobre a forma como o tema é abordado/desenvolvido nas unidades escolares e sistematizar dicas ou encaminhamentos importantes para serem implementados na escola. - Sistematizar e encaminhar as dúvidas que persistirem para os 	06/06/2022	2 h.

	órgãos competentes para obter os esclarecimentos necessários.		
<p>CÍRCULO DE CULTURA 5 [...] “Decepar a cana, Recolher a garapa da cana Roubar da cana a doçura do mel, se lambuzar de mel.”</p> <p>TEMA: Projeto Político Pedagógico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma abordagem geral do tema e apresentar os materiais que poderão subsidiar o trabalho na escola. - Dialogar sobre a forma como o tema é abordado/desenvolvido nas unidades escolares e sistematizar dicas ou encaminhamentos importantes para serem implementados na escola. - Sistematizar e encaminhar as dúvidas que persistirem para os órgãos competentes para obter os esclarecimentos necessários. 	14/06/2022	2 h.
<p>círculo de cultura 6 [...] “cio da terra, propícia estação e fecundar o chão.”</p> <p>tema: Avaliação geral da intervenção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar, de forma geral, o trabalho realizado e traçar os encaminhamentos posteriores à conclusão do projeto de intervenção. 	20/06/2022	2 h.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no questionário e entrevistas semiestruturadas (2022).

É importante ressaltar que as etapas do projeto de intervenção destacadas neste quadro foram inspiradas em trechos da música O cio da terra, de autoria de Chico Buarque e Milton Nascimento, tecendo uma relação entre o ser humano no cultivo da terra e o ser humano e a prática da pesquisa interventiva.

5 RESULTADOS ESPERADOS

Com este trabalho, espera-se contribuir efetivamente na implementação da formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas a partir do enfoque colaborativo e autogestionário, tendo como base as demandas que surgem no âmbito da atuação profissional.

5.1 Produto

Formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas com enfoque colaborativo e autogestionário, ancorada nas demandas que surgem no exercício profissional e amparada por um documento orientador construído coletivamente, contendo:

- Apresentação/contextualização da formação do grupo de trabalho colaborativo e autogestionário de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal.
- Princípios, finalidades e objetivos.
- Caracterização do grupo.
- Estrutura organizacional e sistema de funcionamento.
- Atribuições dos membros do grupo.
- Formas/meios de interação, produção, socialização/acesso dos(aos) materiais construídos pelo grupo.
- Calendário das ações, agenda formativa permanente, envolvendo estudos, atividades colaborativas e produções coletivas de materiais de suporte ao trabalho cotidiano das coordenadoras pedagógicas no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Perfil dos territórios de identidade da Bahia**. Disponível em:

https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=200.

Acesso em: 29 set. 2021.

BUARQUE, C; NASCIMENTO, M. **O cio da terra**. Disponível em

<https://www.google.com/search?q=letra+da+m%C3%BAsica+cio+da+terra&oq=letra+da+m%C3%BAsica+cio+da+terra&aqs=chrome..69i57j0i22i30l4.8905j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 14 jun. 2022.

IBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, N. M. de L. A formação continuada de professores: novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Natal, v. 3, ano 20, dez. 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; FRANCO, J. B. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental.

AMBIENTE & EDUCAÇÃO, Natal, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/2422/1666>. Acesso em: 29 set. 2021.

TEIXEIRA, P. M. M.; NETO, J. M. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cBjf7MPDSy5V5JYwFJR4bd/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 30 set. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE C - Questionário



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES**

**QUESTIONÁRIO****1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

a) Nome: _____

b) Naturalidade: _____

c) Data de nascimento: _____

d) Endereço residencial: _____

e) Tel: _____

f) Email: _____

g) Formação:

Graduação Especialização: _____ Mestrado: _____

Doutorado: _____ Pós-doutorado: _____

2. DADOS PROFISSIONAIS

a) Ano de ingresso/ Tempo de atuação na coordenação pedagógica da rede estadual.

b) Forma de ingresso na rede estadual.

c) Carga horária de atuação na coordenação pedagógica.

d) Tem outro vínculo empregatício?

e) Sim () Não () Onde _____ Qual a carga horária? _____

- f) Tempo de atuação como profissional da Educação.
- g) Experiências/cargos exercidos na área da Educação.

