



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV-CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO EDIVERSIDADE – MPED

LUCIETE DOS SANTOS OLIVEIRA

**O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NO MUNICÍPIO DE RETIROLÂNDIA-BA**

CONCEIÇÃO DO COITÉ – BA

2023

LUCIETE DOS SANTOS OLIVEIRA

**O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NO MUNICÍPIO DE RETIROLÂNDIA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação - Campus XIV, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação e Diversidade.

Linha de Pesquisa II: Cultura, docência e diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Jucilene L. Ferreira

CONCEIÇÃO DO COITÉ - BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Oliveira , Luciete dos Santos

O trabalho da coordenação pedagógica escolar nos anos finais do ensino Fundamental, no município de Retirolândia-BA. / Luciete dos Santos Oliveira. – Conceição do Coité, 2023.

140f.

Orientador: Profa. Dra. Maria Jucilene Lima Ferreira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação – Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

Contém Apêndices e Anexos

1. Formação Continuada. 2. Coordenador Pedagógico. 3. Formação Continuada de Coordenadores(as) Pedagógicos(as). I. Ferreira, Maria Jucilene Lima. II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 371.2

FOLHA DE APROVAÇÃO
"O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL, NO MUNICÍPIO DE RETIROLÂNDIA."

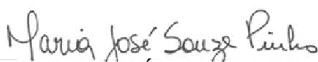
LUCIETE DOS SANTOS OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 27 de setembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA
UNEB

Doutorado em Educação
Universidade de Brasília



Professor(a) Dr.(a) MARIA JOSÉ SOUZA PINHO
UNEB

Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) BENEDITO GONÇALVES EUGÊNIO
Uesb - UESB

Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas

Dedicatória

A minha mãe Leopoldina (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa de mestrado não poderia ser concretizada se não fosse o apoio precioso da rede que me acompanhou durante esse período.

A Secretaria de Educação, na pessoa da Coordenadora Fidelcina Souza, aos Coordenadores sujeitos da pesquisa, meu imenso carinho por todos vocês.

A todos colegas e amigos que me compreenderam e sempre foi incentivo para a concretização deste trabalho, por todos esses anos.

As minhas colegas Virgínia e Fabiane (não soltaram minha mão), gratidão por tudo!

Agradeço a minha orientadora, a Professora Jucilene Ferreira pelo apoio e compreensão em toda esta trajetória.

Por último, agradeço a minha família, meus irmãos, meu esposo e meus filhos pelo apoio incondicional ao longo da elaboração deste trabalho.

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar.
Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança,
espero.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa intitulada de “O trabalho da coordenação pedagógica escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Retirolândia-BA”, indaga sobre: Em que medida o Plano de Formação Continuada Territorial, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Instituto Anísio Teixeira (SEC/IAT), contribui para aperfeiçoar o trabalho de Coordenadores e Coordenadoras Pedagógicos/as das Escolas Municipais de Retirolândia-BA? Objetiva-se analisar as possibilidades e limites do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) para a formação continuada na rede, sugerida pelo plano de formação continuada territorial, e as implicações didáticas construídas nos contextos educativos escolares. Quanto aos objetivos específicos, busca-se: problematizar a proposta do Plano de Formação Continuada Territorial e identificar as condições de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), bem como os processos formativos desenvolvidos com a docência no dia a dia da escola. A metodologia caracteriza-se pela abordagem qualitativa e quantitativa, cuja investigação ocorreu por meio da pesquisa-ação, possibilitando pesquisar e intervir socialmente no *lócus* da pesquisa, realizamos também o questionário semiestruturado para obtermos informações acerca da concepção de formação e o trabalho da coordenação pedagógica no dia a dia da escola. A intervenção/produto ocorreu a partir de grupos de estudos com atividades direcionadas ao debate e discussões sobre as proposições do PFCT, suas potencialidades e limites para o trabalho da coordenação pedagógica, e, ainda, a construção do Projeto de Formação Continuada para os(as) Coordenadores(as) que atuam no município. Nesse sentido, a investigação se deu com seis (6) coordenadores(as) pedagógicos(as), participantes do Plano de Formação Continuada Territorial SEC/IAT, no período de 2020 a 2022. Os resultados demonstram uma iniciativa pioneira de formação continuada pela SEC/IAT para coordenadores(as) pedagógicos(as), porém apontou algumas limites nas pautas formativas, nas condições de trabalho dos/as coordenadores(as) pedagógicos(as) e na parceria SEC/IAT com o município, o que sugere que a rede municipal amplie o diálogo entre os projetos de formação e os respectivos sujeitos em formação, assim como construa a sua própria cultura de formação continuada com base nas necessidades formativas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e garanta participação e permanência.

Palavras-chave: formação continuada; coordenador pedagógico; formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as).

ABSTRACT

This research entitled “The work of school pedagogical coordination in the final years of Elementary Education, in the municipality of Retirolândia-BA”, inquires about: To what extent does the Territorial Continuing Training Plan, from the Department of Education of the State of Bahia and Instituto Anísio Teixeira (SEC/IAT), contribute to improving the work of Pedagogical Coordinators of the Municipal Schools of Retirolândia-BA? The aim is to analyze the possibilities and limits of the pedagogical coordinator's work for continuing education in the network, suggested by the territorial continuing education plan, and the didactic implications constructed in school educational contexts. As for the specific objectives, the aim is to: problematize the proposal for the Territorial Continuing Training Plan and identify the working conditions of the pedagogical coordinator, as well as the training processes developed with teaching, in the day-to-day running of the school. The methodology is characterized by a qualitative and quantitative approach whose investigation took place through action research, making it possible to research and intervene socially in the research locus. It also carried out a semi-structured questionnaire to obtain information about the conceiving of training and the work of pedagogical coordination in the day to day at school. The intervention/product occurred from study groups with activities aimed at debate and discussions about the PFCT propositions, their potential and limits for the work of pedagogical coordination, and also the construction of the Continuing Training Project for Coordinators who work in the municipality. In this sense, the investigation took place with six (6) pedagogical coordinators, participants in the SEC/IAT Territorial Continuing Training Plan, from 2020 to 2022. The results demonstrate a pioneering continued training initiative by SEC/IAT for pedagogical coordinators, however, it pointed out some limits in the training guidelines, in the working conditions of pedagogical coordinators and in the SEC/IAT partnership with the municipality, which suggests that the municipal network expands the dialogue between training projects and the respective subjects in training, as well as building your own culture of continued training based on the training needs of the pedagogical coordinators and guaranteeing participation and permanence.

Keywords: continuing education; pedagogical coordinator; continued training of pedagogical coordinators.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Marcas da Intervenção: Coordenadora Pedagógica A.....	43
Figura 2	– Marcas da Intervenção: Coordenadora Pedagógica B.....	43
Figura 3	– Marcas da Intervenção: Coordenadora Pedagógica C	44
Figura 4	– Marcas da Intervenção: Coordenadora Pedagógica D	44
Figura 5	– Marcas de Intervenção: Coordenadora Pedagógica F.....	45
Figura 6	– Organograma da Estrutura da Coordenação Pedagógica do Município de Retirolândia (BA).....	48
Figura 7	– Modelo de Interação entre os participantes e no atendimento à sustentabilidade do plano.....	61
Figura 8	– Autorretrato do Coordenador Pedagógico A	86
Figura 9	– Autorretrato da Coordenadora Pedagógica B	87
Figura 10	– Autorretrato da Coordenadora Pedagógica C.....	87
Figura 11	– Autorretrato da Coordenadora Pedagógica D.....	88
Figura 12	– Autorretrato da Coordenadora Pedagógica E	88
Figura 13	– Autorretrato do Coordenador Pedagógico F	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pautas formativas: planejamento da formação	76
Gráfico 2 – Avaliação da formação	77
Gráfico 3 – Formação Continuada e prática pedagógica	78
Gráfico 4 – Plano de Ação e demandas da escola.....	80
Gráfico 5 – A agenda do coordenador: planejamento X demandas da escola.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas a partir da metodologia utilizada.....	24
Quadro 2 – Temas de Estudo por mês.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – O crescimento do IDEB 2017 para 2021.....	47
Tabela 2 – Idade, sexo e formação dos participantes.....	64
Tabela 3 – Tipo de vínculo, tempo de atuação em educação e tempo de atuação na Coordenação Pedagógica.....	65

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividades Complementares
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Conhecer, Analisar e Transformar
CATE	Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais
CP	Coordenador Pedagógico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIPE	Diretoria Pedagógica
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IVC	Instituto Vera Cruz
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NTEs	Núcleo Territorial de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SABE	Sistema de Educação Baiano de Avaliação
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SEC	Secretaria de Educação
SEC/IAT	Secretaria de Educação do Estado da Bahia/Instituto Anísio Teixeira
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UEPS	Unidades de Ensino Potencialmente Significativas
UMB	União dos Municípios da Bahia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO MEU CAMINHAR	17
2.1	O CURSO SUPERIOR E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	19
2.2	TRILHANDO NOVOS CAMINHOS PROFISSIONAIS	20
2.3	O MESTRADO PROFISSIONAL: A REALIZAÇÃO DE UM SONHO	21
3	DIÁLOGOS DOS(AS) ESCRITORES(AS): REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	23
3.1	OS ACHADOS DAS LITERATURAS SELECIONADAS	26
4	VEREDA METODOLÓGICA DA PESQUISA	38
4.1	ANDARILHOS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS E ITINERÂNCIAS (ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDO)	40
4.2	LÓCUS DA PESQUISA	46
4.2.1	Sobre a educação em Retirolândia.....	47
5	FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES, CONCEITOS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO	50
5.1	PLANO DE FORMAÇÃO TERRITORIAL SEC/IAT: PERCURSO METODOLÓGICO	57
6	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM RETIROLÂNDIA	64
6.1	DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	72
6.2	SOBRE A FORMAÇÃO SEC/IAT.....	75
7	PRODUTO DA PESQUISA	91
8	CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS	114
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa	124
	APÊNDICE B – Intervenção	127
	APÊNDICE C – Árvore dos Desejos (Coordenação Pedagógica Ideal) ...	128
	APÊNDICE D – O Que Mudou	129
	APÊNDICE E – Temas para O Projeto de Formação Continuada	130
	APÊNDICE F – Linha do Tempo	131
	ANEXO A – LIVRO DE RUTH ROCHA – NICOLAU TEVE UMA IDÉIA	132
	ANEXO B – PADLET	138

1 INTRODUÇÃO

O caminho para a pesquisa surge do sentimento de existência pessoal, com as marcas dos percursos profissionais iniciam-se ciclos e perspectivas – com esse trabalho não foi diferente. A sua criação faz parte de um objetivo maior, ampliar e aperfeiçoar meus processos formativos, atuando como coordenadora pedagógica, na Rede Estadual de Ensino de Retirolândia-BA.

Para tanto, apresento a seguinte pergunta orientadora: **Em que medida o Plano de Formação Continuada Territorial, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Instituto Anísio Teixeira (SEC/IAT), contribui para aperfeiçoar o trabalho de Coordenadores e Coordenadoras Pedagógicos/as das Escolas Municipais de Retirolândia-BA?**

Saliento que O Plano de Formação Continuada Territorial (SEC/IAT) tem como atividades obrigatórias, para os educadores participantes, o planejamento no formato de planos de ação para os(as) diretores(as) e a agenda para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Trata-se de atividades que visam à qualificação da aprendizagem dos estudantes, como também a aproximação entre as redes: municipais e estadual. Ademais, a prefeitura municipal de Retirolândia firmou parceria junto ao IAT com o intuito de promover a formação desses profissionais durante o período de 2020 a 2022.

O Plano de Formação Continuada Territorial (PFCT), proposto pelo Instituto AnísioTeixeira (IAT), em parceria com a Secretaria de Educação, iniciado em julho de 2019, para gestores escolares e coordenadores da rede estadual, em 2020, foi ampliado para a participação de gestores escolares, coordenadores pedagógicos e equipe técnica municipais e os servidores do Núcleo Territorial de Educação¹, teve duração até 2023. Nesse período, foram aproximadamente nove mil educadores inscritos. Dentre as ações do Plano de Formação Continuada Territorial está a formação continuada para a dupla gestora, que envolve direção e coordenação das unidades escolares, com foco principal na coordenação escolar, com a expectativa de que as ações formativas sejam multiplicadas nas escolas junto ao corpo docente.

¹ A Secretaria da Educação do Estado da Bahia possui 27 Núcleos Territoriais de Educação. Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado. Os Núcleos acompanham os Territórios de Identidade da Bahia (Bahia, 2023a).

A partir desse contexto, temos o seguinte objetivo: analisar as possibilidades limites do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) para a formação continuada na rede, sugerida pelo plano de formação continuada territorial, e as implicações didáticas construídas nos contextos educativos escolares. Quanto aos objetivos específicos, busca-se: problematizar a proposta do Plano de Formação Continuada Territorial e identificar as condições de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), bem como os processos formativos desenvolvidos com a docência no cotidiano da escola.

O(A) Coordenador(a) Pedagógico(a) (CP) gesta as práticas pedagógicas na Escola que “se corresponsabiliza, junto com o professor(a), pela qualidade da aprendizagem dos alunos” (Gouveia; Placco, 2015, p. 70), dessa forma, as práticas em sala de aula estão relacionadas à ação do CP através de ações planejadas de forma coerente com as necessidades pedagógicas. Assim, a formação continuada se apresenta como uma ação necessária e permanente na escola que deve ser uma (pré)ocupação das secretarias de educação.

A partir dessa compreensão, a pesquisa que ora se apresenta aborda a ação formadora do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação continuada em contexto de exercício profissional em escolas públicas, tendo como foco o Ensino Fundamental (anos finais) do município de Retirolândia-BA. O intento é compartilhar com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) os limites e os avanços da sua formação, refletindo, ainda, sobre o trabalho pedagógico realizado nas escolas, considerando as proposições do Plano de Formação Continuada Territorial (PFCT).

No período entre os anos de 2010 a 2023, a rede estadual de ensino, via concurso público, contratou Coordenadores(as) Pedagógicos(as) para atuarem nas Unidades Escolares. Com esse profissional, tornou-se evidente a necessidade de processos formativos mais regulares, frequentes e oficiais para orientar o coletivo desses novos profissionais quanto as suas funções no âmbito da escola em algumas políticas públicas educacionais.

Importa, sobretudo, desenvolver um trabalho investigativo que explicita as relações estabelecidas entre as proposições do PFCT e o trabalho do(as) Coordenador(as) Pedagógico(as) no dia a dia da escola, isso posto consideramos que não basta apenas participar da formação mas, paralelamente aos cursos ofertados, a viabilidade de condições de trabalho condizentes com as atribuições desses profissionais.

O município de Retirolândia em concordância com o edital foi contemplado com a participação de seis (6) diretores(as) e seis (6) coordenadores(as) pedagógicos(as). Elegemos os(as) seis (6) coordenadores(as) pedagógicos(as) para participarem da pesquisa por terem a atribuição de replicar a formação recebida para os professores da Rede Municipal de Ensino. Por isso mesmo, excluimos a participação dos diretores(as), cujo compromisso foi restrito a elaboração do plano de ação da escola. Quanto aos procedimentos metodológicos, caracteriza-se pela abordagem qualitativa e quantitativa cuja investigação ocorreu por meio da pesquisa-ação, possibilitando pesquisar e intervir socialmente no *lôcus* da pesquisa, realizamos também o questionário semiestruturado para obtermos informações acerca da concepção de formação e o trabalho da coordenação pedagógica no dia a dia da escola. A intervenção/produto ocorreu a partir de grupos de estudos com atividades direcionadas ao debate e discussões sobre as proposições do PFCT, suas potencialidades e limites para o trabalho da coordenação pedagógica, e, ainda, a construção do Projeto de Formação Continuada para os(as) Coordenadores(as) que atuam no município.

A seguir, encontra-se a primeira seção, em que trata da relação da pesquisa com a pesquisadora, com o relato por etapas do percurso estudantil e profissional até chegar ao mestrado profissional. A segunda seção vai trazer a revisão sistemática da literatura, por meio de pesquisas realizadas nos repositórios e, de posse de vários trabalhos selecionados pelas categorias que fazem parte dessa pesquisa, apresentar a relevância desses achados. A terceira seção detalha a vereda metodológica e os procedimentos para a coleta de informações e análise dos resultados obtidos. Apresenta o *lôcus* da pesquisa e o contexto do cenário educacional no município de Retirolândia. A quarta seção trata do conceito de formação, do PFCT e seu percurso metodológico, amparado na legislação vigente e em autores que sustentaram teoricamente todo estudo e, ainda, as relações estabelecidas entre o PFCT e o trabalho da coordenação pedagógica em Retirolândia. A sexta seção apresenta o produto “plano de formação continuada para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) do município de Retirolândia” e, por último, as considerações necessárias.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO MEU CAMINHAR

O meu percurso estudantil iniciou na área rural. A escola possuía uma sala de aula para todas as séries da comunidade. Recordo da organização como conhecemos hoje de classes multisseriadas. A convivência com os colegas era tranquila, gostava de escutar as aulas das turmas maiores e acabava aprendendo.

As classes multisseriadas são uma forma de organização que atualmente potencializa discussões e tem sido abordada em diversas pesquisas no meio educacional. Teve origem no contexto histórico colonialista, marcada pela exclusão e negação de direitos quando a educação era restrita aos filhos de alguns colonos. Na fala de Arroyo (2010, p. 16):

A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade.

Na realidade que vivenciei, a ação pedagógica era de responsabilidade da professora que desenvolvia sua dinâmica de organização para realizar as atividades com todas as séries no mesmo ambiente.

A afirmação de Arroyo vem fortalecer a percepção da falta de estrutura vivenciada que a comunidade não tinha percepção dos impactos na aprendizagem. Cabe destacar as dificuldades dos professores em desenvolver as práticas pedagógicas nesse contexto de organização, visto que o atendimento individual e o planejamento para séries diferentes na mesma sala eram elementos dificultadores da prática docente. No entanto, enquanto estudante, ao retomar as memórias, percebi uma dinâmica de debate e realização de atividades com tempos determinados. Como todo processo educativo tem suas dificuldades, a realidade das classes multisseriadas pode ser superada, a partir da garantia da estrutura física para os estudantes e condição de trabalho para os professores, reafirmando a importância da formação continuada para que possa permitir aos professores refletir, também, sobre as potencialidades possíveis de serem melhor exploradas nessa forma de organização.

No percurso estudantil na comunidade, a leitura foi sempre marcante, principalmente a Literatura de Cordel que era o livro acessível e fazia parte de minha casa. Aprender a ler me fez leitora para o grupo de vizinhos que gostavam de escutar

a leitura dos “romances” como eles chamavam. Foram noites agradáveis em que o gosto pela leitura só aumentava, tornou-se um hábito prazeroso em todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que me permitiu querer sair do “lugar”, no sentido de enxergar outros horizontes, sonhar e acreditar em um futuro diferente.

Até chegar à conclusão do Ensino Médio foram muitos desafios para serem superados, tais como: mudar para a cidade, morar com parente, muitas saudades da convivência com a família. Chegou o momento da escolha do curso de 2º grau, a opção pelo magistério já existia dentro de mim, o sonho de ser professora ecoava no meu interior. No ano seguinte da conclusão do Magistério, ingressei no exercício da profissão, dois anos depois fui aprovada no concurso público municipal. Ser professora do quadro efetivo, aprovada em um concurso público, foi um marco para a minha vida, a independência financeira, por meio de uma profissão tão desejada, foi alcançada.

Só que ser professora naquele momento trazia inquietações, a vontade de fazer melhor, a cobrança para uma qualidade, ausência de suporte da secretaria dentre tantas outras dificuldades. Nas restritas leituras, na maioria das vezes, das revistas que a escola recebia, os temas discutidos chamavam atenção, a necessidade de continuar estudando era algo urgente, nesse momento, nasce o sonho da Universidade.

A docência alimentava a minha alma, quanto mais ensinava, mais queria aprender, neste momento foram-me apresentadas as ideias de Freire por uma professora e o ápice do construtivismo² como proposta de ensino. O que foi plantado foi a necessidade de uma constante reflexão crítica sobre a prática educativa e recomendava para que não ficássemos excessivamente confiantes, visto que todo novo conhecimento pode superar o já existente. Segundo Freire (2007), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim sendo, Freire (2007) demonstra que, enquanto ensina, o professor necessita sempre estar buscando meios para constatar o que aprende e ensina. Essas afirmações fizeram-me querer continuar estudando. Em 2000, fui aprovada no curso de Pedagogia – UNEB.

² “(...) partir dos anos oitenta, o construtivismo, baseado principalmente nas ideias de Piaget e Emilia Ferreiro, se expandiu pelo país, de tal maneira que muitos professores, ao denominá-lo, referem-se à “febre construtivista” (Vasconcellos, 1996, p. 1 *apud* Revah, 2004, p. 23).

2.1 O CURSO SUPERIOR E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Frequentar/Cursar a Universidade para mim é diferente de “viver” a Universidade. Estudar e trabalhar foi um grande desafio, foram momentos de escolhas, rupturas e abstinência da vida social. Tudo valeu a pena, cada disciplina um sonho diferente. O curso de Pedagogia respondeu aos meus anseios de educadora.

A licenciatura em Pedagogia, nos termos das diretrizes curriculares nacionais, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64 da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) que diz:

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

Ao mesmo tempo em que forma professores, a Pedagogia prepara pessoas capazes de compreender e colaborar para a melhoria da qualidade em que se desenvolve a educação na realidade brasileira, envolvidos e comprometidos com uma formação com propósito de transformação social. E é essa transformação social, por meio das ações pedagógicas, que eu sempre busquei.