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- a) Nome da unidade escolar onde atua como coordenadora pedagógica.
- b) Existe algum profissional que a auxilia no exercício da coordenação pedagógica da na escola onde atua?
- c) Já exercia a função de coordenador pedagógico antes de ingressar na rede estadual? Se sim, há quanto tempo e onde?
- d) Já ministrou algum curso de formação continuada na área da Educação? Qual e quando?
- e) Já participou de algum evento como palestrante, oficina, ministrante de curso etc.?
- f) Tem algum curso específico na área de coordenação pedagógica? Qual?
- g) Faz parte de algum grupo de estudo? Qual?
- h) Quais assuntos mais lhe interessam no âmbito da educação escolar?
- i) Levando em consideração suas atribuições e atuação profissional, sobre quais temáticas sente necessidade de um estudo mais aprofundado?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

a) Nome: _____

2. Como foi o seu ingresso na rede pública estadual da Bahia como coordenadora pedagógica?

3. Após sua convocação, houve alguma orientação sobre as atribuições e sistemática de trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a na rede estadual de ensino?

4. Foram oferecidos cursos específicos para coordenação pedagógica pela rede estadual de ensino? Você participou? Fale um pouco sobre esse processo.

5. Atualmente a rede estadual de ensino tem oferecido cursos para a coordenação pedagógica? Você está participando? Quais suas impressões a respeito do curso?

6. Você mantém contato com colegas coordenadores/as para tratar de questões relacionadas ao trabalho? De que forma e qual a periodicidade?

7. A forma como a rede estadual de ensino está estruturada (SEC e NTE) tem contribuído para uma orientação e acompanhamento efetivo dos/as

coordenadores/as pedagógicos/as?

8. Quais as principais dificuldades vivenciadas no exercício da profissão?
9. O que pode ser feito para superar as dificuldades vivenciadas no exercício da profissão?
10. Para você o que é um grupo de trabalho colaborativo?
11. Qual a sua concepção a respeito de formação continuada em serviço?
12. Você considera importante a articulação de coordenadores/as pedagógicos/as na implementação da formação continuada em serviço a partir do enfoque colaborativo e autogestionário?
13. Quais as oportunidades e desafios nesse processo?
14. O que pode ser feito para que a formação continuada em serviço de coordenadores/as pedagógicos/as possa atender as demandas e necessidades desses/as profissionais.

APÊNDICE E – Proposta de Trabalho



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES**



**MESTRANDA: Regiane da Mota Queiroz Santiago
ORIENTADORA: Profa Dra Ivonete Barreto de Amorim**

**GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO E AUTOGESTIONÁRIO DE
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO TERRITÓRIO DO SISAL- DOCUMENTO
ORIENTADOR**

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

A Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especificamente no artigo 67, assegura um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho dos profissionais da educação, porém, para os/as coordenadores/as pedagógicos/as que atuam na rede pública estadual de ensino do estado da Bahia, isso ainda não está implementado, o que tem gerado uma série de dificuldades para a atuação qualificada desses/as profissionais.

Assim, com o objetivo de institucionalizar esse direito dentro da rotina de trabalho do coordenador/a pedagógico/a do Território do Sisal, pela intensificação de processos colaborativos entre esses/as profissionais, surge uma proposta da criação de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário para o desenvolvimento da formação continuada em serviço ancorada nas demandas que emergem no cotidiano da atuação profissional.

É importante mencionar que esta proposta é fruto da pesquisa intitulada “Formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal: contribuições de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário”, oriunda do projeto de intervenção do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social - MPIES/UNEB Campus XI, e visa a atender a necessidade de intensificar de

maneira qualificada as redes de aprendizagens colaborativas entre coordenadores/as pedagógicos/as, considerando o potencial e suas carências formativas.

A partir da realização de entrevistas semiestruturadas com 8 coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas estaduais de pequeno e médio porte situadas nos municípios de Conceição do Coité e Serrinha, tendo como principal foco a formação e a atuação profissional, foram sinalizados como principais problemas:

- Formações fragilizadas e descontinuadas para coordenadores/as pedagógicos/as.
- Formações desconectadas das demandas cotidianas do contexto escolar.
- Repetição de pautas formativas e estudo superficial de temáticas que requerem um maior aprofundamento.
- Dificuldade para participar das formações em razão do excesso de demandas profissionais.
- Trabalho “solitário” do/a coordenador/a pedagógico/a no interior da escola.
- Dificuldade no gerenciamento de materiais informativos e de orientação lançados pela rede.
- Ausência de diretrizes para orientar o trabalho colaborativo articulado entre os/as coordenadores/as pedagógicos/as da rede estadual da Bahia.
- Falta de tempo específico para a realização de estudos e preparação de materiais de trabalho.

Após a análise coletiva dos problemas identificados, foi constatado que algumas práticas interativas e colaborativas acontecem de forma esporádica entre os/as coordenadores/as pedagógicos/as, visando a suprir as necessidades que surgem no exercício das atribuições profissionais e que a ausência de uma relação mais efetiva com os/as colegas acaba enfraquecendo a própria qualificação e a atuação no âmbito escolar.

Tendo como referência as reflexões feitas coletivamente e a análise do perfil dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, foi revelado que o grupo tem um grande potencial para desenvolver de forma colaborativa e autogestionária a própria formação continuada em serviço e que ela seria uma importante estratégia para que de fato o processo formativo aconteça conforme as necessidades e prioridades do grupo. Desse modo, visando a atender as necessidades constatadas, foi instituído

um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário, visando a fortalecer os processos interativos e colaborativos entre coordenadores/as pedagógicos/as do Território do Sisal, o qual está amparado pelas diretrizes que seguem.

2 DIRETRIZES DO GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO E AUTOGESTIONÁRIO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO TERRITÓRIO DO SISAL

O Grupo de Trabalho Colaborativo e Autogestionário de Coordenadoras Pedagógicas do Território do Sisal é uma organização que surgiu para atender os anseios dessas profissionais no sentido de criar estratégias para o fortalecimento de vínculos e de processos interativos e colaborativos a fim de contribuir no desenvolvimento das suas profissões e, conseqüentemente, para uma atuação mais qualificada no âmbito escolar.

2.1 Objetivo

Implementar de maneira autogestionária e colaborativa a formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas, vinculada em demandas da atuação profissional.

2.2 Finalidades

- Realizar processos formativos permanentes entre coordenadores/as pedagógicos/as do Território do Sisal.
- Produzir e socializar materiais que subsidiarão o trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos/as nas escolas.
- Gerenciar materiais de orientação e suporte ao trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos.

O Quadro 12 apresenta os princípios do grupo de trabalho colaborativo das coordenadoras pedagógicas.

Quadro 12 - Princípios do grupo de trabalho colaborativo das coordenadoras pedagógicas

PRINCÍPIOS	
Autogestão	Organização
Ética	Parceria
Colaboração	Responsabilidade
Diálogo	Solidariedade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

3 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo é formado por 8 coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas estaduais de pequeno e médio porte situadas nos municípios de Conceição do Coité-Ba e Serrinha-Ba e tem seu perfil apresentado no Quadro 13.

Quadro 13- Perfil das coordenadoras pedagógicas

Nome fictício da participante	Formação	Tempo de atuação na área da educação	Tempo de atuação na coordenação pedagógica do estado	Funções/cargos exercidos na na área da educação	Experiências profissionais na área de formação
Autogestão	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia. - Especialização em Coordenação Pedagógica. 	20 anos.	12 anos.	<ul style="list-style-type: none"> - Professora. - Coordenadora pedagógica. - Gestora escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formadora- Plano Territorial de Formação Continuada para Gestores e Coordenadores- IAT. - Palestrante. - Oficineira. - Ministrante de curso.

Colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia. - Especialização em Educação e Pluralidade Sociocultural. - Especialização em Coordenação Pedagógica. - Especialização em Fé e Política. - Mestrado Profissional em Educação Interventiva e Social (em curso). 	32 ANOS	12 ANOS	<ul style="list-style-type: none"> - Professora . - Coordenadora pedagógica (rede municipal e particular). - Secretária municipal de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização de eventos na área da educação. - Realização de oficinas.
Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia. - Especialização em Coordenação Pedagógica. 	05 anos.	03 anos.	- Professora.	- Não tem.
Ética	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia. -Especialização em Metodologia do Ensino de Matemática. - Especialização em Política do Planejamento Escolar. 	03 anos.	03 anos	- Professora.	<ul style="list-style-type: none"> - Palestrante. - Oficineira. - Ministrante de curso.

Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia. - Especialização em Gestão Pública. - Especialização em Educação Profissional. - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. 	18 anos.	03 anos.	<ul style="list-style-type: none"> - Professora da rede municipal, estadual, particular e pré-vestibular. - Coordenadora de pré-vestibular. - Coordenadora de estágio. - Coordenadora pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Palestrante. - Oficineira - Ministrante de curso - Organizadora de evento na área da educação
Parceria	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia. - Especialização em Educação a distância. - Mestrado em Linguagens. 	20 anos.	04 anos.	<ul style="list-style-type: none"> - Professora. - Coordenadora pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Palestrante - Ministrante de curso.
Responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia. -Especialização em Desenvolvimento Lúdico-Criativo de Pessoas. - Especialização em Coordenação Pedagógica (em curso). 	15 anos.	03 anos.	<ul style="list-style-type: none"> - Professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização de eventos na área da educação.
Solidariedade	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia. - Especialização em Coordenação Pedagógica. 	13 anos.	03 anos.	<ul style="list-style-type: none"> - Professora da rede municipal e particular. - Consultora educacional. - Coordenadora Pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Palestrante. - Organização de eventos na área da educação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base na aplicação do questionário (2022).

4 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E SISTEMA DE FUNCIONAMENTO

O Grupo de Trabalho Colaborativo e Autogestionário de Coordenadoras Pedagógicas do Território do Sisal tem a seguinte estrutura e sistema de funcionamento:

4.1 Carga horária- Disponibilização de 12 h mensais inclusas na carga horária de trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a com a seguinte distribuição:

- 4 h para estudos.
- 4 h para a sistematização e produção de materiais pedagógicos.
- 2 h para encontros dos grupos de trabalho de acordo para a temática de estudo.
- 2 h para os encontros formativos gerais.

4.2 Sistemática e periodicidade dos encontros formativos- Os encontros serão realizados quinzenalmente de forma virtual, um com pequenos grupos de acordo aos eixos de estudo e outro geral com todos os membros do grupo, através do *Google Meet*. A periodicidade pode ser ajustada de acordo com a necessidade do grupo.

4.3 Metodologia dos encontros formativos- A forma de condução dos encontros formativos ficará a critério dos/as mediadores/as, porém alguns pontos deverão ser tratados:

- Abordagem geral do tema.
- Apresentação dos materiais que poderão subsidiar o trabalho na escola e serão inseridos no Classroom ou drive.
- Momento dialógico sobre a forma como o tema é abordado/desenvolvido nas escolas.
- Sistematização de dicas ou encaminhamentos importantes para serem implementados na escola.
- Sistematização das dúvidas para a busca dos esclarecimentos necessários.

4.4 Parcerias- Núcleo Territorial de Educação- NTE 04, Secretaria Estadual de Educação, Universidades e profissionais que poderão ser convidados para participar dos encontros formativos.

4.5 Registro da frequência dos participantes- Em todos os encontros, serão disponibilizadas listas de frequência impressas ou virtuais.

4.6 Gerenciamento dos materiais produzidos ou sistematizados- Será construído um repositório (Classroom ou Drive) para armazenar e tornar acessíveis os materiais que subsidiarão o trabalho do/as coordenadores/as nas escolas.