O curso é amplo e, na atuação do pedagogo, as atividades docentes também abrangem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares, e, assim, cada vez mais envolvia-me na organização pedagógica do ensino.

A primeira década de 2000 foi marcada pela mudança da estrutura municipal de ensino, a coordenação pedagógica foi implantada nas escolas junto aos sistemas de ensino. Recebi o convite para coordenar três escolas, uma na sede e duas na área rural, foi o momento de trilhar novos caminhos, gestar as práticas pedagógicas de uma maneira que alimentasse novos sonhos nos estudantes. O grande desafio era a busca da identidade desse profissional pouco conhecido nas escolas. A coordenação pedagógica no município não era admitida por concurso público, e sim exercida por meio de um cargo comissionado com indicação política. Confesso que, dentro dos

campos de atuação do pedagogo, o trabalho como coordenadora me faz até hoje esperar com cada projeto realizado.

2.2 TRILHANDO NOVOS CAMINHOS PROFISSIONAIS

A conclusão do curso de Pedagogia foi em 2004 quando ingressei em uma escola particular como coordenadora pedagógica. Foi um momento de descobertas, novos contextos e desafios diferentes dos antes vivenciados. No município, passei a coordenar projetos de formação continuada de professores e gestores como: Gestar, Pró-gestão, Pacto, Círculos de avaliação e tantos outros desenvolvidos, por meio de políticas públicas, para embasar as práticas escolares. O meu envolvimento foi para contribuir com a formação de outros profissionais, por vezes multiplicando a proposta de um programa do governo e que alguns formatos estavam distantes da realidade vivenciada nas escolas. Não negando a importância de cada um, faltava uma relação mais próxima do que era proposto com a necessidade das escolas.

Atuar na coordenação pedagógica na rede municipal e exercê-la como cargo comissionado, divergências ideológicas/partidárias era exoneração certa, um processo humilhante, e, quando aconteceu comigo, fui percebendo o quanto estudar é importante na busca de conquistas de outros espaços, o quanto a organização política de permanência no poder é autoritária e cruel, formação e a experiência não contavam para a permanência na função. Um desgaste que não favorecia o fazer pedagógico.

Em sala de aula, continuei estudando e buscando novas oportunidades e, assim, em 2005, fui aprovada no concurso para coordenação pedagógica da Rede Estadual. Foi uma espera de 12 anos até conseguir ingressar por mandado judicial. Em todos esses processos, sempre acreditei que a educação é maior do que todas as injustiças vivenciadas e que muitos dos alunos só possuem a opção da educação pública. Dessa forma, desistir nunca fez parte dos meus planos, acreditei e segui os passos que as leis do país determinam.

Um novo caminho, sendo coordenadora concursada, pensar na função da Coordenação Pedagógica como identidade de um profissional essencial na escola, que, em alguns casos, desempenha funções diversificadas e que muitas vezes afasta da função para mediar conflitos ou demandas que surgem no cotidiano da escola. A coordenação pedagógica possui uma dinâmica pedagógica muito importante para o desenvolvimento das aprendizagens, como também o acompanhamento delas,

juntamente com o planejamento dos professores, é responsável por refletir as práticas como também propor novas.

No trabalho de coordenadora pedagógica, a responsabilidade da gestão no desenvolvimento das atividades, sempre primei pela reflexão das práticas docentes como suporte para formação, com foco no conhecimento didático, mobilizando os professores e professoras para o exercício da ação – reflexão – ação, momento em que o professor pode rever a sua atuação. Dessa forma, sempre me inquietei com as propostas e programas de formação que não estavam diretamente ligados à ação da sala de aula, propostas externas que muitas vezes o grupo não percebia o sentido para o seu fazer pedagógico.

Organizar as práticas pedagógicas nas escolas públicas tem sabores diferentes, ideias e percepções de educação diferentes, os entraves são inevitáveis. Nesse sentido, a formação continuada proporciona reflexões do fazer, o que leva a compreensão da função essencial da educação. Dessa forma, as práticas em sala de aula estão relacionadas à ação da Coordenação Pedagógica ao planejamento docente e se constituem ações planejadas de forma coerente.

Nesse contexto, a formação continuada é uma ação fundamental e deve ser constante como política pública educacional e o seu fazer diário, ou seja, requer preparação. A tematização da prática tem acompanhado o meu fazer. Reflito e problematizo as práticas coletivamente.

Em razão disso, estou sempre atenta à formação da escola em que atuo, unindo seus pares, identificando anseios e trazendo significado para a produção de conhecimento e socialização dos saberes. Como formadora eu proponho e sou responsável pelo que propõem e executam. A minha prática refletida junto com os professores para pensar uma nova prática.

2.3 O MESTRADO PROFISSIONAL: A REALIZAÇÃO DE UM SONHO

Foi conquista, sonho, estudo e determinação. A formação me inspira. Na busca de atender às demandas da escola, juntamente com a equipe, a busca pelo mestrado profissional veio como um meio para fortalecer os conhecimentos pedagógicos. Quando problematizei a formação, não tinha ideia que chegaria em um projeto de pesquisa para a seleção de mestrado. Fui participar da seleção do IAT para formadora do território do Plano de Formação Continuada SEC/IAT, em uma das perguntas,

solicitam que argumentasse a importância da formação, para mim, como educadora participante. Relatei a importância das ações vivenciadas coerentes com a necessidade da Escola. Daí, surgiu a inquietude, a formação é coerente com os anseios dos profissionais envolvidos? Responde a necessidade de formação na atualidade? Após a aprovação, tornei-me conhecedora das pautas formativas e percebi a necessidade de continuar estudando, com o projeto construído.

Inscrição na seleção, entrevista – nervoso total – aprovação. Estudar na Pandemia: vidas misturadas. O estar em casa e exercer a atividade profissional estavam muito próximos, hora senti facilitar, hora dificultar também, nesse emaranhado de emoções, tudo que foi vivenciado e aprendido me levou novamente para a reflexão da prática. Os estudos sobre as diversidades contrapondo com a sala de aula, deixou-me envergonhada, a discussão não existe nas formações, os estudantes estão invisíveis – eles existem – a cada texto eu refletia sobre o abismo, o distanciamento das realidades. O gay, a lésbica, o bissexual estão presentes nas salas. Os estudantes oriundos da comunidade quilombola do município e tantos outros grupos merecem que dispensamos a visibilidade devida. Senti-me falha, nunca levei essa pauta para a escola, para as atividades de AC, foi a lacuna da função de formadora.

Assim, não é possível considerar, hoje, apenas a realização de um sonho e, sim, a oportunidade de reflexão da prática e tornar o ambiente de trabalho um espaço de pesquisa. A Universidade Pública com o mestrado profissional tem oportunizado, além do crescimento profissional, a transformação da práxis, como também a percepção do ser em constante aprendizado.

3 DIÁLOGOS DOS(AS) ESCRITORES(AS): REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A proposta desta seção é trazer a cena, de forma sistematizada, literaturas que se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa, e também visitar pesquisas já realizadas, explorando em outras fontes com desejo de potencializar este estudo. A leitura e a revisão das pesquisas foram feitas de forma cuidadosa, seguindo metodologias e estratégias amparadas nos ensinamentos de (Sampaio; Mancini, 2007). Assim, é pertinente dizer que uma revisão de literatura não se faz aleatoriamente, necessita de todo um planejamento rigoroso no sentido de obter os resultados esperados.

Segundo Sampaio e Mancini (2007), a Revisão Sistemática de Literatura é uma metodologia de pesquisa que aproveita, como fonte de dados, os estudos sobre determinado tema. Para esse tipo de investigação, é importante seguir as indicações, obedecendo os critérios de inclusão e exclusão. Portanto, essa investigação resulta na análise crítica das pesquisas, assim como elaborações de resumos, evidenciando os elementos selecionados de cada literatura. Nesse sentido, “a aplicabilidade de uma metodologia específica induz o(a) pesquisador(a) um procedimento mais elaborado e sob guia da rigorosidade científica” (Oliveira, 2022, p. 41).

A fim de investigar o que se tem de produção científica no que concerne à Formação Continuada para Coordenadores(as) Pedagógicos, realizamos a pesquisa entre 8 de novembro a 28 de dezembro de 2022 no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) – pesquisas concluídas entre 2018-2022, por se tratar de um recorte temporal do período de elaboração do plano de formação até conclusão das etapas de formações, filtrando, por área de conhecimento e concentração, educação, tendo como descritores: formação continuada, coordenadores(as) pedagógicos(as) e formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as). No portal Saber Aberto, metodologicamente, escolhemos esse banco de dados com a expectativa de nos aproximar das pesquisas realizadas na Bahia e por ser uma estratégia política de visibilizar e fortalecer pesquisas oriundas da universidade a qual este estudo faz parte.

Para conhecer pesquisas que possam contribuir com este estudo, os descritores foram definidos os seguintes critérios: “formação continuada”, que é o centro do debate, “coordenadores pedagógicos”, que são os sujeitos envolvidos na

pesquisa, e “formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as)”, que foi a análise realizada neste estudo, e, assim, analisar aspectos que se aproximam ou não. Os critérios de inclusão foram definidos a partir da pergunta norteadora e do objetivo que pretendia alcançar.

Nesse sentido, o título e as palavras-chave que sinalizassem esses descritores foram também critérios de inclusão dos estudos. Afinal, uma revisão sistemática “discute um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (Silva, 2020, p. 26).

Seguindo essa metodologia, considerando o recorte temporal com o descritor “formação continuada” no repositório da CAPES, chegamos ao quantitativo de 9.772 pesquisas, 1.524 com o descritor “coordenação pedagógica” e 18 pesquisas com “formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as)”. No Saber Aberto, seguindo a mesma ordem dos descritores, chegamos a 772 pesquisas com o descritor “formação continuada”, 229 com o descritor “coordenadores(as) pedagógicos(as)” e 3 pesquisas com “formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as)”.

No segundo momento, fizemos novamente a leitura minuciosa dos títulos, palavras-chave e resumos. Excluímos aquelas que não dialogaram diretamente com a questão do estudo, como também as pesquisas repetidas. Nesse movimento, foram peneirados do repositório no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, selecionamos 3 com descritor “formação continuada”, 6 com o descritor “coordenadores(as) pedagógicos(as)” e 2 com o descritor “formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as)”. No Saber Aberto, 1 com o descritor “formação continuada”, 2 com o descritor “formação continuada” e 1 com o descritor “formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as)”, com a somatória final de 15 pesquisas para a Revisão Sistemática de Literatura (Quadro 1).

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas a partir da metodologia utilizada

Título – T (Tese) D (Dissertação) M (Monografia)	Autor/a	Repositório/Instituição	Ano
O coordenador pedagógico como formador de professores: experiências de formação continuada em serviço na rede municipal de ensino de Itaperuna. (D)	Liliane Lima de Freitas Sessa Silva	Capes/Universidade Federal Fluminense	2018
O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA. (D)	Míriam Matos Amaral	Capes/Universidade Federal do Pará.	2019

Título – T (Tese) D (Dissertação) M (Monografia)	Autor/a	Repositório/Instituição	Ano
Processo de Formação Continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS. (1988-2018): caminhos, descaminhos e desafios. (D)	Fabiana Honório do Amaral França	Capes/ Universidade Federal de Grande Dourados	2020
Formação Continuada do Coordenador Pedagógico: O Portfólio Reflexivo Como Instrumento Formativo. (D)	Liliane de Almeida Barbosa	Capes/Universidade Nove de Julho	2020
O trabalho do coordenador pedagógico em um centro municipal de educação infantil no contexto das políticas públicas da rede municipal de ensino de Salvador. (D)	Patricia Guimarães Paim	Capes/Universidade Federal da Bahia	2020
O trabalho da coordenação pedagógica na formação de professores em serviço. (D)	Rosângela da Vitória Nascimento	Capes/Universidade de Brasília/UnB	2020
Coordenação pedagógica: subsídios para atualização da função. (T)	Joara Porto de Avelar Lima	Saber Aberto/UNEB	2020
Coordenação pedagógica: reflexões sobre liderança e práticas educativas inovadoras. (D)	José Ewerton Feitosa Cruz	Saber Aberto/UNEB	2021
Formação continuada: uma luz no caminho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) da educação de jovens e adultos. (D)	José Mario de Jesus Uzêda Sales	Saber Aberto/UNEB	2021
Saberes/fazer do coordenador pedagógico: narrativas da formação e da prática gestora em escolas de Teresina-PI. (T)	Kely-Anee de Oliveira Nascimento	Capes/Universidade Federal do Piauí.	2021
Formação continuada na escola: o lugar da coordenação pedagógica. (D)	Nagiba Aloana Theodoro	Capes/Universidade Federal da Fronteira do Sul	2021
Entre encontro e travessias: a formação da Coordenadora Pedagógica nas linhas e entrelinhas do cotidiano escolar. (D)	Renata Lúcia de Moraes Fernandes	Capes/Universidade Estadual de Campinas	2021
O coordenador pedagógico na implementação e consolidação de uma política curricular no ensino fundamental. (D)	Ana Carolina Franco dos Santos	Capes/ Universidade Estadual Paulista	2022
A formação continuada como desafio da coordenação pedagógica: análise e contribuições da pedagogia histórico-crítica. (D)	Daniela Rodrigues Martelini Rahuam	Capes/Universidade Estadual do Norte do Paraná	2022
A formação continuada dos coordenadores pedagógicos para a atuação no contexto escolar: a visão dos responsáveis. (D)	Renata Maria Dalmaso	Saber Aberto/UNEB	2022

Fonte: Levantamento de dados feito pela autora (2023).

Antes de fazer a análise esmiuçada desse *corpus*, cabe algumas observações, as quais respeitam o recorte temporal e as bases de dados pesquisadas. Primeiro, notamos que a maioria das pessoas que pesquisaram sobre a formação continuada, assim como o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) dentro das escolas, foram mulheres. Esse dado traz a cena o velho estereótipo de gênero o qual coloca as mulheres como as exclusivas responsáveis pela docência, pela pesquisa, pelo

cuidado com estudantes e pelo desenvolvimento da prática pedagógica dentro das escolas. Inferimos que, em larga medida, a tendência de feminilização da docência, dada a lógica patriarcal que sustenta a organização da sociedade brasileira, repercute na desvalorização da profissão docente.

Na esteira dessa discussão, “sabemos que a docência feminina é vista como sendo uma vocação, portanto, algo inerente ao sexo feminino, servindo de justificativa para a naturalização das funções relacionadas à docência” (Barduni Filho; Gonçalves; Ferreira, 2022, p. 441). Contudo, não se trata apenas de vocação.

Nota-se, ainda, que há uma quantidade considerável de estudos relacionados ao tema, o que demonstra o engajamento político de uma universidade pública na produção de pesquisas sobre a educação escolar, questão cara e urgente no Brasil, sobretudo, após um governo que agiu de forma sistemática para desmontar a educação pública (Ricardo, 2022).

Nas páginas seguintes, nos debruçaremos sobre as literaturas selecionadas, a fim de perceber como estão as discussões sobre a formação continuada e o trabalho desempenhado pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a).

3.1 OS ACHADOS DAS LITERATURAS SELECIONADAS

Aqui, como já mencionado, pretendemos apresentar os resultados da Revisão Sistemática das Literaturas selecionadas, assim como algumas concepções sobre as categorias que atravessam este estudo, a exemplo de formação continuada e coordenadores(as) pedagógicos(as).

A primeira é a tese de doutorado da pesquisadora Joara Porto de Avelar Lima, intitulada: *Coordenação Pedagógica: subsídios para atualização da função* (Lima, 2019). Esse estudo teve como objetivo perceber as novas condições em que se dá a Coordenação Pedagógica no que concerne a transformação da Sociedade do Conhecimento, colaborando para um possível processo de atualização na prática escolar. É uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual enveredou pela metodologia de estudo de caso com profissionais que trabalham com coordenação pedagógica.

A autora defende a tese que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) se configura com um ser curricularista, seu trabalho se dá no desenvolvimento coletivo para difusão e construção do conhecimento que incentive uma sociedade igualitária. Assim, a pesquisa concluiu que o ideal de coordenador(a) pedagógico(a) é aquele(a) que

trabalha na reorganização do currículo, mas não um currículo qualquer, não pode pensar um currículo que direciona somente para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, um currículo para a valorização do saber coletivo da comunidade escolar.

A seleção deste estudo se justifica pela defesa de Lima (2020), pontuando que o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é coletivo para a construção do conhecimento. A pesquisa buscou reafirmar a importância da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no sentido de envolver toda comunidade escolar para a efetivação das práticas pedagógicas.

A segunda literatura é de José Ewerton Feitosa Cruz cujo título é: *Coordenação pedagógica: reflexões sobre liderança e práticas educativas inovadoras* (Cruz, 2019), debruçou-se a pesquisar como práticas educativas de inovação do ensino podem ser tencionadas a partir do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Nesse sentido, o objetivo geral foi refletir o significado da liderança, sob a perspectiva da coordenação pedagógica, como força motora de práticas pedagógicas transformadoras. Também de cunho qualitativo, a metodologia caminhou pela análise bibliográfica e aplicação de questionários com os(as) coordenadores(as) da Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde–BA como instrumento de coleta de dados que o aproximasse da realidade pesquisada.

Como resultado do estudo, concluiu-se, através da análise do questionário, que existe necessidade de investimento na formação de educadores e em políticas educacionais que estimulem a liderança e a inovação de práticas educativas nas escolas. Os relatos de experiências dos(as) coordenadores(as) pedagógico(as) da Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde–BA apontam que se faz urgente e necessária uma formação continuada para a diversidade que existe dentro da comunidade escolar.

Este estudo chamou atenção principalmente à conclusão do pesquisador Cruz (2019) ao afirmar a urgência de uma formação continuada para a promoção de práticas inovadoras. Como também da necessidade de projetos de formação continuada como espaço de reflexão e construção de propostas coerentes com a realidade vivenciada.

A próxima pesquisa é a dissertação de mestrado de Fabiana Honório do Amaral França com o título: *Processo de Formação Continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS (1988-2018): caminhos, descaminhos e desafios* (França, 2020). O objetivo geral foi analisar o processo de

formação continuada do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Dourados-MS no período de 1988-2018. Para alcançar a resposta desse objetivo, a opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, guiada pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com a utilização de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as).

A autora enfatizou a importância da Formação Continuada para a melhoria da aprendizagem e chamou atenção para a necessidade de ser realizada por instituições que considerem a realidade dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) no “chão da escola”. Na sua conclusão, reconheceu a formação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como uma “política de estado” adotada pela secretaria municipal de Dourados e que esta é uma possibilidade de melhoria da qualidade da educação.

Este estudo colabora com nossa pesquisa quando França (2020) relaciona a formação continuada à melhoria da aprendizagem e que, quando realizada, aconteça por quem conhece o “chão da escola”. Tal afirmação se aproxima do nosso objetivo que é trazer para o centro do debate a formação continuada aliada às necessidades da escola e, assim, responder aos anseios dos(a) coordenadores(as) pedagógicos(as).

A dissertação da autora Renata Maria Dalmaso, intitulada: *A formação continuada dos coordenadores pedagógicos para a atuação no contexto escolar: a visão dos responsáveis* (Dalmaso, 2022), teve como objetivo analisar como acontece a formação continuada dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) para a atuação no espaço da escola. A análise foi feita a partir dos relatos de experiências trazidas por esses profissionais. O estudo foi desenvolvido metodologicamente pelo viés qualitativo e utilizou entrevistas semiestruturadas, assim como análise documental como instrumentos da pesquisa.

A autora apontou como resultado que a formação continuada oferecida aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede de Ensino Municipal de Barreiras, na Bahia, pouco contribuía para a realização de práticas educativas transgressoras. Apontou ainda que a formação não dialogava com o Plano Municipal de Educação (PME), deixando o processo formativo ainda mais frágil.

Ao trazer o conceito de formação continuada, a autora menciona, como um importante e necessário instrumento de atualização de conhecimentos, a reflexão da prática pedagógica, meios pelos quais busca-se efetivar as rasuras de uma educação canônica e conservadora. Aponta, ainda, que “é no chão da sala de aula, que a

formação continuada assevera sua obrigação e importância, estabelecendo a escola como *lócus* nessa caminhada formativa” (Dalmaso, 2022, p. 15).

Observamos que o objetivo desta pesquisa dialoga com o nosso estudo quando a autora pretende analisar como acontece a formação continuada dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), visto que o nosso objetivo é a análise da formação que foi desenvolvida pela SEC/IAT para os (as) coordenadores (as) da rede municipal de Retirolândia-BA.

O próximo trabalho é do pesquisador José Mario de Jesus Uzêda Sales denominado: *Formação continuada: uma luz no caminho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) da educação de jovens e adultos* (Sales, 2021). Como o próprio título anuncia, o intuito foi analisar como acontece a atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) que trabalham como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposta de produto foi a construção de um plano de ação para contribuir com a formação continuada dos(as) coordenadores(as) que atuam na EJA no município de Vera Cruz na Bahia. A metodologia foi de cunho qualitativo e teve, como instrumento de coleta de dados, um questionário semiestruturado.

O resultado da pesquisa aponta para a necessidade de uma formação continuada para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da EJA no município de Vera Cruz-BA, no sentido de produzir uma melhor qualificação e construção de saberes que possibilitem a esses(as) profissionais a execução de práticas significativas.

É importante salientar que a pesquisa de Sales (2021) está relacionada a este estudo no momento em que analisou o processo de formação continuada dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), mesmo restrita aos que atuam na educação de Jovens e Adultos (EJA). Deixou explícita a necessidade da formação continuada para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e estabeleceu relação com a qualificação necessária para acompanhar o trabalho dos docentes. Outro aspecto de aproximação do nosso estudo é a metodologia, a abordagem qualitativa e o questionário semiestruturado para a análise dos dados.

O trabalho intitulado *Entre encontro e travessias: a formação da Coordenadora Pedagógica nas linhas e entrelinhas do cotidiano escolar* de Renata Lúcia de Moraes Fernandes é uma dissertação que teve como finalidade compreender como a reflexão sobre os próprios registros produzidos como educadora promove o processo (auto)formativo de constituição pessoal – profissional da coordenadora (Fernandes, 2021). A escrita é uma narrativa autobiográfica, a partir da *pesquisaformação*.

O trabalho reconheceu a escola como um lugar de formação e de que os registros reflexivos dizem muito sobre a prática da autora enquanto professora, e na relação com outros coordenadores, o que serviu de referência para definir o seu papel enquanto coordenadora pedagógica.

Nesse sentido, esta pesquisa é bastante relevante para o nosso estudo, pois Fernandes (2021) reconheceu a escola como um lugar de formação, espaço que defendemos como ambiente adequado para o desenvolvimento da formação continuada, além da previsão em lei. A pesquisa também chamou atenção pela perspectiva da *pesquisiformação* em que a chave do processo são os registros da pesquisadora.

A pesquisa de Ana Carolina Franco dos Santos tem como título *O coordenador pedagógico na implementação e consolidação de uma política curricular no ensino fundamental* (Santos, 2022), caminhou com o objetivo de traçar as dificuldades encontradas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) na formação continuada acerca do currículo, assim como analisar estes(as) profissionais sentem-se preparados(as) para desbravar as pedagogias críticas dentro de uma perspectiva freiriana.

A metodologia selecionada foi a pesquisa qualitativa, de abordagem empírica, e os dados foram obtidos junto aos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as), por meio do instrumento questionário, enviado via *Google Forms*³, com questões objetivas e subjetivas.

Concluiu que são inúmeros os desafios para o desenvolvimento da função no dia a dia da escola, entre eles superar os entraves burocráticos e estabelecer, via gestão democrática, uma relação de diálogo que permita um real avanço nos aspectos pedagógicos da escola, dentro dos princípios de Paulo Freire. A autora observa ainda que não se pode esquecer o papel do Ministério da Educação (MEC) no dever de prover políticas de formação de professores(as) tanto no âmbito inicial, como continuado, expandindo a comunicação entre as universidades e as instituições de ensino básico.

A partir da análise desta pesquisa, foi importante percebermos a importância de analisar as dificuldades encontradas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) em

³ O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. No período da pandemia da covid 19, por conta do afastamento social, esse instrumento foi muito utilizado para obtenção de dados de pesquisa.

relação à formação continuada. A abordagem de Santos (2022) se aproxima do nosso estudo pois realça a necessidade da implementação de políticas de formação, além disso, a conclusão sobre a burocracia do dia a dia escolar tem sido entrave para o desenvolvimento das atividades pedagógicas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), esta análise aparece forte nos encontros do grupo de estudos durante a intervenção com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que participaram da pesquisa.

A próxima pesquisa revisada é a tese da autora Kely-Anee de Oliveira Nascimento, intitulada *Saberes/fazeres do coordenador pedagógico: narrativas da formação e da prática gestora em escolas de Teresina-PI* (Nascimento, 2021), a qual teve como objetivo perceber como os saberes e os fazeres da gestão pedagógica são reorganizados por coordenadores(as) pedagógicos(as) com base nos aportes da formação dessa profissão e da prática no dia a do ambiente de ensino). A pesquisa enveredou pela Etnometodologia, caminho que permite perceber com mais afinco o cotidiano da escola e os(as) sujeitos(as) que nele atuam. A pesquisadora defende a tese que os saberes-fazeres da formação profissional e da prática gestora são reconstruídos no chão da escola, no miolo da gestão, liderados por coordenadores(as) pedagógicos(as) no cotidiano de atuação.

A autora observa que é na formação inicial que o profissional constrói os saberes necessários às atribuições laborais e, no contexto universitário, essa formação envolve ensino, pesquisa e extensão. Nesse viés, a formação inicial é o espaço de aprendizagem e qualificação profissional, devendo converter-se em uma etapa de muita criticidade sobre a educação.

Dessa forma, a pesquisa está relacionada ao nosso estudo, principalmente quando faz referência aos coordenadores(as) pedagógicos(as) à reorganização das atividades pedagógicas como parte das suas responsabilidades. Assim, é importante ressaltar que a formação e os saberes e fazeres são construídos no “chão da escola”, o que é destaque no nosso estudo e também é proposta de produto que é o projeto de formação continuada, construído coletivamente.

A pesquisa da autora Liliane Lima de Freitas Sessa Silva intitulada: *O coordenador pedagógico como formador de professores: experiências de formação continuada em serviço na rede municipal de ensino de Itaperuna* (Silva, L., 2018), apresentou como objetivo averiguar como a coordenação pedagógica pode tornar-se ponto efetivo de formação continuada, considerando os saberes/fazeres históricos dos(as) professores(as), valorizando suas experiências e suas práticas pedagógicas.

Como percurso metodológico, aderi à pesquisa qualitativa e às rodas de conversas com esses(as) profissionais como instrumento produtor de dados.

Para a autora, a formação continuada na escola passa por desafios e resistências, por questões e paradigmas construídos dentro de uma concepção ocidental de educação. Para rasurar essa concepção, é preciso compreender seus processos históricos e alerta, ainda, para importância da formação continuada ter os ensinamentos de Paulo Freire como brecha para essa afirmação e sugere relações de afetividade dentro da comunidade escolar.

A análise desta pesquisa levou a perceber a relação com o nosso estudo, especificamente na abordagem do(as) coordenador(as) pedagógico(as) como formadores(as) na escola, que é tema de debate e análise quando a SEC/IAT condiciona a participação na formação à replicação da formação com os professores. Um aspecto da metodologia que chamou atenção foi a utilização das conversas com os profissionais para produção de dados, enquanto no nosso utilizamos o grupo de estudos.

Outra literatura relevante foi a dissertação de autoria de Daniela Rodrigues Martelini Rahuam intitulada *A formação continuada como desafio da coordenação pedagógica: análise e contribuições da pedagogia histórico-crítica* (Rahuam, 2022), a qual se propôs a analisar a formação de professores(as) pela coordenação pedagógica no ambiente da escola pública da Rede Municipal de Ribeirão Claro-PR, estabelecendo como objetivo “investigar o processo de mediação desenvolvido pela pedagoga na formação continuada de professoras da educação básica do município de Ribeirão Claro-PR”. A autora desenvolveu a pesquisa com base na observação da prática da coordenação pedagógica e adotou como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, principalmente o Projeto Político Pedagógico, da instituição lócus da pesquisa.

Concluiu que as formações continuadas ocorrem para ajustar a prática às diretrizes educacionais vigentes, a saber, “habilidades e competências”, as quais requerem experiências práticas dos educadores. Considerando os estudantes da escola pública, evidencia as contribuições das teorias histórico-críticas na construção de uma escola que favoreça às camadas populares e sugere uma proposta de formação para coordenação pedagógica, visando a transgressão de paradigmas educacionais, essencialmente, neoliberais.

A seleção desta pesquisa se deu no sentido da reafirmação quanto à necessidade da formação continuada para coordenação pedagógica, questão central deste estudo. Além disso, é muito relevante a percepção de que a formação é importante para reorganizar a prática pedagógica. Neste estudo a discussão segue a mesma abordagem, a formação continuada é uma das possibilidades de garantia de qualidade em todas as etapas do processo educativo.

Uma pesquisa também imprescindível para esse estudo foi a da autoria de Liliane de Almeida Barbosa intitulada: *Formação continuada do coordenador pedagógico: O portfólio reflexivo como instrumento formativo* (Barbosa, 2020), teve como objetivo “considerar a formação do coordenador pedagógico e seus processos, bem como sua relação com a prática e sua atuação na unidade escolar”, e investigar a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pela Casa do Professor pela Secretaria Municipal de Educação de Jandira – SP.

A autora desenvolveu a metodologia pesquisa-formação com abordagem qualitativa e os dados foram coletados por meio de portfólio reflexivo, além de entrevista por meios eletrônicos. As conclusões apontam para a importância da formação continuada pautada na reflexão do trabalho do coordenador pedagógico para, assim, ter condição de desenvolvê-la no grupo de professores, além de mencionar a reflexão sobre a prática como fator de construção de identidade profissional e determinante para a qualidade do ensino.

Foi notória a relação entre a referida pesquisa e o nosso estudo. A relação da formação continuada e a prática desenvolvida na escola é um ponto forte da pesquisa, é um elo potente no sentido da urgência desse reconhecimento, a formação continuada precisa estar na prioridade de todos os projetos educacionais que estejam relacionados ao ensino e aprendizagem.

Outro estudo revisado é da pesquisadora Rosângela da Vitória Nascimento, que teve como título: *O trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço* (Nascimento, 2020), que foi a temática central da pesquisa. Para atender as demandas da análise, o objetivo geral foi desvelar o trabalho da coordenação pedagógica na formação dos professores em serviço na rede de ensino de Brasília. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa sobre a orientação da análise do discurso crítica (ADC), os instrumentos foram o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

Sobre a relevância da pesquisa, a autora afirma que é entender que, apesar de o coordenador pedagógico ter papel fundamental na formação continuada dos professores, é preciso que a escola seja espaço adequado ao processo formativo em serviço, de forma compartilhada e consciente, assim, essa pesquisa se assemelha ao debate do nosso estudo, no momento em que ressaltamos que não é apenas oferecer a formação, precisa viabilizar as condições necessárias para que ela aconteça e que a escola é um espaço indicado para que ela ocorra.

A conclusão encontrada em todo processo da pesquisa é que o coordenador pedagógico da escola, no âmbito do Distrito Federal, apresenta característica peculiar à docência no que se refere à possibilidade de ser escolhido no primeiro dia de aula de cada ano letivo, com apontamentos que qualquer docente efetivo e licenciado pode atuar na função de coordenação que resume em prontidão docente no simples levantar de mãos dos colegas.

Nessa sintonia, a pesquisa revisada de Miriam Matos Amaral é intitulada: *O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA* (Amaral, 2019), teve como objeto de estudo o trabalho do coordenador pedagógico (CP) e o desenvolvimento da formação continuada de professores (FCP) centrada na escola inclusiva. Os objetivos foram: caracterizar e analisar o trabalho do CP, nomeadamente, no desenvolvimento da formação continuada de professores na escola, considerando o processo de inclusão de estudantes com deficiência (ECD); identificar e refletir sobre as dificuldades referidas pelas CP quanto ao desenvolvimento da formação continuada de professores centrada na escola inclusiva que atuam com ECD; identificar e refletir sobre as contribuições destacadas pelas professoras de sala comum (PSC) quanto ao trabalho das CP na FCP centrada na escola inclusiva e, por fim, analisar em que medida o trabalho do CP é apontado nas atuais políticas de formação continuada de professores formuladas pela SEMEC-Belém, as quais buscam instrumentalizar a prática pedagógica dos professores na perspectiva da inclusão escolar dos ECD.

A abordagem da pesquisa é qualitativa e utilizou o questionário semiestruturado para a produção de dados. Os resultados apontam para a constatação de que o trabalho do CP, nomeadamente para o desenvolvimento de formação continuada de professores nas escolas pesquisadas é complexo no que tange às condições de trabalho, tendo em vista a precariedade da estrutura física e pedagógica das Escolas; há pouca autonomia pedagógica dos CP para desenvolver um trabalho formativo

colaborativo com os docentes. Ademais, percebemos que os CP pouco se reconhecem como formadores quando desenvolvem ações formativas nas escolas.

Observamos que nesse trabalho existe uma relação próxima com o nosso estudo, a análise do trabalho do(a) coordenador(a) como formador(a) faz parte dos nossos objetivos. Utilizou a mesma metodologia e instrumento de produção de dados, e, assim, os resultados contribuíram para a nossa análise quando afirmaram as mesmas dificuldades apontadas nesse estudo que os(as) coordenadores(as) encontram para desenvolver a formação continuada relacionadas às condições de trabalho nas escolas e que os(as) coordenadores(as) que realizam a formação não se percebem formadores. Trata-se, portanto, de uma revisão pertinente para a continuidade do nosso estudo.

Ainda na revisão das pesquisas selecionadas, o trabalho de Patricia Guimarães Paim intitulado: *O Trabalho do Coordenador Pedagógico em um Centro Municipal de Educação Infantil no Contexto das Políticas Públicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador* (Paim, 2020), teve como objetivo geral compreender o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico junto ao professor no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, considerando as políticas públicas municipais para esta etapa da Educação Básica.

A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, utilizou a escuta de narrativas como instrumento de produção de dados. Os achados indicaram que as estratégias adotadas pelas coordenadoras pedagógicas para desenvolverem seus trabalhos, no acompanhamento junto às professoras, estão contidas no que estabelecem os documentos oficiais, mas se distanciam destes pelas formas como são instituídas nas práticas cotidianas.

Desse modo, a pesquisa possui relevância para nosso estudo, mesmo a análise ocorrendo com coordenadores(as) que atuam em modalidade diferente, o objetivo está centrado no trabalho do coordenador e os resultados apontaram que o cotidiano escolar dificulta o desenvolvimento do trabalho, o que foi também mencionado pelos sujeitos do nosso estudo.

A última pesquisa revisada foi de Nagiba Aloana Theodoro intitulada: *Formação continuada na escola: o lugar da coordenação pedagógica* (Theodoro, 2021). O objetivo foi conhecer e identificar as concepções de formação continuada em serviço apresentadas pelos professores de uma escola da rede pública estadual do município de Machadinho/RS quando mediada pela coordenação pedagógica da escola. A

opção foi pela pesquisa qualitativa, apoiou-se nos procedimentos da pesquisa descritivo-analítica, tratando-se de um estudo de caso em que a produção de dados se deu através de observações em reuniões pedagógicas e por meio de três encontros no formato de grupo focal.

A partir de todo processo de pesquisa, ficou a constatação de que a indiferença à formação continuada realizada na escola acontece devido à falta de atribuição de sentido aos estudos teóricos e sua relação com a prática pedagógica. O diagnóstico produzido por meio do diálogo estabelecido com os participantes permitiu elaborar um projeto de formação continuada a ser desenvolvido durante o ano letivo de 2022.

Nota-se, portanto, que essa é uma das pesquisas mais próximas e, conseqüentemente, relevante para o nosso estudo. O diálogo ocorreu em vários aspectos, tais como: o objeto de estudo, a metodologia e instrumentos da pesquisa, a conclusão e o produto. Dessa forma, vale ressaltar que os resultados estão relacionados quando citam a falta da percepção de relevância da formação ofertada, em virtude de não dialogar com a realidade escolar, aspecto pontuado pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que fizeram parte da nossa análise. O produto apresentado para intervenção possui a mesma proposta, um projeto de formação que dialogue com o cotidiano escolar.

Diante do exposto, podemos concluir que todos os estudos caminharam metodologicamente pela pesquisa qualitativa, essa que, segundo (Minayo, 2002, p. 32), “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Assim, as pesquisas de cunho qualitativo têm como premissa implicações políticas, olhares sensíveis para compreensões plurais e inventividades do objeto de estudo e das pessoas envolvidas na investigação. Logo, os estudos aqui revisados, exerceram escutas sensíveis aos protagonistas: os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nas escolas e que possuem seus trabalhos atravessados por diversos fatores e prejudicam o desempenho das suas funções.

Foi possível percebermos ainda que a maioria dos estudos bebeu na fonte de Paulo Freire e Miguel Arroyo como aportes teóricos. Os estudos aqui revisados defendem uma formação continuada para professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) cujas práticas educativas sejam de liberdade tanto do educador(a) como do educando. Contudo, percebemos poucas discussões voltadas à formação

continuada, as quais as questões de raça, gênero e sexualidade estivessem presentes.

No que concerne à pergunta, que norteou esta Revisão Sistemática, que é investigar como o processo formativo oferecido as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) dá suporte para essas(es) profissionais para continuarem a formação dentro das suas escolas, percebemos que a maioria dos estudos analisados apontam que a formação continuada, muitas vezes oferecida sem a estrutura adequada, não colabora de forma positiva para que esses(as) sujeitos(as) desenvolvessem, em suas escolas de atuação, práticas educativas condizentes com o contexto vivenciado.

A Revisão Sistemática é um instrumento valioso no sentido de respaldar as discussões teóricas e metodológicas de uma pesquisa e foi nesse sentido que a revisão em pauta contribuiu para o andamento deste estudo. Todo o caminho percorrido foi válido. Perceber os(as) teóricos(as) mais citados(as), as metodologias mais utilizadas, as discussões recentes sobre formação continuada e a formação continuada mediada pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) foi pertinente para potencialização desta pesquisa.

4 VEREDA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa em educação, neste caso, para a construção de uma dissertação de mestrado profissional, aborda uma reflexão metodológica do trabalho da coordenação pedagógica, no exercício das diversas funções, que dentre estas está coordenador/a e formador/a, dentro da sua atuação na escola e a proposta filosófica do Materialismo Histórico Dialético (MHD) está presente. Método que busca interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis (Prodanov; Freitas, 2013, p. 34).

Dessa forma, a opção por esta abordagem dialética fez todo o sentido na pesquisa, já que um dos objetivos está voltado à categoria de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), como também faz parte do MHD quando analisa a realidade a partir das relações estabelecidas. Coube a este estudo problematizar o fazer pedagógico desse profissional e a relação com o Plano de Formação Continuada Territorial. Ciavatta (2022, p. 10) ressalta que “pelo trabalho, o ser humano produz os meios de vida e reproduz a si mesmo”.

A dialogicidade e a problematização compõem a perspectiva do pensamento materialista a partir do que afirma Pires (1997, p. 84) “no compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com *as coisas*, com a natureza, com a vida”. O MHD está presente nesta pesquisa no entendimento de que o contexto dos (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) precisam ser observados a partir da práxis, educadora, criadora e revolucionária. Segundo Sánchez Vazquez (2011, p. 266) “como método e filosofia serve, - por sua vinculação consciente como uma práxis revolucionária – a transformação do mundo”.

Dessa forma, a partir da opção do método, a abordagem está ancorada nas teorias da pesquisa qualitativa por se tratar de uma pesquisa em educação que, em sua proposta, considera as relações existentes entre o mundo e o sujeito, pois a subjetividade está presente. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) afirmam que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”. E ainda Minayo (2002, p. 22) chama a atenção para a seguinte concepção:

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização variáveis.

No momento em que se enquadra a pesquisa enquanto qualitativa, julgamos escolher, dentre os procedimentos técnicos, a pesquisa de campo como a mais indicada, pela necessidade de reunir elementos para problematizar e analisar a realidade, ela compõe esse movimento, a qual, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 59), “Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los”. Para este fim, o questionário semiestruturado com questões objetivas e subjetivas, com espaço para responder de forma “livre”. As questões foram divididas em blocos, por tema. A opção pela diversidade do tipo de questões foi por considerar as possibilidades de interação entre os sujeitos, já que as perguntas fechadas limitam dentro de uma proposta de respostas, as questões abertas deixam o participante livre, intencionalidades próximas e ao mesmo tempo distintas.

Nesta, realizamos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a saber: a) plano de formação continuada territorial SEC/IAT; b) edital de seleção e c) e o termo de parceria entre o município e a SEC/IAT, questionário semiestruturado para obtermos informações acerca da concepção de formação e o trabalho da coordenação pedagógica no dia a dia da escola. Foram aplicados e obtidos seis (6) questionários.

A pesquisa bibliográfica foi fundamental para conhecer as publicações relacionadas e elevar a quantidade do material selecionado. Ainda sobre a importância da pesquisa bibliográfica para essa pesquisa, Boccato (2006 *apud* Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 4) reafirma que ela “busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com o intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa”. Dentro dessa perspectiva, um dos procedimentos consistiu no levantamento descritivo analítico de dissertações e teses dos últimos cinco anos sobre formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as) a partir do repositório de teses e dissertações da *Capes* e do saber aberto.

Nesse caminho de procedimentos metodológicos, a pesquisa documental fez parte do trajeto. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 56)

Entendemos por documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra);

crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico).

Quanto a intervenção, a qual configura-se com a perspectiva de pesquisa interventiva, em que ocorrem dois processos concomitantes – investigação e intervenção. Para tanto, procedemos considerando os critérios da pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2011, p. 21) “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”. No nosso caso, ocorreu com a formulação do grupo de estudo com atividades direcionadas ao debate e às discussões sobre as proposições do PFCT, suas potencialidades e limites para o trabalho da coordenação pedagógica, e, ainda, a construção do Projeto de Formação Continuada para os(as) Coordenadores(as) que atuam no município. Para caracterizar a pesquisa-ação, foram realizados cinco (5) encontros do grupo de estudo, nos quais, em cada encontro, foi organizado com uma discussão temática específica, ficando a cargo de cada participante o levantamento de situações problemas do dia a dia da escola, assim como possibilidades de alteração da realidade escolar. A seguir se encontra a descrição detalhada dos encontros do grupo de estudo.

4.1 ANDARILHOS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS E ITINERÂNCIAS (ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDO)

No primeiro encontro, apresentamos a proposta da pesquisa e da intervenção. Em seguida, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) leram o Termo de Livre Consentimento e assinaram. Todos concordaram com as proposições apresentadas. O tema de estudo foi Formação Continuada e teve como objetivo conhecer a percepção de formação e a importância dispensada por eles.