5 ORGANIZAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DOS MEMBROS DO GRUPO

5.1 - Os membros do grupo serão organizados em duplas de trabalho. Cada dupla ficará responsável por um eixo de estudo, que será definido coletivamente, compreendendo esses eixos organização do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a, Novo Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, Projeto Político Pedagógico). Os referidos eixos foram escolhidos levando em consideração as necessidades do momento atual com relação ao desenvolvimento do trabalho no interior das unidades escolares.

5.2 - Cada dupla deverá reunir o material disponibilizado pela rede referente ao eixo de estudo, bem como selecionar materiais que considerar importantes e incluí-los no *Classroom* ou *drive*.

5.3 - A dupla deverá realizar o estudo e montar um material que possa ser utilizado no momento formativo e ser aproveitado pelos/as coordenadores/as para a realização do trabalho/orientações nas escolas.

5.4 - A dupla deverá mediar um encontro formativo para realizar um estudo coletivo do eixo e, caso prevaleça alguma dúvida relacionada ao tema em estudo, deve ser elaborado um documento com perguntas a ser encaminhado ao NTE 04 e/ou à Secretaria Estadual de Educação para os devidos esclarecimentos.

5.5 - As duplas responsáveis por mediar os encontros formativos poderão convidar profissionais que possam contribuir nos estudos.

6 CRONOGRAMA DOS ENCONTROS FORMATIVOS/ CÍRCULOS DE CULTURA

Quadro 14 - Cronograma dos círculos de cultura

DIA	CÍRCULO DE CULTURA / TEMA	MEDIADORAS	CARGA HORÁRIA
23/05/2022	CÍRCULO DE CULTURA 1 Atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a e a mediação do planejamento no âmbito escolar.	Pesquisa Ética	2 h
30/05/2022	CÍRCULO DE CULTURA 2 Novo Ensino Médio.	Parceria Autogestão	2 h
06/06/2022	CÍRCULO DE CULTURA 3 Educação de Jovens e Adultos.	Colaboração Responsabilidade	2 h
14/06/2022	CÍRCULO DE CULTURA 4 Projeto Político-Pedagógico.	Organização Solidariedade	2 h
20/06/2022	CÍRCULO DE CULTURA 5 Avaliação geral da intervenção e criação de encaminhamentos para a expansão da proposta.	Pesquisa	2 h

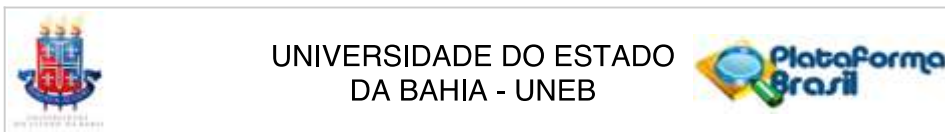
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no questionário e em entrevistas semiestruturadas (2022).

Os temas listados no Quadro 14 foram definidos coletivamente segundo as necessidades constatadas no contexto escolar e distribuídos conforme a afinidade das duplas de trabalho. Ao final dos encontros formativos/círculos de cultura, será feita uma avaliação geral da intervenção para que alguns encaminhamentos sejam definidos visando à sustentabilidade e à ampliação do grupo de trabalho colaborativo e autogestionário de coordenadoras/as pedagógicas/as do Território do Sisal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 175, 20 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 maio 2022.

ANEXO A - Parecer consubstanciado


PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO TERRITÓRIO DO SISAL: CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO E AUTOGESTIONÁRIO.

Pesquisador: REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48996821.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

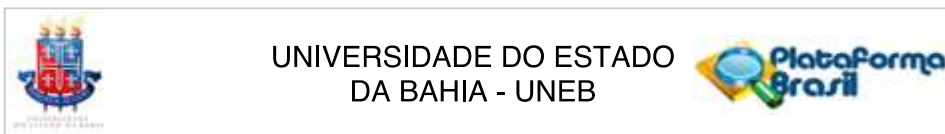
Número do Parecer: 4.913.771

Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao Curso de Pós-Graduação STRICTO SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL - MPIES, da UNEB na Cidade de Serrinha, na Bahia.