A acolhida ocorreu com texto de Ruth Rocha – *Nicolau tinha uma ideia* (Rocha, 1998). As discussões foram direcionadas ao dia a dia, com foco na importância da socialização e da aprendizagem coletiva (Anexo A). Em seguida, o tema foi abordado problematizando a intencionalidade e a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre Formação Continuada. O aporte teórico foi o texto *A aprendizagem do adulto professor*, de Placco e Souza (2015). Após a leitura, realizamos a tempestade de ideias, durante a qual os participantes escolheram as palavras no slide relacionadas ao conceito de formação e aprendizagem – **definição particular de conceitos**. A

atividade escrita foi a resposta a duas perguntas: O que é formação continuada e formar para quê? Todos responderam e o diálogo fluiu de maneira leve e reflexiva. Para encerrar, cantamos a música – O que é o que é, de Gonzaguinha. A letra da música foi destaque para reforçar a necessidade de aprender sempre.

O segundo encontro teve como tema – A formação continuada em questão – cujo objetivo era analisar a proposta da formação SEC/IAT, os princípios e a abordagem teórica. Inicialmente, interagimos com os conceitos definidos por Placco e Silva (2015, p. 27) quando afirmam que:

A formação continuada como processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades não restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua empoderabilidade, surpresa, e dialética comum.

As questões foram direcionadas para o formato da formação, a relação da proposta com as experiências profissionais e o cotidiano da escola. O grupo respondeu a duas perguntas: quais os avanços e limites a partir do que foi desenvolvido na formação dentro da escola? – **tratou-se sobretudo de uma reflexão orientada sobre o próprio trabalho realizado**. Para sistematização das respostas de cada participante, utilizamos o padlet⁴ (Anexo B), ferramenta online que permitiu socializar as ideias e atingir o objetivo proposto.

O terceiro encontro foi o momento de aprofundamento pedagógico da base da Formação SEC/IAT. O objetivo foi levar os participantes a revisitarem os conceitos fundantes da formação, vivenciados nas práticas e no desenvolvimento das pautas formativas e dos instrumentos de planejamento – **atividade investigativa pelos próprios participantes**. O acolhimento foi realizado com a árvore dos desejos, cada participante respondeu ao questionamento sobre o motivo de desejarem continuar exercendo a função de coordenador(a) pedagógico(a) no município, as repostas foram socializadas. Após esse momento, iniciamos o estudo sobre a Dupla conceitualização e Tematização da prática, conceitos teorizados por Delia Lerner (Lerner, 2002) e Telma Weisz (Weisz, 2019). Para o levantamento das informações, distribuímos os

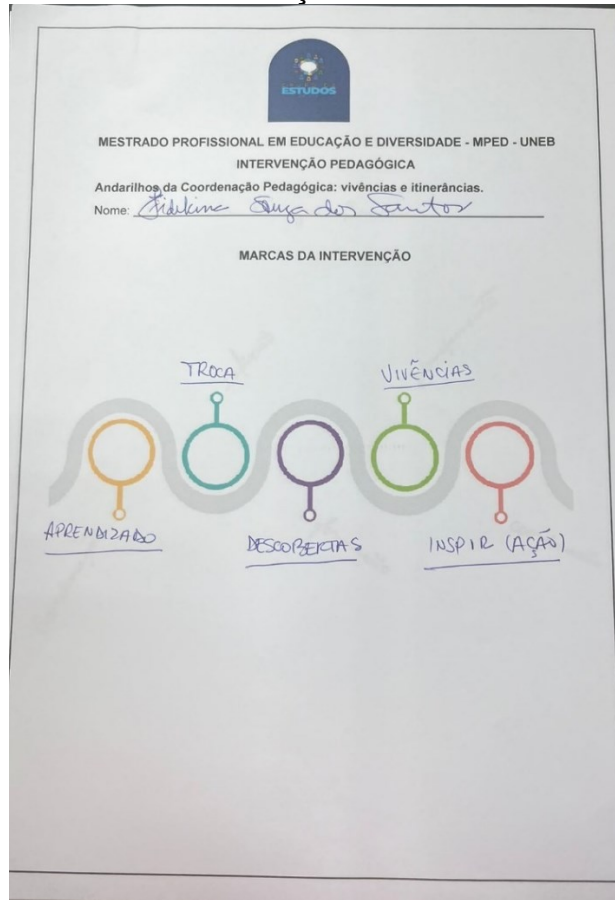
⁴ “Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino” (Doms, 2020).

questionários para que todos respondessem. Para encerrar, propomos que cada participante colocasse a sua qualidade enquanto profissional no pote das qualidades.

O quarto encontro teve como objetivo analisar a rotina dos participantes na escola e como organizavam os fazeres diariamente relacionados aos instrumentos de planejamento proposto pelo PFCT. A acolhida foi com o poema Mãos Dadas de Carlos Drummond de Andrade, a reflexão foi direcionada à necessidade do olhar sensível para o trabalho coletivo do(a) CP e na relação com os instrumentos de planejamento propostos pela formação. Apresentamos questionamentos sobre a rotina do(a) CP na escola e solicitamos que listassem uma que realizam todos os dias, uma que realiza uma vez por semana, uma que realiza uma vez por mês e outra que realiza na unidade letiva – **tratou-se, sobretudo, de uma reflexão orientada sobre o próprio trabalho realizado**. Após esse momento, socializamos o Plano de ação e a Agenda do(a) CP e, em grupo, solicitamos que fizessem as alterações que julgassem necessárias nos instrumentos e justificassem o motivo. Encerramos com a música Oração ao tempo de Caetano Veloso.

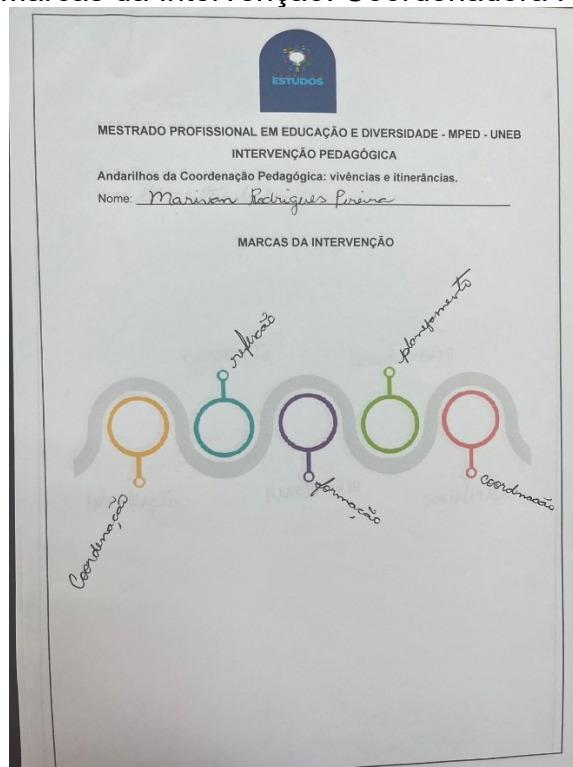
O quinto e último encontro teve como objetivo conhecer as necessidades formativas e fomentar a construção da base de um projeto de Formação Continuada para os(as) CP do município. Iniciamos com a tempestade de ideias para responder ao questionamento: - A formação ideal existe? A partir das respostas fizemos a relação com o trecho da música de Belchior – Como nossos pais. Dividimos os participantes em dois grupos, a tarefa foi relacionar as necessidades formativas, para compor um projeto de formação continuada, a ser construído pelo próprio grupo. Cada grupo socializou os temas de interesse/necessidade e a justificativa, após a socialização, o exercício foi elencar por ordem de prioridade para que fosse possível organizar o cronograma do projeto, conforme consta no projeto de Formação Continuada de Coordenadores(as) Pedagógicos(as). Encerramos com a construção da linha do tempo da intervenção, na qual cada participante marcou o percurso com uma palavra. Seguem as atividades realizadas para socialização das palavras apresentadas e discutidas no grupo sobre a percepção dos sujeitos em relação à formação (Figura 1 a 5).

Figura 1 – Marcas da Intervenção: Coordenadora Pedagógica A



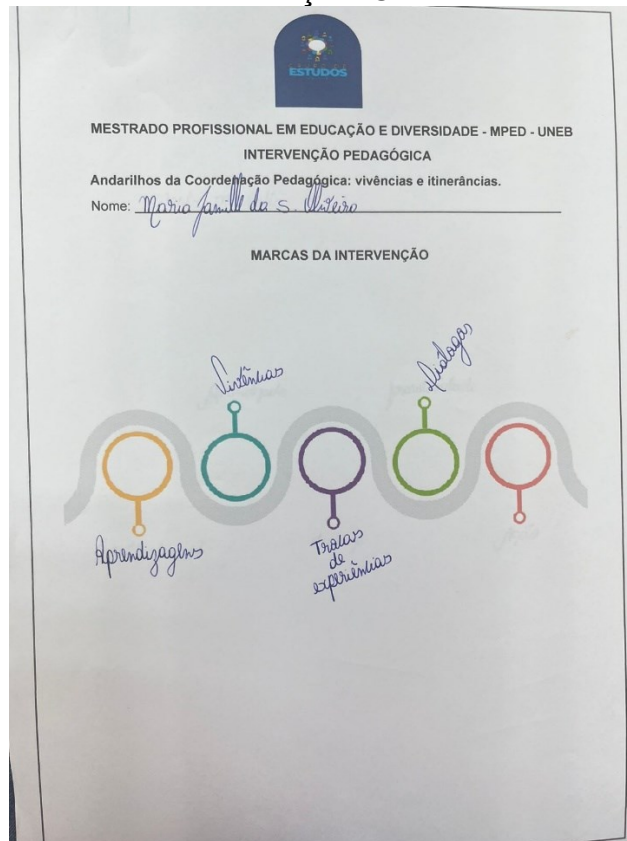
Fonte: Encontro da intervenção, foto da autora em 2023.

Figura 2 – Marcas da Intervenção: Coordenadora Pedagógica B



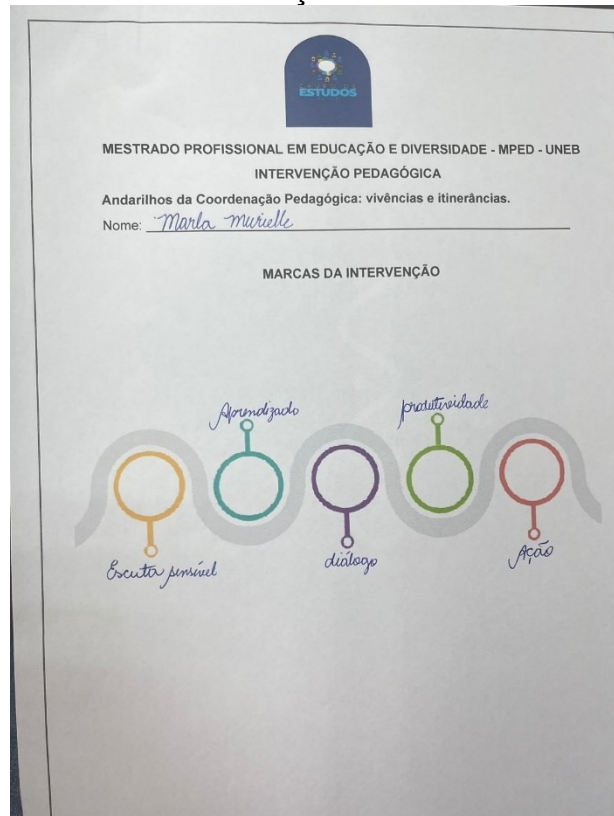
Fonte: Encontro da intervenção, foto da autora em 2023.

Figura 3 – Marcas da Intervenção: Coordenadora Pedagógica C



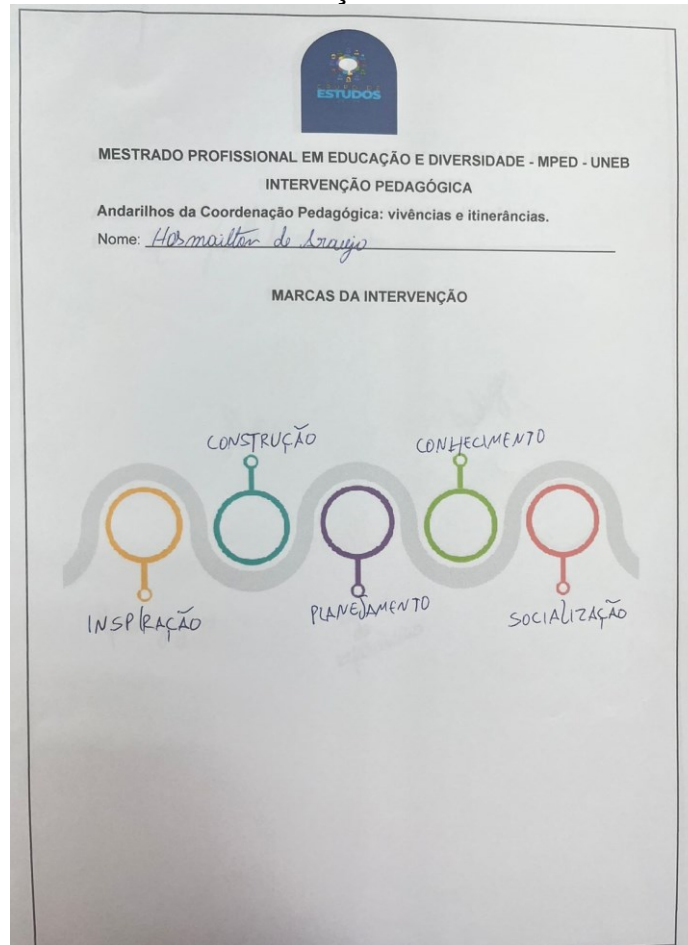
Fonte: Encontro da intervenção, foto da autora em 2023.

Figura 4 – Marcas da Intervenção: Coordenadora Pedagógica D



Fonte: Encontro da intervenção, foto da autora em 2023.

Figura 5 – Marcas de Intervenção: Coordenadora Pedagógica F



Fonte: Encontro da intervenção, foto da autora em 2023.

Podemos afirmar que a intervenção possibilitou a obtenção de “informações” e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles (Prodanov; Freitas, 2013, p. 59), assim como possibilitou as atividades investigativas pelos(as) participantes e atividades reflexivas sobre o próprio trabalho pedagógico.

O intuito do grupo de estudo focalizou, ainda, a função de formador e formando, na perspectiva de estabelecer uma pesquisa da prática associada à escola como espaço de formação, não só de educando, mas também da docência e da própria coordenação pedagógica. Para isso, comungamos dos mesmos pressupostos de Almeida (2001, p. 44):

1) a escola é um rico espaço para a formação de professores, embora haja outros espaços que devem ser articulados aos objetivos da formação; 2) a escola também deve ser organizada para cuidar, e a formação para o cuidar deve fazer parte de seus objetivos; 3) o coordenador pedagógico tem uma função formadora, uma articuladora e uma transformadora, como formador, cabe-lhe oferecer orientação pedagógica pela via do seu conhecimento e pela procura de interlocutores qualificados para seus professores [...]. Para que a

formação seja transformadora em conhecimentos, sentimentos e ações, é preciso que a proposta de formação tenha referência na atividade cotidiana do professor, que faça sentido para ele.

Para efetivação deste processo, faz-se necessário o fortalecimento do coletivo escolar, além de pensar na formação como momento de construção de conhecimento. De acordo com o posicionamento de Lerner (2002, p. 103) sobre a investigação didática na formação de professores, “O conhecimento didático deve ocupar um lugar central na capacitação dos professores”. Tal afirmação vem colaborar com a percepção de que em uma formação continuada, os conhecimentos didáticos são capazes de produzir respostas para os problemas enfrentados diariamente nas escolas pelos(as) professores(as) junto ao coordenador(a) pedagógico(a).

Nesse sentido, a intervenção correspondeu ao conjunto de ações empreendidas para aprofundar a investigação das situações didáticas, a fim de equacionar a problemática encontrada, nesse caso, a ação do coordenador como multiplicador da formação SEC/IAT e frente a gestão pedagógica das escolas.

Assim, ratificamos a importância de observarmos os fatos como eles ocorrem espontaneamente durante a coleta de informações, o que evidencia a realidade nos seus diversos aspectos. A partir dessa diversidade de informações, foi possível fazer a análise e a interpretação delas, característica primordial da pesquisa de campo e da pesquisa-ação, por meio dos princípios da análise de conteúdo. Segundo Moraes (1999, p. 2), a “Análise de Conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda sorte de comunicações”. Dessa forma, essa metodologia possibilitou a análise das respostas dos questionários e as inferências durante as atividades desenvolvidas no grupo de estudo.

4.2 LÓCUS DA PESQUISA

O município de Retirolândia localiza-se no Território do Sisal no Estado da Bahia. Possui área territorial de 242,329 km², a população estimada para 2020 segundo o IBGE são 14.495 habitantes. A cidade nasceu proveniente da pequena fazenda Retiro Velho, integrante do Município de Conceição do Coité, cujo proprietário era o Senhor José de Chiquinho. Na propriedade, existia uma cajazeira, ao seu redor abatia-se gado todos os domingos, atraindo pessoas de localidades vizinhas que se fixaram nas terras. A denominação Retirolândia surgiu em 1951 quando o município

se encontrava bem desenvolvido. Criou-se a Vila em 1953 e a sede distrital recebeu o foro de cidade com a Lei nº 1.752 de 27 de julho de 1962 (Bahia, 1962).

4.2.1 Sobre a educação em Retirolândia

O processo educativo sempre é marcado por conquistas, a adequação do sistema nas leis, o aumento da rede como um todo e o cumprimento das exigências legais precisa guiar todo o trajeto. O município é responsável pela Educação Infantil, segundo o censo escolar, em 2023, a rede possuía 619 matriculados e pelas duas etapas do Ensino Fundamental que é a modalidade foco da pesquisa, sendo que, nos anos iniciais, são 714 alunos, anos finais 681 alunos e a EJA Juvenil, tal modalidade é específica para os alunos que estão em defasagem idade-série com 156 alunos matriculados.

Os alunos da rede participam das avaliações externas e, ao longo do tempo, verificamos que houve melhoras nos resultados das avaliações externas, conforme aponta a Tabela 1:

Tabela 1 – O crescimento do IDEB 2017 para 2021

ANOS	2015	2017	2019	2021
IDEB	3,1	2,8	3,7	4,4
META	5,2	4,5	4,7	5,0

Fonte: QEdu (2023).

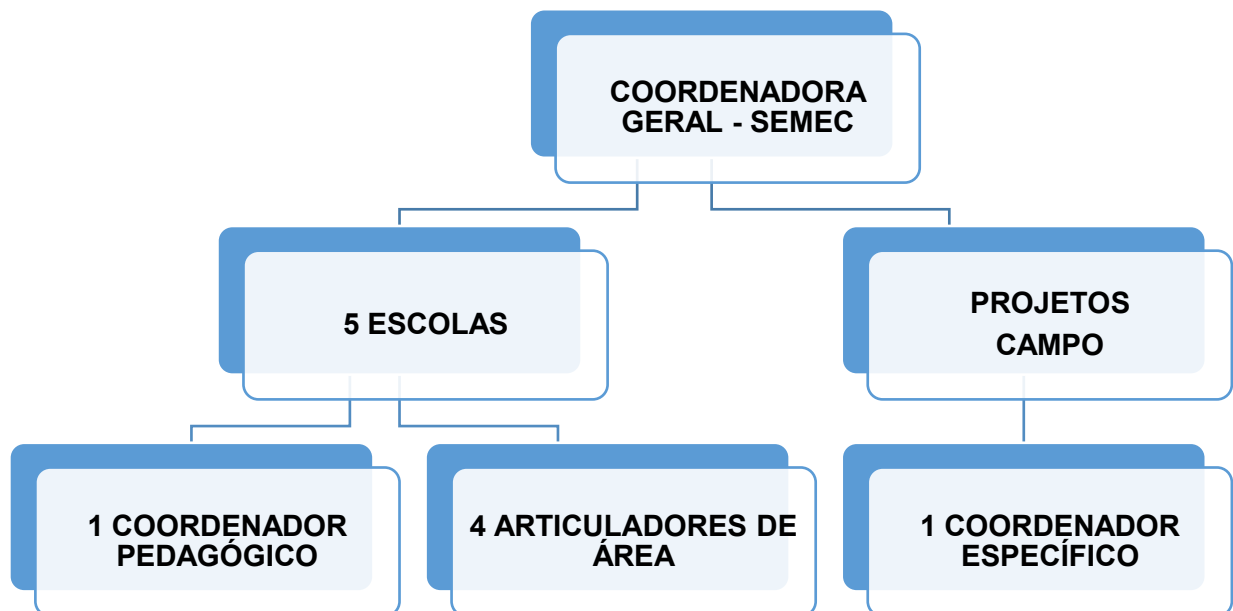
A Tabela 1 apresenta os resultados das quatro últimas edições da prova SAEB, instrumento utilizado para cálculo do IDEB das escolas. Os dados relacionados são os resultados dos anos finais do município. O ano de 2017 apresentou a menor média, nos seguintes, um crescimento considerável. O cálculo envolve, além das habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, as taxas de aprovação, reprovação e abandono e deve ser parâmetro para o desenvolvimento de ações estratégicas na escola e revisão do Projeto Político Pedagógico.