"O projeto intitulado Formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal: contribuições de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário é fruto de algumas inquietações acerca da fragilidade das políticas de formação continuada, assim como da inexistência de diretrizes que possam fomentar o trabalho articulado e colaborativo entre estes profissionais. Diante disso foi formulada a seguinte questão de pesquisa: Como implementar um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário formado por coordenadoras pedagógicas da rede pública estadual de ensino do Território do Sisal de modo a contribuir para a formação continuada em serviço dessas profissionais? Nesse sentido tem como objetivo geral compreender como um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário com coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas públicas da rede estadual de ensino do Território do Sisal pode oportunizar a formação continuada em serviço a partir das demandas da atuação profissional. Nessa perspectiva elencou-se como objetivos específicos: Conhecer o perfil das coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas públicas estaduais do Território do Sisal e os saberes consolidados com vistas a potencializar a produção/socialização de conhecimentos; analisar o contexto formativo e de

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.913.771

atuação desses sujeitos; discutir acerca dos desafios e as potencialidades da formação continuada em serviço de coordenadores pedagógicos a partir do enfoque colaborativo e autogestionário, assim como implementar de maneira autogestionária a formação continuada em serviço vinculada em demandas que surgem no cenário de atuação. A base teórica que fundamentará as discussões será ancorada nas ideias de Moreira (2016) que aborda a amplitude da atuação do coordenador pedagógico no âmbito escolar, Lima e Santos (2007) que ressaltam os desafios do coordenador pedagógico construir a sua identidade profissional e delimitar seu espaço de atuação, Freire (2003) que destaca a necessidade da formação permanente segundo o princípio da dialogicidade, Gatti (2016) que discorre acerca das políticas de formação inicial e continuada, Nóvoa (2019) que defende a formação como trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios e Ninin (2013) que concebe a colaboração como prática potencializadora da construção e reorganização de saberes. Este trabalho configura-se como uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa, no contexto da pesquisa-ação, onde serão utilizados os círculos de cultura, questionário diagnóstico, entrevista semiestruturada e diário de campo. Será desenvolvido com um grupo de 10 coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas públicas estaduais de pequeno e médio porte, situadas no Território de Identidade Sisal, especificamente nos municípios de Conceição do Coité-Ba e Serrinha-BA. Espera-se que esta pesquisa contribua efetivamente para a unificação das coordenadoras pedagógicas em torno do desenvolvimento da formação continuada em serviço e de práticas colaborativas em prol do preenchimento de lacunas formativas e a superação dos desafios que surgem no exercício da profissão".

Objetivo da Pesquisa:

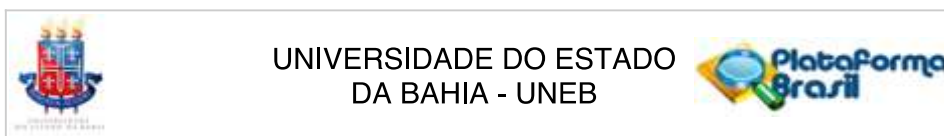
Objetivo Primário:

Compreender como um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário com coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas públicas da rede estadual de ensino, do Território do Sisal, pode oportunizar a formação continuada em serviço a partir das demandas da atuação profissional.

Objetivo Secundário:

- Conhecer o perfil das coordenadoras pedagógicas que atuam nas escolas públicas estaduais do Território do Sisal, assim como os saberes consolidados com vistas a potencializar a produção/socialização de conhecimentos.
- Analisar o contexto formativo e de atuação de coordenadoras pedagógicas no âmbito da rede pública estadual de ensino, especificamente no Território do Sisal.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.913.771

- Discutir acerca dos desafios e potencialidades da formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas a partir do enfoque colaborativo e autogestionário.
- Implementar de maneira autogestionária a formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas vincada em demandas da atuação profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