As Escolas do Município de Retirolândia-BA têm se adequadado para receber os estudantes como um espaço educativo e acolhedor, buscando melhorar sua estrutura física e pedagógica. Todas as escolas possuem coordenação pedagógica, sendo que as orientações gerais partem de uma coordenação da Secretaria de Educação.

É importante mencionar que a Rede Municipal é composta por uma (1) Creche, uma (1) escola de Educação Infantil na sede do município e três (3), na zona rural, do Ensino Fundamental, anos iniciais são duas (2) na sede e três (3) na zona rural e dos anos finais são duas (2) na sede, sendo que uma é para o público da EJA e três (3) na zona rural, totalizando onze (11) escolas. Na zona rural, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental funcionam no mesmo espaço. Para a nossa pesquisa, o destaque é para as escolas do Ensino Fundamental dos anos finais.

Segue organograma da estrutura da coordenação pedagógica do município (Figura 6).

Figura 6 – Organograma da Estrutura da Coordenação Pedagógica do Município de Retirolândia (BA)



Fonte: Elaboração própria, a partir da estrutura do funcionamento das Escolas. Informações cedidas pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura-RE).

O organograma acima apresenta a estrutura da Coordenação Pedagógica. São 5 escolas, 2 na sede e 3 na área rural; dentre as da sede, uma atende à modalidade de Ensino Fundamental e outra, à EJA. São 6 coordenadores(as), o coordenador do campo assume 1 das escolas, portanto, desempenha duas funções. Todos(as) participaram da formação continuada SEC/IAT. Os articuladores de área descritos no organograma não participaram da formação, estes possuem atribuições pedagógicas específicas por área de formação.

A próxima seção versará sobre formação continuada, concepções, conceitos e

políticas de formação. É também nesta seção que iniciaremos a análise do questionário da pesquisa, estabelecendo diálogo entre as respostas e os autores que discutem o tema.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES, CONCEITOS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

A participação e/ou busca da formação continuada faz parte das atividades dos profissionais de educação e a escola tem sido o ambiente que promove essa ação. Assim, pensar no trabalho do/a Coordenador Pedagógico/a como articulação e engajamento do planejamento na escola, é também assumir que o trabalho é coletivo e que a formação precisa estar amparada em um propósito maior, uma formação que busque a transformação da realidade dentro das escolas.

Segundo L. Silva (2018), um dos pressupostos para a formação continuada é trabalhar o conceito de formação crítica emancipatória, que se refere ao desenvolvimento do par dialético da crítica e da transformação do real. Dessa forma, fica evidenciado que a formação continuada pode acontecer na escola e que é importante partir da reflexão do cotidiano de forma coletiva e problematizar para a procura por intervenções que promovam novas relações de aprendizagem.

Ao iniciar o estudo deste tema, buscamos as leis que regem a educação no país, os marcos legais para entender a forma como a formação continuada foi tratada em cada período. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), traz em seu primeiro parágrafo, Art. 11, que “as escolas de 1º e 2º grau funcionarão além dos dias letivos para desenvolver programas de aperfeiçoamento dos professores” e no artigo 38 da mesma lei, destaca que “os sistemas de ensino estimularão o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores”. Percebemos um destaque para a continuação da formação, sugere a escola como esse espaço, porém explicita que há necessidade do aperfeiçoamento e atualização constante por parte dos professores. É importante ainda destacar que esse processo deve acontecer proporcionado pela escola.

A LDB/1996 é mais abrangente e clara ao tratar da formação continuada dos professores, para esse estudo, iremos destacar os Art. 13º e 67º, quando estabelece “[...] promoção da valorização dos profissionais de educação, aperfeiçoamento continuado [...]” (Brasil, 1996). Desta forma, evidencia a obrigatoriedade da oferta. A LDB/96 além de reforçar o termo formação continuada, cita a valorização e garante ainda no Art. 67 a reserva da carga horária para estudo. O que discorreremos é que cabe atenção às propostas e como muitas vezes acontece nas escolas, há falta de um plano específico, nesse contexto, as formações perdem o sentido. É uma crítica

constante por parte dos professores quando as redes não ofertam a formação continuada fica a critério pessoal.

O artigo citado acima trata a formação continuada como direito dos profissionais, já o Art. 13º, inciso V, da LDB/96, faz referência aos deveres, cita como a participação em atividades de “desenvolvimento profissional”, participar da formação continuada como dever, ou seja, é direito e também dever dos professores. Para Veiga (2012, p. 15), “o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim”, o autor reafirma o caráter inacabado e continuado da formação e também ilustra o que traz a LDB de 1971 e de 1996 a qual a formação continuada deve ser constante, não delimita período, é necessária, e, no contexto atual, em que são notórias as mudanças na estrutura e organização do ensino do país, mudanças na sociedade, na forma de aprender, nada mais urgente do que a formação para o aperfeiçoamento profissional.

Para assegurar o que está posto na LDB/96 (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) criado em 1996, sancionado pela Lei nº 10.171 (Brasil, 2001), para vigorar de 2001 a 2010, configura-se em uma junção de metas e estratégias para garantia de qualidade educacional no país. Para a formação continuada, o PNE estabeleceu na meta 16 “formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação”. O plano atual, com vigência de 2014 a 2024, foi sancionado pela Lei Nº 13.005 (Brasil, 2014) e, na meta 16, reforça a garantia de participação na formação continuada dentro da área de atuação dos profissionais, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. Consideramos a abrangência dessa meta no sentido de perceber o local, pensar o contexto dos envolvidos, pressupõe uma formação continuada mais próxima das realidades, que, muitas vezes, em um mesmo município, é tão diversa a das condições necessárias para participação dos docentes.

Diante da obrigatoriedade prevista em lei e citada no PNE, foram definidas diretrizes para o cumprimento das referidas metas, em 2015 e 2019, com algumas alterações ao longo dos anos. O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015) definiu as diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores. Como destaque, trazemos Art. 3º, em seus parágrafos 3º e 4º, com as seguintes definições.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (Brasil, 2015).

A Diretriz de 2015 traz a formação continuada como processo dinâmico. Entende-se como processo o que acontece junto a ação, o profissional está exercendo a sua função e paralelamente está em processo de aprendizagem. A formação inicial obrigatória não consegue dar conta das realidades vivenciadas e das mudanças sociais que acometem a sala de aula enquanto a formação continuada oportuniza a reflexão da prática para que os saberes sejam construídos de forma coletiva dentro da escola.

Outro ponto que chama atenção é a definição dos profissionais do magistério quando especifica os que desenvolvem atividades pedagógicas, nesse contexto, o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) está incluso e, conseqüentemente, há garantia da formação continuada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019, para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum (BNC – Formação), trouxeram as seguintes referências sobre a formação do professor no artigo 6º da seguinte forma (Brasil, 2019):

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente.

A perspectiva de formação especificada na BNC atrela a formação ao fazer do cotidiano, integra os saberes aos fazeres. Silva (2020) defende que “a formação não pode ser concebida apenas na perspectiva de formação em serviço, relacionada diretamente aos elementos práticos. Muitas vezes, é a suspensão do cotidiano que permite a imersão reflexiva no e sobre o cotidiano”. A autora chama a atenção para a necessidade da percepção de formação continuada além do cotidiano escolar, refletir

sobre o cotidiano fora dele é possibilitar novas perspectivas de desenvolvimento profissional, isto é, a ampliação de possibilidades de ações.

A Diretriz já citada no texto (Brasil, 2015), além de especificar as necessidades e importância da formação e as responsabilidades, trouxe alguns princípios da formação do Magistério que merecem atenção, dos 11 os incisos VIII, X e XI possuem relação direta com o tema desta pesquisa, uma vez que todos estão relacionados à formação continuada. O VIII se refere a equidade na relação da formação inicial e continuada, contribuindo com as desigualdades sociais, locais e regionais. É possível perceber que a proposta de formação que atenda esse princípio precisa ser planejada considerando a realidade vivenciada nas escolas, o que não permite projetos e propostas externas que não se relacionam com o contexto (Brasil, 2015).

A Diretriz definiu ainda princípios, os quais destacamos o X e o XI com as seguintes afirmações (Brasil, 2015):

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

Esses princípios são extremamente importantes no momento em que se propõe uma formação continuada, a compreensão da essencialidade, ou seja, todo sistema precisa propor/planejar/efetivar uma formação para os profissionais tendo a experiência docente e o cotidiano da instituição como elementos norteadores para as propostas de formação. Placco e Souza (2015, p. 74) afirmam que “a intencionalidade dirige a caminhada”, ressaltamos que conhecendo experiências percebemos as necessidades formativas para, conseqüentemente, propormos uma formação intencional, com foco nas necessidades locais.

Assim, o importante nesses princípios é a percepção dos profissionais como agentes formativos. Compreendemos uma relação direta com a ação formativa do CP, no exercício da função, estar sempre desenvolvendo atividades com essa perspectiva. Placco e Souza (2018, p. 11) destacam que “o CP realiza a interformação, que é aquela que se realiza entre professores ou entre pares no contexto de trabalho”, tal enfoque é importante para a percepção do CP como formador e que a formação faz parte das suas atividades na escola. Vale ressaltar ainda que os princípios são

bastante relevantes e merecem atenção no momento em que o/a CP elabora as propostas de formação.

Na perspectiva de contextualizar a importância da formação Continuada para os sete CP que atuam no município e para compreender de forma mais ampla a realidade pesquisada, foi necessário conhecer o conceito definido por eles como também a importância da formação enquanto instrumento que qualifica o trabalho. Inicialmente o questionamento foi – “O que é Formação Continuada?” através do qual obtivemos respostas semelhantes, que de forma aleatória, sem identificá-los, faremos alguns destaques:

- Processo de aprimoramento dos conhecimentos, permite ampliar as nossas práticas pedagógicas. (Coordenador B)
- Busca por mais conhecimentos. (Coordenador A)
- Continuar em busca pelos conhecimentos. (Coordenador Pedagógico C)

Essas afirmações evidenciam o conceito que os acompanham e, por conseguinte, as posturas de formadores no contexto escolar. O sentido de processo e continuidade estão evidenciados nas respostas que, para a qualificação, são tão importantes quanto desenvolver suas atividades cotidianas na escola.

Ao analisarmos outras respostas, o que chama atenção é a colocação sobre a formação como “espaço de troca”, o que realmente deve acontecer em uma formação, “interação entre os sujeitos” através da aprendizagem colaborativa, refletida e condizente com a realidade. É notório que as afirmações refletem a percepção de formação planejada de acordo com as necessidades da escola. É essa escola, que desde a sua constituição é o ambiente que no cerne do seu trabalho é o conhecimento, que a sua função maior, é ensinar como transformar realidades a partir da utilização de conhecimento. Nesse sentido, a formação precisa fazer sentido para o cumprimento da sua função social, precisa ainda estar atrelada ao Projeto Político Pedagógico, o qual deve existir de uma construção coletiva e que sintetize os anseios de todos que fazem parte dela.

Outras respostas que permitem refletir:

- Reforçar as aprendizagens e conhecimentos que já existem e ao mesmo tempo construir novos (Coordenador Pedagógico D).
- Dar continuidade no sentido não de aperfeiçoamento, mas de redirecionar a prática de acordo com as demandas de uma época, de situações que o próprio tempo exige (Coordenador Pedagógico E).

Estas respostas ampliam a reflexão e retornam as diretrizes de 2015 da formação, reforçam que a formação continuada é uma etapa depois da formação inicial, a palavra “reforço” denota a ideia de mobilizar os conhecimentos existentes e também desenvolver novos, o sentido de “continuidade” permite o redirecionamento a partir de uma postura reflexiva, que é importante que o CP desenvolva. Cabe ainda destaque à percepção de “não aperfeiçoamento”, formação é processo de reflexão e relação com a prática, aperfeiçoar pode ser também relacionado a “melhorar”, conseqüentemente estanque e momentâneo.

Em relação a formação, K. Silva (2018, p. 339) chama a atenção para:

[...] a formação de professores tem como um dos pressupostos centrais, por meio da epistemologia do conhecimento, a construção do compromisso político e ético dos professores, cuja análise política da direção de um projeto educativo, sério e concreto permite desvelar possibilidades e é capaz de impulsionar o enfrentamento dos conflitos e das adversidades da escola pública, no sentido mais autêntico da tarefa educativa, ou seja, a construção do humano forjado na emancipação real.

A partir de afirmação da autora citada acima, o real sentido da formação é a afirmação de um compromisso com seu trabalho a luz do conhecimento construído, dentro dos princípios éticos que a profissão exige e que, assim, possam estar preparados(as) para as realidades existentes e nelas intervir. Para seguir com a discussão de formação, os(as) Coordenadores(as) pedagógicos(as) foram questionados(as) sobre o que entendiam a respeito da formação com a seguinte reflexão: Formar para quê? – as respostas dialogaram com a garantia da qualidade da educação e da emancipação real, quando afirmaram que seria para melhorar as práticas e também refletir sobre elas. Seguem as respostas:

- Para se manter atual e percepção da realidade (Coordenador Pedagógico A);
- Ampliar conhecimento (Coordenador Pedagógico B);
- Melhorar nossas práticas (Coordenador Pedagógico C) ;
- Aprimorar o que já se sabe (Coordenador Pedagógico D);
- Para compartilhar conhecimentos (Coordenador Pedagógico E);
- Refletir sobre as ações executadas (Coordenadores Pedagógicos F).

Diante das afirmações, os(as) CP, que atuam no município, percebem a formação continuada como necessária para a atuação profissional e meio de redimensionar a prática no que vivenciam. É a perspectiva de trazer a postura reflexiva um fazer permanente. Freire (2013, p. 36-37) afirma que “o saber começa com a consciência do saber pouco, sabendo que sabe pouco é que uma pessoa se prepara

para aprender”. As afirmações dos(as) CP demonstram a consciência que precisam aprender, o que possibilita abertura para a construção das aprendizagens.

Embasada em tais documentos orientadores, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) (Brasil, 2015) apresenta uma concepção que converge com a categoria aqui apresentada, por considerar em seu Art. 5º:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Brasil, 2015, p. 6).

Cabe ressaltarmos o que menciona Gonçalves (2020, p. 128), especialmente no que diz respeito aos princípios para a formação inicial e continuada proposta nas DCN's, a qual prima pela “sólida formação teórica e interdisciplinar”. Em análise sobre o que defende a BNC acerca da formação, a autora evidencia que são apontadas as “10 competências estabelecidas na BNCC”, desconsiderando o real contexto da escola. Isto é, a proposta de formação está limitada ao que está estabelecido na BNCC, a formação passa ser uma “memorização” de conceitos que os professores precisam ensinar, perde o seu caráter reflexivo e condizente com o que é vivenciado nas escolas.

Na BNC (Brasil, 2019), tratou como Formação Inicial de professores “como a que lhes permita ter um bom desempenho na sala de aula e processo de treinamento” (Gonçalves, 2020, p. 129). Observamos como retrocesso no tocante à formação, a expressão “treinamento” soa como atividade repetida e sem reflexão. Oposta aos conceitos de formação que discutidos nesta pesquisa, a proposta está isolada do contexto, não tem relação com a prática e não está condizente com a função da educação e da escola conquistada, tão debatidos na atualidade. É evidente que existe uma intencionalidade nessa proposta de formação que, segundo Silva (2020), “é uma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente, conforme indicações internacionais”. Assim, a formação deixa de ser necessária e passa a ser “imposta”.

Definição que se alinha à pesquisa em questão é a concepção de Formação Docente, nas DCN's (Brasil, 2015), como “processo pedagógico intencional e metódico”, e continua reafirmando que ser deve o “constante diálogo entre diferentes visões de mundo”. Tais concepções se aproximam dos conceitos apresentados neste

estudo, uma vez que a formação dos profissionais se constitui processo, cuja característica marcante é a prática dialógica, a troca e a valorização dos saberes vivenciados dentro das diferentes realidades e visões de mundo.

5.1 PLANO DE FORMAÇÃO TERRITORIAL SEC/IAT: PERCURSO METODOLÓGICO

Para contextualizar a formação continuada SEC/IAT, é necessária a descrição da estrutura, etapas e os envolvidos no processo. O plano foi disponibilizado pela Diretoria Pedagógica (DIPE) para que fosse possível fazer essa descrição. Vale lembrar que:

O Instituto Anísio Teixeira - IAT, órgão em regime especial de administração direta da Secretaria Estadual da Educação da Bahia, com base no Regimento (Lei nº 8.970/94) tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e qualificação de recursos humanos na área de educação (Bahia, 2023b).

Para o cumprimento de sua função, em 2017, apresentou o desenho inicial do Plano de Formação Continuada para profissionais de Educação do Estado, em versão preliminar, que, por questões administrativas, iniciou em julho de 2019 (Bahia, 2022).

O plano apresenta em sua estrutura, a proposta de formação para todos educadores do estado da Bahia, incorporando as redes municipais e estaduais de ensino, em regime de colaboração. Viabilizado pela parceria entre a SEC, através do referido instituto, da União do Municípios da Bahia (UMB) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), justifica-se diante das transformações contemporâneas no cenário educacional e dos baixos índices nos resultados das avaliações externas que calculam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a defasagem idade/ano que em 2017 os anos finais indicavam 50; 2 dos alunos em atraso no mínimo de 2 anos.

O amparo legal para efetivação do Plano de Formação está descrito na seguinte legislação: LDB 9.394/96 e Plano Estadual de Educação, respectivamente: § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Brasil, 1996; Bahia, 2016).

No tocante as metas, a meta 16 merece destaque:

Meta 16: Formar, em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE-

BA, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Bahia, 2016).

Os documentos apontam a responsabilidade da União, Estados e Municípios em promover a formação continuada, bem como o regime de parceria citado é uma proposta estabelecida no Plano Estadual.

O objetivo geral o define como possibilidade de construir uma cultura de Formação Continuada em Contexto Profissional que considere as práticas pedagógicas e de gestão escolar, com foco no fortalecimento das aprendizagens dos estudantes da rede pública de ensino.

Segundo Rosa e Schnetzler (2003, p 27):

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática.

Tal afirmação remete ao plano na perspectiva de aproximar o fazer pedagógico dos objetivos esperados e, por consequência, a análise crítica da docência para, assim, ser construídas novas práticas amparadas nos aportes teóricos discutidas coletivamente no processo da formação.

O foco inicial, em 2019, para os participantes da formação, foram os(as) coordenadores(a) pedagógicos(a), diretores(as) escolares, esses na forma de pares com a possibilidade de ampliar a formação entre seus pares, as equipes técnicas das secretarias de educação e dos Núcleos Territoriais (NTE). Os professores são especificados no plano como os responsáveis mais diretos pelo processo formativo dos estudantes, porém não tiveram participação específica, seriam formados nas Atividades Complementares (AC) por seus pares, nesse caso, os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) que atuam nas escolas os quais replicariam as pautas trabalhadas. É importante destacar que o Plano de Formação SEC/IAT apresentou uma proposta de formação, especificou todos que seriam alcançados, porém com ação realizada por outros. A formação não chegará diretamente ao professor, cabe aos Coordenadores(as) Pedagógicos(as) inserir mais uma demanda no seu trabalho, ou seja, um sobretrabalho acordado entre o governo e o/a secretário de educação, os(as) CP não foram ouvidos, não houve diálogo sobre o formato com os responsáveis pela efetivação da proposta. Para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as), o seu tempo

de planejamento durante a AC fica comprometido, momento em que ocorre as discussões sobre os desafios diários da sala de aula e da escola. Para os professores, comprometem o seu tempo de planejamento na escola, a troca de experiências entre os colegas e com a gestão da escola.

No tocante aos formadores, um dos requisitos foi fazer parte da rede, na educação básica e/ou Universidades, e que comprovassem experiência com formação. A formação do formador seria garantida por meio de parcerias com Institutos de Formação ou Instituições de Ensino Superior.

Ainda na perspectiva de garantia e ampliação da aprendizagem dos estudantes, o Plano de Formação lista ações estratégicas, que considerou fundamentais, que são elas: Implementação de processos de formação continuada dos educadores das redes de ensino, mobilização social de todos envolvidos no contexto educacional e a pesquisa, produção e disseminação de conhecimentos.

Assim, o plano trouxe um detalhamento de ações e produtos que merecem destaque (Bahia, 2022):

- 1) Etapa inicial – Mobilização e Escuta Sensível (avizinhar). Nessa etapa detalha a realização de seminário em polos estratégicos, realizado pelo IAT em parceria com o NTE, cujo produto seria um relatório reflexivo das necessidades formativas em aspectos como a prática pedagógica, avaliação educacional e da aprendizagem e Formação Continuada (p. 17).
- 2) Formação Continuada da Equipe Técnica, os envolvidos foram o IAT e os dirigentes das equipes técnicas das Secretarias estaduais e municipais de educação, o produto foi o plano de trabalho para planejamento e monitoramento das atividades pedagógicas das redes de ensino (p. 18-19).
- 3) Formação Continuada de Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos – Dupla Gestora que atuam nas escolas a qual teria, como produto a construção do Plano de Ação da Dupla Gestora, para atuação junto aos professores, estudantes e famílias (p. 19).

As etapas descritas acima delineiam como foi o planejamento do Plano de Formação e o produto. A etapa 1 está se referindo à aproximação dos municípios e o NTE, processo de escuta que contou apenas com a participação dos secretários de educação. A etapa 2 descreveu a participação da Equipe Técnica da secretaria de Educação, esse participante teria que elaborar um plano de trabalho para acompanhar as atividades pedagógicas da rede, a demanda é monitorar se a Formação estaria sendo replicada pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) participantes e o monitoramento de possíveis resultados. A etapa 3 foca na formação da Dupla Gestora, Diretor(a) e Coordenador(a) Pedagógico(a) e especifica como produto o Plano de ação, que é o instrumento de planejamento da escola, organizado pelas

seguintes dimensões – Gestão de Resultados Educacionais – avaliação e monitoramento; Gestão Pedagógica – prática pedagógica e formação continuada de professores e Atendimento à comunidade escolar – estudantes, funcionários e famílias. O Plano de Ação é uma atividade obrigatória para os educadores participantes da formação, um instrumento de planejamento constantemente revisitado. O que não pode deixar de ser destacado nesse momento é a necessidade da inserção de uma ação indicada pela pauta trabalhada na formação, o destaque é para a relação da ação no planejamento e o que foi trabalhado na formação, o que pode não dialogar com a necessidade imediata da escola. Essa condicionalidade foge de uma proposta de formação reflexiva e dialógica, tão importante para efetivação de uma escola democrática.

Os pressupostos metodológicos do Plano de Formação trouxeram como eixo central a reflexão sobre a prática pedagógica, enfatizando a valorização do fazer profissional permanente. As estratégias formativas estavam apoiadas, embasadas na “tematização da prática” e a “dupla conceitualização” que conforme Lerner (2002, p. 107) “as situações de dupla conceitualização tem objetivo duplo”: conseguir, por um lado, que os sujeitos de formação construam conhecimentos sobre um objeto de ensino, e por outro, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que o sujeito público alvo final do processo formativo, aproprie-se desse objeto.

O currículo escolar teve destaque no Plano de Formação, foi apresentada uma concepção plural e ao mesmo tempo única, enfatizou que os conteúdos se articulam, na composição de aprendizagens esperadas e tornadas particulares a cada contexto educacional.

A proposta de formação possuiu uma estrutura fixa, pautas definidas pelo IAT, formação presencial e acompanhamento pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sendo que devido à pandemia da Covid-19 esse modelo foi alterado em 2020 e 2021 quando a formação ocorreu totalmente online e 2022 voltou a ser realizada com atividades presenciais.

Em relação as pautas formativas, em 2019 os estudos se pautaram nas práticas leitoras e no planejamento da dupla gestora para inserção dos instrumentos de planejamento, o Plano de Ação e a Agenda do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a). Em 2020 e 2021 além das pautas pedagógicas para Diretores(as) e Coordenadores(as) os estudos aconteceram acerca dos componentes curriculares Língua Portuguesa e

Matemática, propostos pelo Instituto Vera Cruz (IVC). As pautas eram vivenciadas pelos(as) coordenadores(as) com a metodologia da dupla conceitualização para que fosse repassada para os professores da área na escola. As atividades possuíam o formato de oficinas, nas quais eram propostas situações didáticas para serem analisadas os possíveis desdobramentos em sala de aula.

Figura 7 – Modelo de Interação entre os participantes e no atendimento à sustentabilidade do plano.



Fonte: Bahia (2022).

A Figura 7 acima deixa claro o formato que foi desenvolvido o Plano de Formação, a organização sob a responsabilidade da SEC/IAT, nos aspectos de formação e acompanhamento. Para definir os formadores, o IAT realizou o processo seletivo interno. Aconteceram três processos, o formador para equipe técnica e formador para Dupla Gestora e um apoio pedagógico, que era o profissional que fazia a ponte Formador/IAT, a figura ilustra também a multiplicação das pautas formativas.

É notório no Plano de Formação a proposição da formação das redes em busca de disseminar conhecimento, no entanto, no âmbito escolar nem sempre é garantido espaço e tempo pedagógico para “formar” e ser “formado, nem sempre é possível o CP passar pelo processo de formação e proporcionar a formação de seus pares. A estrutura do trabalho e as demandas do dia a dia da escola interferem na efetivação dessa função tão importante. O professor possui a reserva para AC que pode ser

destinada à formação, o coordenador(a) não possui essa reserva, mesmo fazendo parte do quadro do magistério, especificado na Lei Nº 11.738 (Brasil, 2008) que regulamenta o piso e faz referência ao direito da reserva de 1/3 (um terço) da carga horária para planejamento e outras atividades que fazem parte da rotina do profissional, o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) tem cumprido a carga horária integral na escola, e além disso, o Plano de Formação trouxe o aumento de trabalho, que caracteriza uma exploração do profissional.

O trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na escola tem sido exaustivo, ele é o gestor das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, ponte para a comunicação efetiva com toda a comunidade escolar, coordena as atividades de AC com os professores e implementa todos os projetos que chegam na escola, junto à carga de trabalho está nítida a desvalorização profissional na falta da reserva, garantida por lei, e faz do(a) o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) um “um/uma tarefaira”, condicionado o seu fazer às exigências que chegam à escola.

O planejamento das etapas no plano foi listado, a 1ª foi denominada escuta sensível, esta ação não chegou na escola, os professores mesmo sendo citados como o principal formador das aprendizagens, não foi participante direto, ficou em segundo plano, a escuta aconteceu com secretários e dirigentes de NTE, o que demonstrou mais uma vez a desvalorização do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), já que este seria um dos pilares da formação no momento que seria o(a) responsável pela multiplicação, fazer chegar até o professor, e conseqüentemente no redimensionamento das práticas pedagógicas e o alcance dos resultados esperados pelo Plano de formação.

Outra proposta do plano foi a criação dos centros de formação continuada, em que fosse criado pelo NTE em parceria com as Secretarias Municipais de Educação. As formações aconteceram e encerraram junto com a vigência do plano, em novembro de 2022 e não tiveram as propostas de continuidade em outro formato. A proposta dos centros de formação seria uma possibilidade de aproximar o debate da real necessidade das escolas, para assim, propor uma formação ou reformulação de um formato condizente com o cotidiano dos educadores. A falta de continuidade da formação e a não existência de novas propostas, escancara a falta de políticas sólidas para a formação continuada pela Secretaria de Educação e IAT, que é o instituto responsável por planejar estudos e pesquisas educacionais dentro da Secretaria. Assim, ao final do ciclo de formações, fica o aspecto de enfraquecimento das propostas, e como a falta de condições de trabalho do(a) Coordenador(a)

Pedagógico(a) nos momentos de planejamento interfere na execução das propostas. A próxima seção é uma escrita muito importante desta pesquisa, apresenta aspectos da caracterização da coordenação pedagógica em Retirolândia e a conclusão da análise do questionário.

6 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM RETIROLÂNDIA

Os/As Coordenadores(as) Pedagógicos(as) das escolas municipais são designados(as) por escola, modalidade e/ou projetos específicos, no caso das escolas do campo, o projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT⁵) possui coordenação específica.

Atuar como Coordenador(a) Pedagógico(a) é assumir o compromisso educativo e social de analisar o contexto e propor as intervenções necessárias, pois o seu trabalho é importante e complexo, responsável por engajar a equipe e mover conhecimentos para transformar a realidade. No município, a estrutura organizacional possui uma coordenadora geral que é o elo entre a secretaria de educação e os(as) coordenadores(as) das escolas.

Os sujeitos participantes da pesquisa são os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) das Escolas Municipais do Ensino Fundamental Anos Finais, os quais foram educadores participantes do Plano de Formação Continuada Territorial (PFCT). Para preservar e garantir o anonimato das pessoas participantes da pesquisa, utilizaremos as letras do alfabeto como forma de identificação das informações obtidas no questionário recebido.

Para conhecer o perfil destes sujeitos, organizamos a Tabela 2 com informações referentes à idade, ao sexo e à formação⁶.

Tabela 2 – Idade, sexo e formação dos participantes

NOME	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO
Coordenador A	40	Masculino	Licenciatura em História e Pedagogia
Coordenador B	40	Feminino	Licenciatura em Pedagogia
Coordenador C	24	Feminino	Licenciatura em História e Pedagogia
Coordenador D	33	Feminino	Licenciatura em Pedagogia
Coordenador E	48	Feminino	Licenciatura em Letras e Pedagogia
Coordenador F	47	Masculino	Licenciatura em Pedagogia e Geografia

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

⁵ O Projeto CAT iniciou com a parceria das Prefeituras Municipais, a UESF - Universidade Estadual de Feira de Santana e o MOC - Movimento de Organização Comunitária. A experiência iniciou em 1997 e baseia-se na formação de professoras/es das escolas do campo, coordenações municipais, gestões escolares e atores da sociedade civil organizada, na produção de materiais didáticos contextualizados e atividades lúdicas com crianças e adolescentes das escolas do campo. É desenvolvida em 19 municípios do Semiárido da Bahia (Projeto [...], 2020).

⁶ A sistematização dos dados da tabela acima objetiva a formulação do perfil dos participantes da pesquisa, não faz parte dos objetivos o aprofundamento das informações.

As informações apresentam o sexo feminino como majoritário entre os sujeitos; dentre as 6 pessoas participantes, apenas 2 (dois) são do sexo masculino. A predominância feminina na equipe é comum e, desde o início do magistério, as mulheres foram maioria na profissão. Segundo Raspanti (2013), a “feminização” do magistério ocorreu, dentre outros fatores, em função do avanço industrial que proporcionava trabalho para os homens, as mulheres se dedicavam à carreira do magistério e, diante dos preconceitos de gênero vivenciados por elas, seria a profissão que poderia exercer suas qualidades “naturais”, como cuidar e educar. O município fez a opção pelas mulheres para coordenarem a maioria das escolas, o critério de escolha não foi questionado na pesquisa. Em relação a formação, todos(as) possuem nível superior, a licenciatura em Pedagogia, e quatro (4) deles possuem uma segunda licenciatura.

Na rede municipal, a formação em Pedagogia não é a única condição para atuar na coordenação pedagógica, já que a Lei Complementar Nº 02/2003 (Retirolândia, 2003), a Lei Nº 066/97 (Retirolândia, 1997), dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, cria o Cargo de Coordenador Pedagógico e ainda define requisitos para exercer a função como: a “formação em curso superior de graduação em Pedagogia ou outra licenciatura com pós-graduação específica e a experiência mínima de dois anos em docência”. Na Tabela 2, confirmamos que todos possuem a graduação em pedagogia, de acordo com o que a legislação determina. A idade tem uma variação considerável, porém a maioria se encontra na faixa dos 40 anos, o que pode significar maior experiência na área da educação.

Tabela 3 – Tipo de vínculo, tempo de atuação em educação e tempo de atuação na Coordenação Pedagógica

NOME	TIPO DE VÍNCULO	TEMPO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)
Coordenador A	Cargo comissionado	25 anos	6 anos
Coordenador B	Efetivo e exerce o cargo comissionado	15 anos	6 anos
Coordenador C	Cargo comissionado	6 anos	2 anos
Coordenador D	Cargo comissionado	5 anos	5 anos
Coordenador E	Efetivo e exerce o cargo comissionado	Mais de 25 anos	10 anos
Coordenador F	Cargo comissionado	15 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Tabela 3 apresenta a sistematização sobre o tipo de vínculo, a experiência em educação e na função de Coordenador(a) Pedagógico(a), pois consideramos relevantes para a pesquisa. É importante destacar que a Lei Nº 02/2003 (Retirolândia, 2003), Anexo A da Lei municipal, determina o “quadro de pessoal da carreira do Magistério – cargos efetivos,” cujo coordenador(a) pedagógico(a) está entre as funções listadas, mesmo diante da regulamentação, a coordenação pedagógica do município é composta por profissionais cujos vínculos são cargos comissionados, o que permite maior rotatividade até na mesma gestão municipal, já que nenhum deles é concursado para a função, além de não haver qualquer tipo de seleção para exercer a função no município.

A experiência apresentada tem variação considerável, no que se refere ao tempo, os profissionais estão divididos em 2 grupos, uma parte possui 10 ou mais anos de atuação na área de educação, e, na função de coordenador(a), prevalece a experiência menor que 10 anos. É relevante destacar que a coordenadora D possui o mesmo tempo de atuação na área de educação e na coordenação pedagógica, o que vai de encontro à Lei Nº 066/97 (Retirolândia, 1997) quando estabelece “experiência mínima de dois anos em docência”. Na prática, o município não cumpre a sua própria legislação, pois descumprido o pré-requisito da experiência docente. Consideramos que a vivência como docente é muito importante para se gestar as práticas pedagógicas.

Segundo Santos e Rabelo (2022),

[...] o desenvolvimento profissional ocorre a partir das experiências vividas pelos professores, no contexto no qual estão inseridos, em interação com alunos, outros professores, equipe gestora, nos momentos de formação, na reflexão, em seus percursos, na construção e reconstrução de si mesmo.

Portanto, a experiência docente é fundamental para a consolidação da prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a), não cumprir o requisito de experiência mínima de 2 anos denota uma desvalorização do aprendizado construído nesse período e a importância das pesquisas vivenciadas para o exercício da função.

No trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), ressaltamos que a ênfase do seu fazer é sempre coletivo. O contexto da escola e a postura reflexiva devem centrar as suas práticas. Segundo Diaz e Perez (2023, p. 14), as diversas frentes que os autores mencionam que é função do/a CP:

- na parceria com a direção, compõe a equipe gestora e trabalha em conjunto no planejamento e acompanhamento do cotidiano escolar, bem como na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico (PPP);

- no acompanhamento de todos os estudantes, atua em parceria com docentes e técnicos da Secretaria de Educação para identificar as aprendizagens, registrá-las e analisa-las continuamente;
- na formação continuada em serviço dos professores, assegura as condições necessárias para que eles aprimorem suas práticas e reflitam permanentemente sobre elas, à luz das propostas curriculares e do PPP;
- na mediação com as famílias, garante essa importante parceria e interlocução para a trajetória escolar dos estudantes;
- no percurso de estudo pessoal e qualificação contínua da própria prática.

Dessa maneira, as funções do/a CP perpassam por todos os processos pedagógicos da escola, vale salientar que praticamente todo o fazer da escola é pedagógico, em todas as suas atividades, os objetivos são os mesmos e necessitam de intervenções. Suas funções ultrapassam o universo da escola e da sala de aula.

No entanto, no decorrer da pesquisa, indagamos sobre “o que é o trabalho do(a) CP”, as respostas apontaram para as seguintes atribuições:

O(A) Coordenador Pedagógico A descreveu da seguinte maneira:

A função de coordenador **é o de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos** da instituição de ensino, tanto individual quanto coletivamente, além de **avaliar o rendimento escolar dos estudantes e buscar a causa de possíveis problemas** (Coordenador Pedagógico A).

Conforme o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) A, o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos é uma das suas funções e é importante ressaltar que precisa acontecer de forma processual e contínua como determina o Art. 25 da LDB/96 (Brasil, 1996) para que possa identificar em tempo hábil a “causa de possíveis problemas”. É notória a importância deste acompanhamento e, ainda, que a escola organize e possibilite acesso aos dados sistematizados do rendimento dos alunos.

O(A) Coordenador(a) Pedagógico(a) B fez a seguinte descrição: “**Trabalho de orientação e direcionamento pedagógico e formação de professores**”. Essa função faz referência ao desenvolvimento da prática docente. Segundo Diaz e Perez (2023, p. 140):

Entre as ferramentas da coordenação pedagógica para o acompanhamento das práticas docentes, destacamos aquelas que permitem a observação e o registro do que acontece nas situações de ensino e de aprendizagem, ou seja, das diferentes interações entre professor, estudante e objetos de conhecimento, uma vez que estas constituem instrumentos fundamentais tanto para a avaliação do progresso dos alunos como para a análise e elaboração de novas estratégias de ensino.

Por isso, o(a) CP precisa organizar momentos para observação e acompanhamento das atividades em sala de aula, o que permite analisar e direcionar

o planejamento e favorecer novos encaminhamentos. O aproximar do(a) CP a partir da observação da prática possibilita a real percepção de como acontece o ensino aprendizagem e, assim, direcionar o planejamento de novas ações. Exercitar a análise da prática possibilita perceber as lacunas existentes e promove a reflexão crítica entre o planejar e o fazer, que são ações indissociáveis.

O(A) Coordenador(a) Pedagógico(a) C relacionou a função: “**Acompanhar e articular o processo ensino aprendizagem; orientação e formação para a equipe docente**”. O destaque da função de “articular o processo ensino aprendizagem”, destacado pelo CP C, está relacionado ao acompanhamento do planejamento dos professores e professoras, pois o planejamento é necessário e intencional. Libâneo (2013, p. 125) destaca que “o ato de planejar não se reduz no momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e ação”. Nesse sentido, a atribuição do/a CP não encerra com os planejamentos prontos, inicia o processo de acompanhamento da execução e reflexão das demandas futuras.

A outra função citada foi afirmação de que “o trabalho é **acompanhar e articular o processo ensino aprendizagem**: orientação e formação para a equipe docente”. Conforme Christov (2012, p. 9), “a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida, associada ao processo de formação em serviço dos professores”. As definições reafirmam a importância da condução da formação continuada na escola e também a sua necessidade para a aprendizagem dos alunos, sendo que todas as funções especificadas são importantes e uma está conectada diretamente a outra. Vale afirmar que neste estudo não tratamos uma função como mais importante que outra, cada uma possui a sua relevância na escola.

A formação inicial e continuada do/a professor/a necessita está pautada em um aporte teórico que permita a reflexão da prática, principalmente o olhar para o contexto da escola. Nesse sentido, Weisz (2019, p. 121) afirma que “a formação permanente envolve um trabalho de reflexão e estudo por parte do professor”. A pesquisa e a autoformação contribuem para o desenvolvimento profissional na escola e que pode acontecer também fora dela.

Dessa forma, a Lei nº 02/2003 (Retirolândia, 2003), que dispõe sobre o Plano de Carreira, Plano de Cargos e Salários dos Servidores do Magistérios Público do Município de Retirolândia, definiu as atribuições do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) o qual está diretamente relacionado aos requisitos de trabalho explicitado no Anexo I-A ao citar como atribuição o “coordenar, no âmbito da escola, as atividades de

planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional”. Segundo a lei, a formação docente é uma das atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a). No entanto, esta precisa ser promovida em um movimento contínuo, o/a coordenador/a passa pela formação, ou seja, aprende para formar, esse movimento precisa ser priorizado pela secretaria de educação para que possa ser vivenciado na escola. Orsolon (2001), chama esse movimento de “sincronicidade”.

Essa sincronicidade, descrita pelo autor, corresponde à importância dos processos formativos que precisam ser vivenciados pelos(as) coordenadores(as) para promover a transformação mútua, o(a) coordenador(a) forma e também é “formado”.

O(A) Coordenador(a) Pedagógico(a) D respondeu da seguinte forma:

É um trabalho voltado para a **articulação pedagógica entre as pessoas que compõem a escola, professores, alunos, gestores e famílias**. Busca diversificar o trabalho dos docentes colaboradores para que o ensino ocorra sempre da melhor forma, visando sempre o desenvolvimento da aprendizagem.

Dentre as funções do(a) CP, é imprescindível articular o processo entre todos os segmentos que fazem parte da escola, porém cabe observar a relevância da unidade entre diretor(a), coordenador(a) e professores(as) para o direcionamento e “desenvolvimento da aprendizagem” (Lück, 2009, p. 102).

A gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade de cada escola [...] O alcance desse todo, internamente articulado com unidade de princípios e de objetivos [...] (Lück, p. 2009, p. 102).

Assim, o(a) CP precisa estar atento às intencionalidades da instituição de ensino, para que as ações sejam convergentes com a qualidade do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, todos devem participar do diálogo e da construção da proposta educativa da escola, primando pelo desenvolvimento dos estudantes e garantindo a unidade tão importante para os objetivos escolares. A coletividade foi apresentada como diferencial, afirmou que a “articulação entre todos que compõe a escola”, assim, é necessário trazer cada um para a sua responsabilidade, esta percepção é muito importante para o(a) CP no ambiente escolar, possuir a consciência que não é responsável por toda a demanda da escola.

Nessa perspectiva, Orsolon (2001, p. 19) afirmou que “o Coordenador/a Pedagógico/a é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola”, é importante a percepção de que as ações precisam do planejamento coletivo, todos

que fazem parte da escola com o mesmo objetivo, conseqüentemente, alcançarão melhores resultados, e que o(a) CP não é o único responsável pelo pedagógico. A seguir apresentamos a resposta de um dos participantes da pesquisa sobre a função do/a Coordenador(a) Pedagógico(a).

O(A) Coordenador(a) Pedagógico(a) E: “**Acompanhamento do processo de aprendizagem da rede**”. É importante destacar que a aprendizagem dos estudantes não está fechada no ambiente de uma escola ou na estrutura da rede municipal. Os alunos mudam de segmento e/ou modalidade de ensino e, conseqüentemente, de instituição. O/A Coordenador(a) Pedagógico(a) E chamou a atenção para o “**acompanhamento do processo de aprendizagem da rede**”, o que apresenta uma nova perspectiva de acompanhamento da aprendizagem em todas as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental. Surge aí a necessidade de pensar e efetivar o planejamento colaborativo em que a equipe esteja engajada e siga as mesmas orientações da secretaria de educação, pois as metas e as estratégias da educação municipal devem partir da secretaria de educação, visto que é a responsável direta pela gestão desses processos. Diaz e Perez (2023, p. 34), ao fazer referência sobre o trabalho colaborativo, destaca que “Promover discussões sobre o tema pode ajudar a ampliar as possibilidades de participação e de trocas entre os profissionais” [...]. Dessa maneira, discutir as fragilidades em rede favorece a troca e a percepção das necessidades de intervenção.