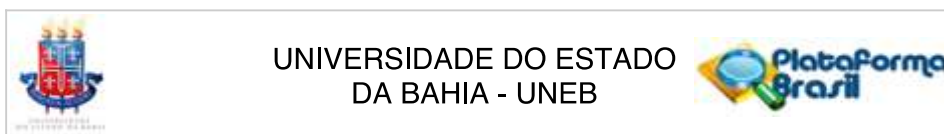
Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – TCLE: É preciso informar ao participante que sua identidade não será revelada tendo em vista o objeto da pesquisa e o instrumento de registro de dados para não comprometer os docentes em caso de necessidade de melhoria e nem tendenciar as respostas - favor ajustar o documento - Documento retificado pela pesquisadora;
- 7 - Termo de Concessão: Encontra-se adequado;
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Adequado;
- 9 – Declaração de concordância com a execução do projeto de pesquisa: Adequado.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.913.771

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.48996821.9.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1780009.pdf	26/07/2021 23:11:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	26/07/2021 23:06:43	REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_para_pesquisa.pdf	05/07/2021 19:58:42	REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO	Aceito
Outros	termo_da_proponente.pdf	05/07/2021 19:43:50	REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO	Aceito
Outros	questionario.pdf	24/06/2021 11:03:08	REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO	Aceito
Outros	entrevista_semiestruturada.pdf	24/06/2021 11:02:36	REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO	Aceito
Outros	termo_de_consessao.pdf	24/06/2021 11:02:02	REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO	Aceito
Outros	coleta_de_dados.pdf	24/06/2021 11:00:37	REGIANE DA MOTA QUEIROZ	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

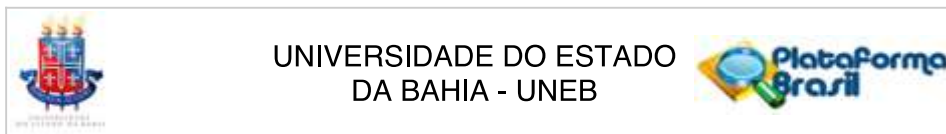
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.913.771

Outros	coleta_de_dados.pdf	24/06/2021 11:00:37	SANTIAGO	Aceito
Outros	termo_coparticipante.pdf	24/06/2021 10:59:13	REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	24/06/2021 10:58:12	REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO	Aceito
Outros	termo_de_compromisso.pdf	24/06/2021 10:49:32	REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	24/06/2021 10:47:05	REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO	Aceito
Declaração de concordância	termo_de_concordancia.pdf	24/06/2021 10:45:30	REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 18 de Agosto de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

ANEXO B – Declaração do NTE 04



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO - NTE 04



DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins e efeitos legais, que o Núcleo Territorial de Educação- NTE 04 é coparticipante da pesquisa intitulada FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO TERRITÓRIO DO SISAL: CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE TRABALHO COLABORATIVO E AUTOGESTIONÁRIO, de autoria da pesquisadora REGIANE DA MOTA QUEIROZ SANTIAGO, orientada pela professora doutora IVONETE BARRETO DE AMORIM, do Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Intervenção Educativa Social (PPGMPIES), ofertado pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB Campus XI.

Dada a relevância desta pesquisa, o NTE 04 autoriza o desenvolvimento da proposta de intervenção denominada OS SABERES E FAZERES DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO TERRITÓRIO DO SISAL: A PRÁXIS COMO AÇÃO FORMATIVA, cujo principal objetivo é implementar a formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas de forma colaborativa e autogestionária, vinculada nas demandas da atuação profissional e se compromete a utilizar essa experiência como projeto piloto a ser implementado com toda a equipe de coordenadores/as pedagógicos/as que atuam em escolas públicas estaduais do Território do Sisal.

Serrinha-Ba, 16 de maio de 2022


ASSINATURA DO DIRETOR DO NTE 04
Gleidson Silva Santos
DIRETOR
Cat. 52001900 - DOE 26/10/2019
Núcleo Territorial de Educação - NTE 04

Núcleo Territorial de Educação - NTE 04

Rua Machado de Assis, nº 152, CEP 48700-000 Serrinha-BA
CNPJ 13.937.065/0001-00, Tel.(75) 3273-2555