Na mesma questão sobre qual a função do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) F respondeu:

É orientar os professores de como se deve ser executado o trabalho pedagógico, juntos tentando encontrar o melhor caminho para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Avaliar e refletir o andamento das atividades propostas.

Dessa forma, acompanhar a aprendizagem sempre estará relacionada a orientação das práticas pedagógicas dos professores, a necessidade de propor o refazer e planejar novas possibilidades para mediar as aprendizagens, uma ação depende da outra. Nesse sentido, as práticas são permeadas pela formação continuada quando sua importância na escola se dá pela necessidade de formar para acompanhar as mudanças contemporâneas que ocorrem na educação.

Na perspectiva da formação continuada, é importante delinear qual tipo de projeto pretende pautar a formação na escola. K. Silva (2018, p. 336) reitera que

[...] a própria compreensão do trabalho docente que permite articular de modo permanente o saber e o fazer, a análise do real pela pesquisa e produção do conhecimento, que vise a crítica e o debate político da sociedade, bem como uma proposta pedagógica que permita uma sólida formação.

É de suma importância que a formação continuada, em sua proposta, esteja aberta para as novas necessidades de formação e de aprendizagens e discuta acerca do contexto social e do perfil do estudante que se espera formar. Reafirmando K. Silva (2018), a articulação entre “o saber e o fazer” é justamente a reflexão que resulta na aprendizagem coletiva dentro da escola, o(a) professor(a) aprimora o seu perfil de docente e o(a) CP fortalece a sua identidade e desenvolve a função formadora a partir das necessidades identificadas.

Diante das funções citadas pelos(as) CP, elas convergem como função primordial a de “**garantir que todos aprendam e se desenvolva plenamente.**” Mais uma função significativa e que não pode ser atrelada apenas ao coordenador/a pedagógico/a, os fatores externos como assiduidade, recursos pedagógicos, entre outros, interferem na aprendizagem dos estudantes. Assim, muitos devem ser os esforços para identificar esses fatores durante todo o percurso da aprendizagem dos estudantes para, assim, propor ações coletivas.

As definições dos(as) CP mostraram a sintonia da equipe, a percepção de uma atribuição importante para os que são responsáveis por uma escola e que percebem os resultados de forma coletiva, todas as escolas fazem parte da mesma rede. As ações, muitas vezes, precisam ser pensadas de maneira mais ampla, analisar situações internas da rede que interferem nos resultados. A escola possui um papel social importante, além de garantir a qualidade de forma igual para todos, a permanência, a inclusão e a participação ativa na sociedade, cabe, assim, estudo e ações da rede e o(a) CP atuando de forma coletiva e estabelecendo parcerias com outras instituições sempre que perceber a necessidade.

Vale ainda destaque para o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) D, que trouxe a coletividade como diferencial, afirmou a “**articulação entre todos que compõem a escola**”. Essa percepção é muito importante para o(a) CP no ambiente escolar, pois é necessário trazer cada um para a sua responsabilidade.

Voltamos para o conceito de trabalho do(a) CP. A perspectiva transformadora deve estar relacionada à gestão das práticas pedagógicas para mudar a realidade em que está inserido(a). Freire (2022, p. 51) pontua que “Basta reconhecêsemos o homem como um ser de pensamentos e relações com o mundo, que ele transforma

através do seu trabalho”. O trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) possui essa relação, as transformações são fundamentadas a partir da condução do aprofundamento pedagógico e da reflexão da prática, professor(a) e Coordenador(a) Pedagógico(a) realizam esse processo juntos(as). Essas transformações precisam ser um processo seguro, respaldados na confiança entre eles e seus pares para que o ambiente seja propício para promoção das aprendizagens.

6.1 DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Conhecer o contexto do trabalho dos(as) CP, sujeitos da pesquisa, é importante para a enriquecer este estudo. O questionamento sobre ‘as dificuldades encontradas para a realização do trabalho da coordenação’, foi uma pergunta objetiva, com as opções de escolha de item, um espaço para comentários e também poderia acrescentar outra opção, caso julgasse que não tinha sido contemplado nas opções existentes. As respostas são relevantes para problematizar e fortalecer a identidade dos(as) CP. As opções de respostas estavam organizadas da seguinte forma: a) falta de planejamento por parte da SEMEC; b) tempo para planejamento; c) relação professor x coordenador; d) relação direção x coordenador; e) relação coordenador x SEMEC; f) relação entre professores; g) a logística dos encontros; h) carga horária de trabalho; j) o valor da remuneração; k) formação; l) tempo para estudo e outras. Faremos o destaque em todas as opções de respostas dos participantes.

Para o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) A, **“a dificuldade é a logística para os encontros de formação”**, no espaço para comentário, fez o seguinte relato: “não consegue um dia e horário que atenda o desejo e/ou disponibilidade de todos os professores e a escola não oferece estrutura para o encontro”. Ficou claro pela escolha do(a) CP que os encontros para a formação não acontecem dentro da proposta da secretaria, já que não tem um dia fixo e a estrutura necessária.

Os encontros de formação precisam ser constantes para propiciar um ambiente flexível e autoformativo. Placco e Almeida (2018, p. 11) afirmam que “a interformação é aquela que se realiza entre os pares, no contexto do trabalho”, assim, esses momentos de formação potencializam o fazer pedagógico, mediado pelo CP, nos encontros para o desenvolvimento das atividades complementares (AC) e podem ser fortalecidos ao passar pelo alinhamento da secretaria de educação como suporte para

a equipe de CP, daí chega-se a um ambiente propício para que a formação aconteça, como também o desenvolvimento de um plano específico para tal demanda.

O/A Coordenador(a) Pedagógico(a) B optou por marcar mais de uma opção de resposta, a escolha foi: “logística dos encontros, formação, **tempo para estudo e tempo para planejamento**”. O nosso destaque foi a falta de tempo para estudo, é necessário voltar para a Lei nº 02/2003 (Retirolândia, 2003), complementar a Lei 066/97 (Retirolândia, 1997), que cria o Cargo de Coordenador(a) Pedagógico(a) com carga horária de 40h, e a Lei nº 11.738 (Brasil, 2008), a qual regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, em seu inciso 2º define que:

Por profissionais do magistério público da educação básica, entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenações educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica (Brasil, 2008).

Os(As) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) fazem parte do quadro dos profissionais do magistério para remuneração. O § 4º da Lei nº 11.738 (Brasil, 2008) dispõe sobre a jornada de trabalho, “observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Essa reserva de carga horária é destinada para as atividades complementares (AC), utilizadas para estudo e planejamento; já os coordenadores(as) não possuem essa reserva garantida, mesmo fazendo parte do quadro do magistério, o que é um complicador para o exercício da função. Para formar, o formador precisa de tempo para sua autoformação e planejamento de suas atividades.

Ambas as leis estão em consonância, no entanto, a lei municipal precisa se adequar para garantir esta reserva para todos que desempenham as atividades e que fazem parte do quadro do magistério público. Vale salientar que Ferry (2018, p. 4 *apud* Pereira; Placco, 2018, p. 86) afirma que “formação é uma dinâmica de desenvolvimento pessoal que consiste em encontrar formas para cumprir certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo”. As escolas precisam garantir o tempo, como assegura a legislação e um ambiente que favoreça a autoformação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a).

O ambiente escolar é um laboratório de acúmulo de experiência e aprendizagens, o dia a dia é um espaço de sentido do fazer e também de como é possível transformar. O desenvolvimento profissional tem sido uma busca constante,

a autoformação é uma das características dos docentes, a constante procura por conhecimentos que possam trazer mudanças para sua atuação.

Dessa forma, Gorzoni e Davis (2017, p. 1411) afirmam que

Pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão também implica refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, dedicando-se a cuidar do espaço de intersecção entre a atividade individual e a atividade coletiva.

O espaço escolar proporciona essa interseção, no momento em que os docentes estudam, discutem, observam e constroem novos conhecimentos, o que possibilita mudanças significativas na prática pedagógica e, conseqüentemente, no desenvolvimento de todos(as) envolvidos(as).

Para o(a) CP C, as dificuldades encontradas para a realização do trabalho da coordenação pedagógica são: “formação; tempo para estudo; **relação entre professores e a relação professor e coordenador**”. O destaque no momento são as relações interpessoais, seja entre professores/coordenação, gestão/coordenação e professores/professores. Lück (2009, p. 82) definiu que “a educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação das pessoas”. É muito importante chamar atenção para essa definição, as relações interpessoais na escola possuem influência direta nas ações desenvolvidas.

Nessa perspectiva, Freire (2013, p. 33) ressalta que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” essa afirmação chama a atenção para a importância desse encontro na escola. O diálogo precisa ser a base para as relações no ambiente educativo, é imprescindível ressaltar a importância da manutenção de um clima harmônico e afetuoso entre as pessoas que fazem parte da instituição.

Aqui, a dificuldade apresentada está atrelada aos posicionamentos e à forma de se relacionar no ambiente escolar. Segundo Almeida (2012, p. 44), o/a CP, em seu trabalho, é importante abrir espaço para “falar/ouvir, cultivar a leveza, exercitar o planejar coletivo e permitir aflorar o vivido”, o espaço para a percepção de si mesmo e do outro e, assim, tornar as relações produtivas. Nesse sentido, a sintonia entre CP/professor(a), professor(a)/professor(a) e gestão/coordenador(a) é um desafio para o desenvolvimento das atribuições dos(as) CP, o ruído nas relações pode comprometer o sucesso das propostas que precisam ser realizadas pelo coletivo da escola.

O(A) Coordenador(a) Pedagógico(a) E optou por todos os aspectos já citados pelos colegas e acrescentou “**a falta de planejamento por parte da Secretaria de Educação e a descontinuidade das ações**”. São pontos que necessitam ser problematizados. Ficou evidente a percepção que a falta de planejamento da secretaria interfere na qualidade das ações e prejudica o desenvolvimento do trabalho dos(as) coordenadores(as). Planejar é dizer não ao improviso, executar ações com maior significado para a rede como um todo. Quanto à descontinuidade das ações, que foi mencionada como dificultador do trabalho, é uma questão organizacional e que foi percebida no tratamento das informações levantadas para traçar o perfil dos(as) CP do município, a quantidade de tempo na função ilustrou essa questão.

O fato de não haver concurso, com a mudança de gestão pública municipal a cada quatro (4) anos, muda a equipe de Coordenadores(as) Pedagógicos(as) e, com isso, as formações que aconteceram precisam ser reiniciadas, interrompendo a efetivação das ações da rede, principalmente no que diz respeito ao planejamento anual da gestão e do plano de ação do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Assim, o movimento de reflexão discutido por Freire (1996) tem sido prejudicado no trabalho dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) do município, a falta de continuidade da equipe prejudica a prática reflexiva. Freire (1996, p. 39) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, esse exercício crítico fortalece a práxis pedagógica e promove a autoformação e a formação coletiva.

O comprometimento do trabalho do(a) CP do município foi desenhado por questões centrais do seu fazer, estar comprometido com a formação, planejar e replicar a formação assumindo o papel de formador é promover a reflexão crítica na escola centrada nos objetivos educacionais que todos perseguem.

6.2 SOBRE A FORMAÇÃO SEC/IAT

O processo formativo compreendeu o período entre 2019 a 2022. O planejamento com os formadores possuía uma organização com pautas formativas – consistia no planejamento de temas pedagógicos e conhecimentos didáticos por áreas do conhecimento, tais como: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A denominação de pauta é uma definição do IAT, esta era composta de

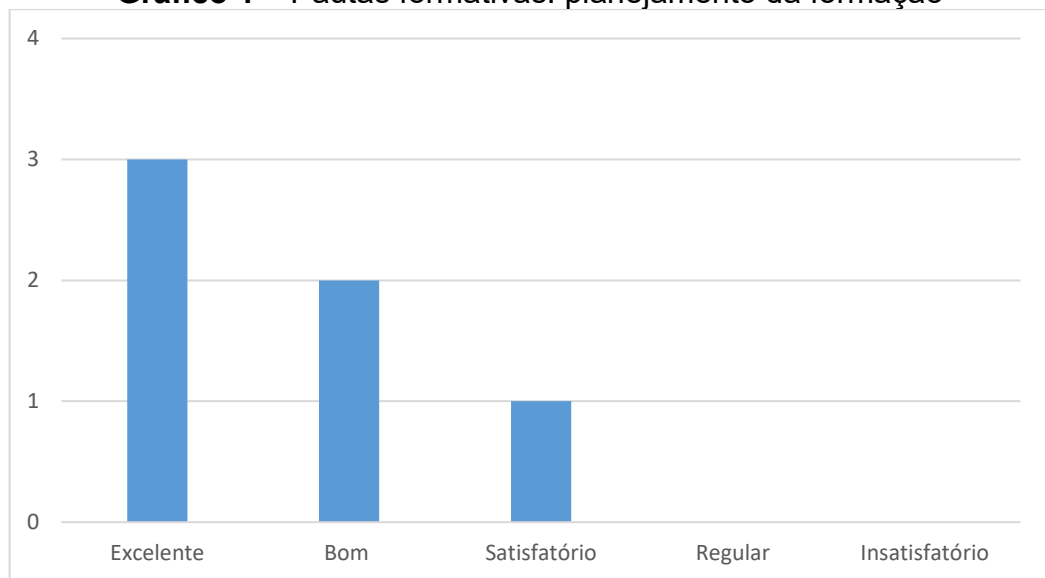
temas que seriam estudados, sugestão de atividades e materiais que compunham a base da formação.

Entre as pautas estudadas, destacamos algumas: Priorização e flexibilização curricular, Novo Ensino Médio, Competência leitora, Concepções de ensino e aprendizagem em Matemática, Conhecimento em Ciências Humanas e Sequência didática no ensino de Ciências da Natureza. Essas pautas têm como objetivo subsidiar o(a) CP na função de formador dos professores para qualificar o processo ensino aprendizagem.

Para falar da formação a partir do olhar dos(as) CP, foi necessário traçar um caminho longo de investigação. Para a produção dos dados, continuamos com o questionário e, para ilustrar as respostas, os gráficos farão o resumo, facilitando a interação com este estudo.

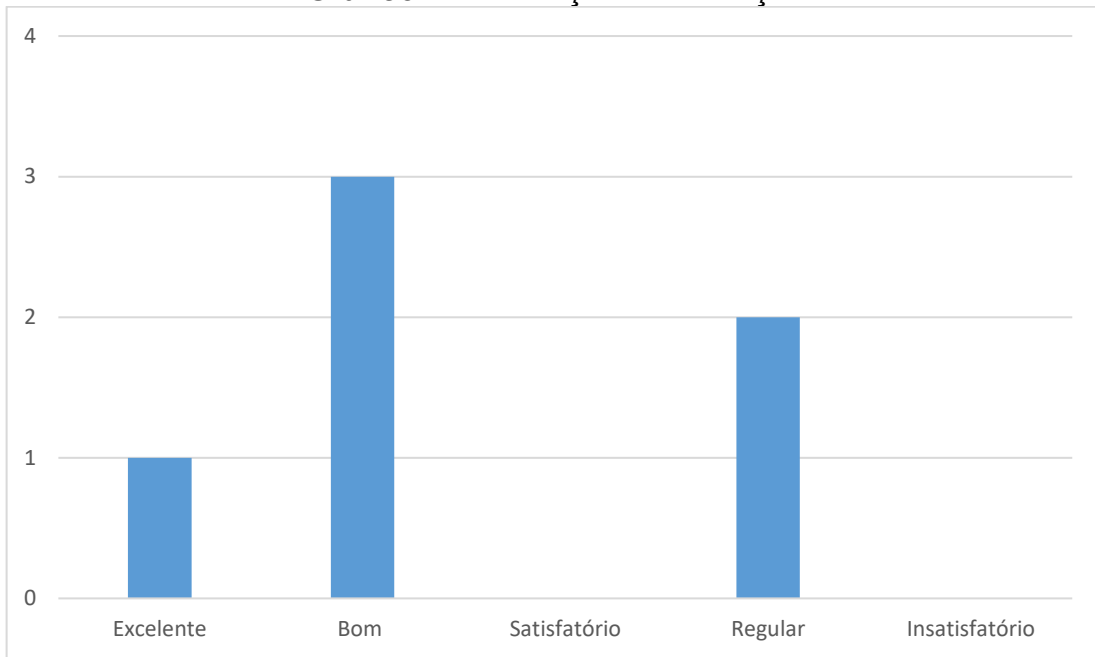
O primeiro questionamento foi sobre “como eles(as) avaliavam as pautas desenvolvidas na formação”. As respostas dos 6 participantes variaram, seguem os dados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Pautas formativas: planejamento da formação



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As repostas apresentadas demonstraram que as pautas atenderam as necessidades da escola, nenhum participante sinalizou regular ou insatisfatória, ou teceu comentário. As respostas deixam subentendido que as pautas trouxeram discussões importantes para a prática dos(as) CP. A próxima questão foi sobre “como avaliaram a ação formadora do(a) CP”, os dados estão no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Avaliação da formação

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Das repostas apresentadas, faremos destaque para a classificação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) C e D, que indicaram a ação formadora como regular, se considerar que a proposta do PFCT era replicar a mesma formação obtida, verifica-se uma limitação dessa proposta, na medida em que não se atingiu o propósito estabelecido.

No entanto, a maioria dos(as) CP responderam entre bom e excelente, o que demonstrou que o objetivo do plano foi alcançado, pois dialogam diretamente com o objetivo do plano de formação continuada em que especifica o objetivo geral da seguinte forma:

Construir uma cultura de Formação Continuada em Contexto Profissional, que considere as práticas pedagógicas e de gestão escolar, com foco no fortalecimento das aprendizagens dos estudantes da rede pública de ensino da Bahia (Bahia 2019, 2022).

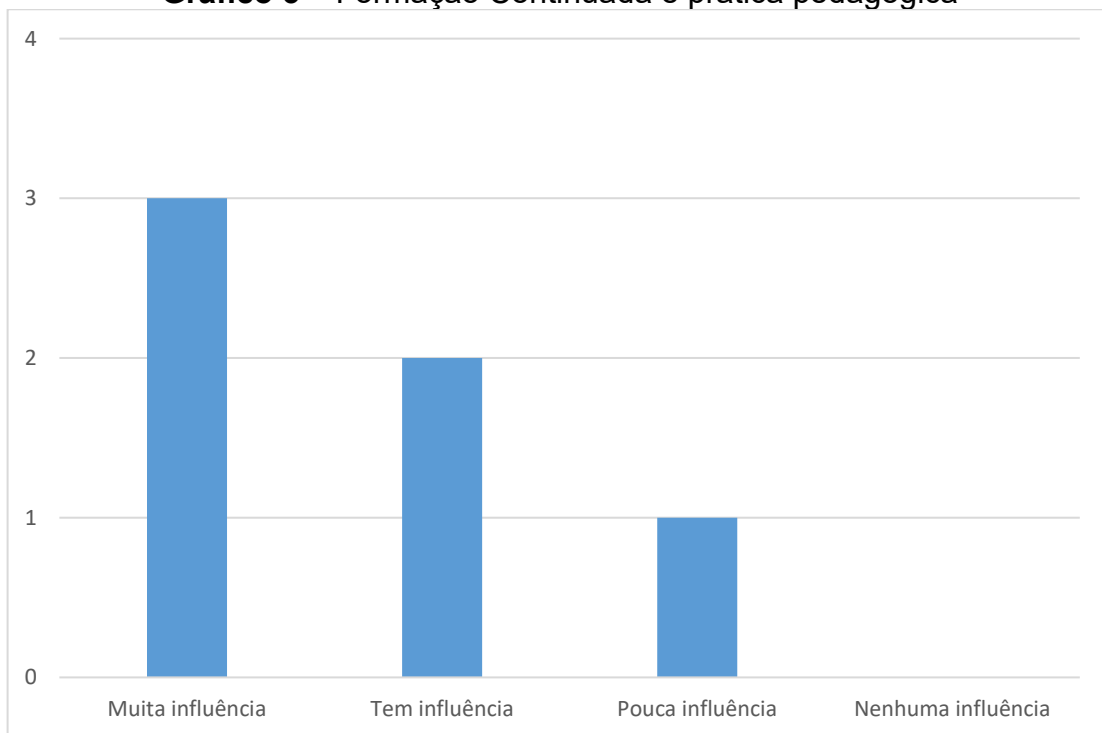
Diante desse objetivo e das respostas obtidas no questionário, podemos inferir que quatro coordenadores(as) conseguiram desempenhar a função de replicadores da formação na escola. Mas, entendemos que esse resultado não exime o município de garantir a construção desta cultura de formação continuada e assegurar condições de trabalho no cumprimento dessa tarefa. Considerando a relevância de uma proposta de formação na rede, Christov (2012, p. 10) enfatiza que:

[...] A realidade muda e o saber que construímos sobre precisa ser revisto e ampliado sempre. [...] um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.

Esses aspectos sobre a necessidade da formação apontados por Christov (2012) estão diretamente relacionados à proposta da formação, visto que as reflexões foram voltadas para atualização dos conhecimentos e novas concepções de educação, ensino e aprendizagem, além analisar as situações didáticas tornando-as condizentes com metodologias que tornassem a aprendizagem significativa e atendessem às necessidades da sala de aula.

Continuando com a pesquisa, a questão 3 do questionário foi 'a influência da formação na prática dos professores', está representada no Gráfico 3 e alguns justificaram as suas respectivas respostas.

Gráfico 3 – Formação Continuada e prática pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As repostas sinalizaram uma divisão de opiniões entre os participantes da pesquisa. Metade afirmou que os temas discutidos tiveram influência na prática do professor; os demais consideraram que tem influência e pouca influência, respectivamente.

Cabe ressaltar que apenas o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) E assinalou a opção “pouca influência”, os(as) CP B, C e F marcaram “muita influência” e os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) A e D, “tem influência”. A questão sugeria comentário e o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) A não teceu comentário justificando a opção, os demais se colocaram da seguinte forma:

Durante o percurso da formação IAT muitas pautas foram interessantes para repassar aos professores, algumas coincidiram ou está usando a temática ao mesmo tempo, teve momentos na formação que ficava me perguntando como trabalharia determinada pauta com os professores que não dialogava com a finalidade vivenciada, mas mesmo assim seguimos o processo. A última etapa da formação foi a que mais gostei, porém na correria do dia a dia não deu tempo replicar com os professores (Coordenador Pedagógico B).

O processo de formação continuada é pertinente, visto que, relaciona a teoria com a prática e possibilita o aprimoramento dos conhecimentos epistemológicos (Coordenador Pedagógico C).

As temáticas sempre traziam discussões atuais e que geravam estudos mais aprofundados (Coordenador Pedagógico D).

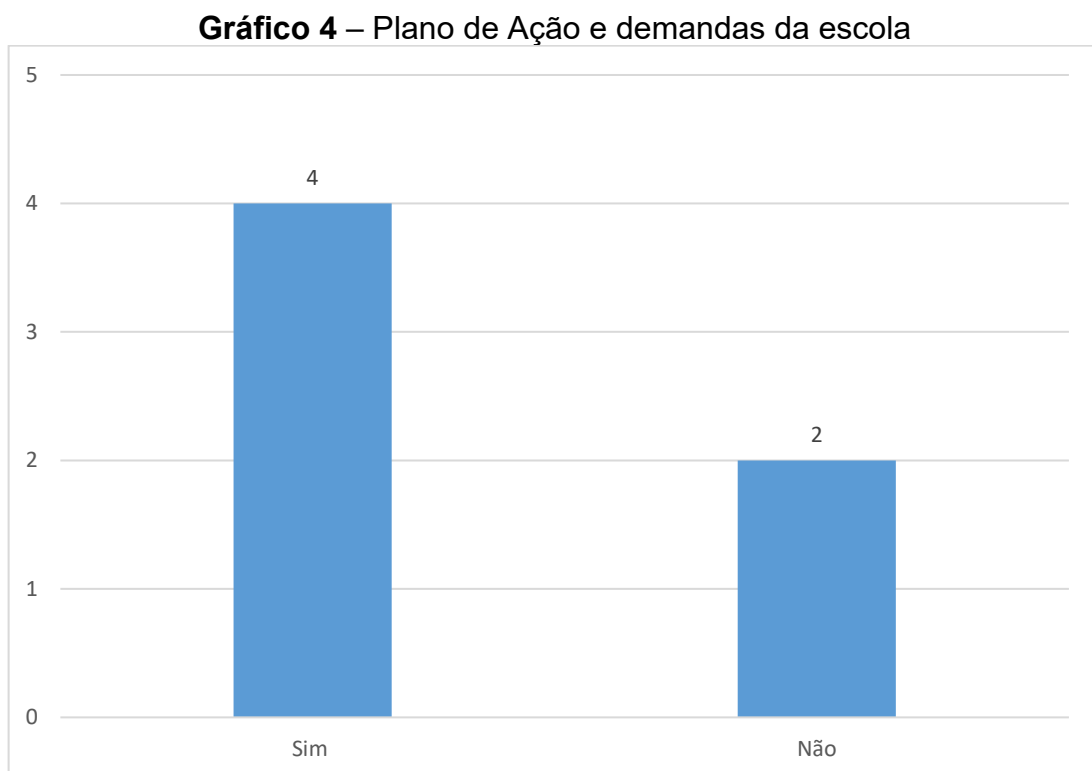
No último ano não houve formação para os professores que pudesse reverberar na prática pedagógica dos professores (Coordenador Pedagógico E).

É possível observar que depois das formações os professores tentam inovar na sala de aula. Com o passar do tempo começam a relaxar tornando algumas atividades monótonas, por isso a importância de uma formação continuada (Coordenador Pedagógico F).

A partir das justificadas dos(as) CP, foi notório os diferentes argumentos, especificaram a relevância e chamaram atenção dos aspectos importantes para análise da formação. Uma das justificativas que merece atenção foi a questão da “**falta de diálogo das pautas com a realidade vivenciada**”, a observação recaí para a importância de uma proposta de formação construída de forma coletiva, assim, as necessidades formativas serão mais próximas do contexto da sala de aula. O(A) Coordenador(a) Pedagógico(a) B citou o “aprimoramento dos conhecimentos”, já o/a Coordenador(a) Pedagógico(a) D sinalizou as “discussões aprofundadas” que as pautas permitiam, nesse contexto, é interessante ratificar a afirmação de Freire (1996, p. 85), “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”, o(a) professor(a) precisa continuar estudando, o aprendizado precisar ser contínuo para que, desse modo, possa contagiar o outro com o conhecimento e a formação continuada proporciona isso. Impulsionar a continuidade dos estudos é algo que os projetos de formação continuada precisam perseguir. Christov (2012, p. 9-10) definiu que “a educação continuada se faz necessário pela

própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente”. Voltando a justificativa do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) F, foi relatado que “foi possível observar que depois da formação os professores tentam inovar na sala de aula”. A afirmação demonstra a transformação que ocorreu a partir da formação, caracteriza a necessidade de acompanhar as mudanças que existem no contexto educacional.

A questão 4 foi para avaliar a coerência do plano de ação proposto como instrumento de planejamento do(a) CP, segue o resumo das respostas.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A questão foi direta e possuía duas (2) opções de resposta, o SIM e o NÃO (Gráfico 4). O objetivo foi obter, de forma clara, a avaliação dos(as) CP sobre a relevância do Plano de Ação da gestão escolar – instrumento que foi atividade obrigatória para os educadores participantes do PFCT – o desdobramento da questão se deu com a justificativa da resposta.

Vamos destacar as justificativas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) B, C e D, os(as) quais responderam Sim para o plano de ação, respectivamente:

Tem atendido e conduzido as demandas pedagógicas, administrativas, etc.
(Coordenador Pedagógico B)

Sempre acrescentamos algo no percurso, pois a escola é dinâmica e precisa de ajustes. (Coordenador Pedagógico C)
 Ele é sempre elaborado nesse sentido e é discutido no grupo. (Coordenador Pedagógico D)

Vale ressaltar que, no contexto de coletividade na escola, ao firmar que o plano de ação é discutido no grupo, todos se sentem parte do processo. Os ajustes necessários também é algo relevante para destaque, demonstra momento de reflexão da prática na escola e, conseqüentemente, a percepção da necessidade de novas ações. Outra afirmação importante é que o plano de ação conduz as demandas pedagógicas e administrativas da escola, um documento que está sendo vivenciado. Dois participantes responderam “não” e justificaram da seguinte forma:

Algumas ações foram colocadas em prática, mas em referente a formação/repasso para os professores não aconteceu (Coordenador Pedagógico E).

Algumas ações só ficaram no papel, no pensamento. A resposta seria em parte. É construído com os professores e não fica engavetado (Coordenador Pedagógico F).

Ao analisar as justificativas dos(as) CP, ficou claro que o problema não é o instrumento de planejamento, é a forma que ele é tratado na escola. As ações planejadas não são executadas, inclusive as pautas para os professores. Não basta planejar, precisa priorizar, primar pelo cumprimento das pautas pedagógicas, o plano se tornou documento apenas para arquivo, mesmo construído coletivamente. As demandas que surgem anulam o que foi planejado, ele que precisa organizar e acompanhar as ações de outras secretarias e/ou programas estaduais ou federais que precisam ser executados na escola.

Segundo Lima e Santos (2007, p. 79):

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

A partir da afirmação acima, é possível concluir que a falta de identidade dentro das instituições e a clareza do seu papel evidencia a falta de planejamento e/ou o suprimento dele.

Outra pergunta importante durante as atividades do grupo de estudo sobre o plano de ação foi “o que mudou no trabalho desempenhado pelo(a) coordenador(a)

pedagógico(a) na instituição de ensino que atua a partir da inserção do plano de ação”, as respostas tiveram argumentos diversos.

O/A Coordenador(a) Pedagógico(a) E fez a seguinte observação: “A gestão de resultado das ações. Ficou mais prático acompanhar e monitorar os resultados das ações”. A afirmação demonstrou que o plano de ação foi importante para planejar e acompanhar as ações da equipe.

O/A Coordenador(a) Pedagógico(a) D sinalizou que o plano de ação “trouxe melhoria no entendimento da necessidade da escola como um todo e clareza no que deveria ser prioridade e tomada de decisões”. Essas colocações deixaram claro que, mesmo não sendo possível executar tudo que foi planejado, o instrumento potencializou a mudança da forma de analisar e planejar as necessidades da escola.

O/A Coordenador(a) Pedagógico(a) F relatou que “as ações das propostas desenvolvidas pela escola tiveram mais empenho dos professores”, o que demonstra o compromisso de todos(as) que fazem parte da instituição, ou seja, se o planejamento é coletivo, o compromisso tende a permanecer por toda equipe.

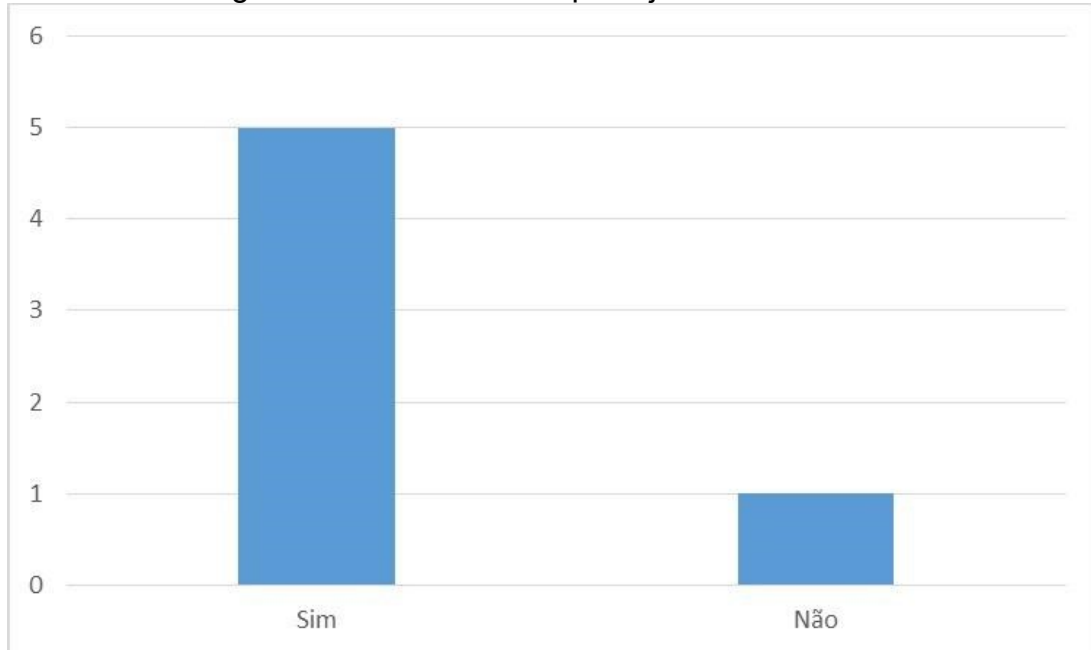
Dando continuidade, a questão 5 do questionário em estudo foi sobre o plano de ação, visando esclarecer a relação do plano de ação com a realidade da escola, com a seguinte indagação: Sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) o documento que norteia as ações na escola, este instrumento responde às expectativas? Todos (as) responderam “sim”. As afirmações deixaram claro que o plano de ação dialoga e atende com o que está estabelecido no PPP da escola. Mesmo não executando todas as ações, os participantes reconhecem que foi elaborado de acordo ao PPP, o que demonstra um alinhamento entre o PPP e as ações propostas no plano.

Segundo Vasconcellos (2002, p. 169), o PPP é o “elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação”. Tal definição ressalta a importância do documento para a construção da identidade da escola e, assim, a gestão das práticas pedagógicas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), se existiu relação entre o Plano de Ação e o PPP, o instrumento de planejamento cumpriu sua função.

Já a questão 6 trouxe o questionamento sobre outro instrumento de planejamento, a agenda do(a) coordenador(a) – instrumento proposto pelo plano de formação com as demandas do(a) coordenador(as) pedagógico – que poderia ter periodicidade de preenchimento, como: diariamente, semanalmente, quinzenalmente e mensalmente, ou de acordo a realidade e/ou necessidade da escola. O

questionamento foi o seguinte: A agenda do coordenador tem atendido às demandas do trabalho da coordenação pedagógica?

Gráfico 5 – A agenda do coordenador: planejamento X demandas da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As respostas apontaram cinco positivas e uma negativa (Gráfico 5). Vamos destacar algumas justificativas:

No chão da escola **surgem muitas outras demandas além das demandas postas na agenda que acabam impedindo a execução de algumas atividades planejadas**, principalmente a parte de autoformação, e muitas das vezes acabamos exercendo alguns papéis que não é nosso e deixamos o nosso por fazer, infelizmente (Coordenador Pedagógico B).

A produção da agenda contribui muito para **elaborar estratégias produtivas, traçar ações e planejar**. A partir do momento que comecei a elaborar a determinada agenda semanalmente, tenho percebido o impacto diretamente nos resultados. O planejamento é muito importante e reflete nas ações que são colocadas em prática (Coordenador Pedagógico C).

Os(As) CP ressaltaram a importância do instrumento de planejamento e afirmaram que o dia a dia impede de desenvolver as ações planejadas. É notória a relevância da agenda para a organização do trabalho dos(as) CP nas escolas. Oliveira (2020) ressalta que “O coordenador deve acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos (aluno e professor) na comunidade educacional”. Dessa forma, a agenda possui, em sua organização, em todas as dimensões que envolvem a organização pedagógica como: discentes, famílias e docentes e a parte de aprofundamento de estudos.

No entanto, o que foi descrito pela maioria é que esse planejamento não é efetivado devido às demandas que surgem no dia a dia da escola e, desse modo, não conseguem dar conta do que está proposto.

O/A Coordenador(a) Pedagógico(a) D ressaltou que a agenda “melhorou no que diz respeito à organização pessoal, porém, **na prática diária, encontramos algumas dificuldades para fortalecer as práticas postas**”. Mais uma vez a afirmação de que a agenda foi necessária para a organização do fazer pedagógico e a ênfase da distância do que foi proposto atrelada com a dificuldade de executar. Contudo, todos(as) evidenciaram a importância do instrumento para qualificar e organizar o trabalho na escola.

Nesse sentido, o planejamento é essencial para análise da práxis, pois possibilita a percepção dos desdobramentos do que foi executado e o que precisa ser revisto. Entre os produtos proposto pelo plano de formação continuada territorial, está a orientação para o planejamento e a organização do trabalho pedagógico das escolas estaduais e municipais. A implementação da agenda é o instrumento para cumprir essa preposição.

A resposta negativa do Coordenador Pedagógico E teve como justificativa o “distanciamento da **prática**”, que está atrelada ao não cumprimento da agenda, que são caracterizados por várias questões, a mais citada foi a execução das múltiplas tarefas que são impostas pelo cotidiano, os projetos externos, problemas momentâneos entre outras questões da rotina escolar que interferem no planejamento dos(as) CP.

A questão 7 solicitou que os(as) CP relacionassem as pautas mais significativas desenvolvidas na formação. O CP A fez referência a todas, já os Coordenadores Pedagógicos D e F destacaram as pautas do plano de ação e da agenda como as mais importantes e ainda justificaram o “**incentivo a participação e a clareza nas funções que desempenham**”. Essa afirmação foi importante para reafirmar a importância desses instrumentos na escola.

Os/As Coordenadores(as) Pedagógicos(as) B e D, respectivamente, relacionaram a prova SAEB e as competências leitoras, o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) C citou as avaliações externas, essas pautas dialogam e mostram a importância que foi dispensada por eles, acreditamos que o destaque foi em virtude da necessidade da escola de analisar os resultados dessa avaliação imposta pela rede e planejar a intervenção na busca de melhores resultados.

A questão 8 buscou conhecer os desafios que para eles precisam ser superados na replicação das pautas formativa para os professores. As repostas foram diversas, o(a) CP A não respondeu, os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) B, C, D e E concordaram que a falta de tempo para estudo como o maior desafio.

O/A Coordenador(a) Pedagógico(a) C argumentou da seguinte forma: “Um dos principais desafios é tempo para realizar os estudos e replicar as formações, visto que, na escola, geralmente o coordenador não realiza somente as demandas pedagógicas”.

O argumento gera reflexões para esta pesquisa, a formação tinha como requisito principal o(a) CP como formador através da replicação das pautas, na sua estrutura, o objetivo seria chegar aos professores para melhorar a prática pedagógica, no entanto, os participantes da pesquisa demonstraram que ação não foi executada como esperado e o que chama atenção é o que classificou como “**falta de tempo**”, algo que está relacionado à gestão como um todo, da Secretaria de Educação, da escola e da execução do que é planejado, como também a função formadora do(a) CP na escola.

A questão 9 foi uma das mais relevantes para o objetivo desta pesquisa, a pergunta foi direta e subjetiva, questionou a opinião sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica no município. Todos concordaram com sua importância e as repostas tiveram argumentos semelhantes, os quais necessitam de destaques.

O/A Coordenador(a) Pedagógico(a) A colocou como fundamental e sugeriu que as atividades complementares (ACs) deveriam acontecer em formato de formação. O que faz referência a “cultura de formação” sugerida pelo plano de formação.

O/A Coordenador(a) Pedagógico(a) B fez a seguinte afirmação:

A formação continuada é muito importante porque é a forma do coordenador manter a qualidade do trabalho desenvolvido na escola com os professores, ela dará suporte para que o CP atenda às necessidades que venham surgir no seu dia a dia e por isso ela é necessária (Coordenador Pedagógico B).

Esse argumento demonstra a segurança que a formação traz para o(a) CP no desenvolvimento do seu trabalho, as atividades de AC, segundo relatado, acontecem para planejamentos, organização de atividades gerais da escola e questões relativas à aprendizagem dos alunos de forma coletiva. A sugestão “que esse espaço seja direcionado para uma formação permanente” que é realmente relevante para todos(as). A participação para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) é suporte para busca da qualidade na gestão das práticas pedagógicas na escola.

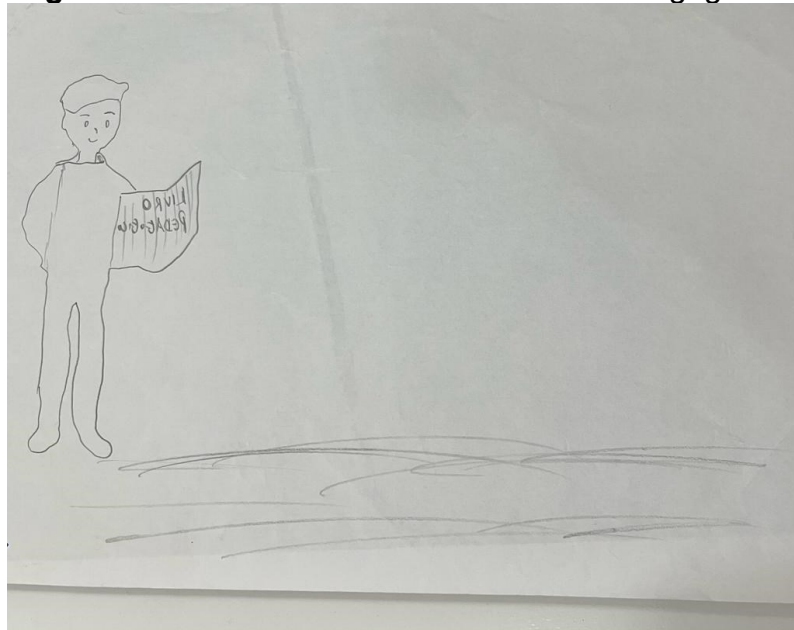
O/A Coordenador(a) Pedagógico(a) C se referiu da seguinte forma:

A formação continuada contribuiu significativamente com o processo ensino aprendizagem. Considero importante, pois o(a) CP também precisa de formação e necessita buscar conhecimentos para orientar, articular e replicar as formações para os professores. Todavia, é de grande importância buscarmos formações, bem como o município ofertar para que também tenhamos respaldo para instigar os docentes e incentivar que eles se atualizem teoricamente acerca de temáticas pertinentes a práxis pedagógica.

O argumento deste(a) CP ressaltou a importância da formação na perspectiva de permanência, salientou que precisa ser buscada também de forma individual, todos(as) são responsáveis pela autoformação, e a Secretaria de Educação é responsável pela garantia do processo formativo. Outro ponto importante nessa autoformação é necessidade de “atualização”, a continuação do estudo no ambiente profissional, estar atento às necessidades formativas e às mudanças no contexto educacional que ocorrem na atualidade.

Acrescente-se ainda que, em um dos encontros de intervenção, foi questionado como eles se percebiam no desenvolvimento da função, ou seja, atuando como coordenadores(as) pedagógicos(as). A solicitação foi que expressassem em forma de desenho. Consideramos que os desenhos ilustraram muitas falas descritas nas respostas do questionário, porém, as ilustrações trouxeram elementos que substanciaram a nossa análise, seguem abaixo todos os desenhos.

Figura 8 – Autorretrato do Coordenador Pedagógico A



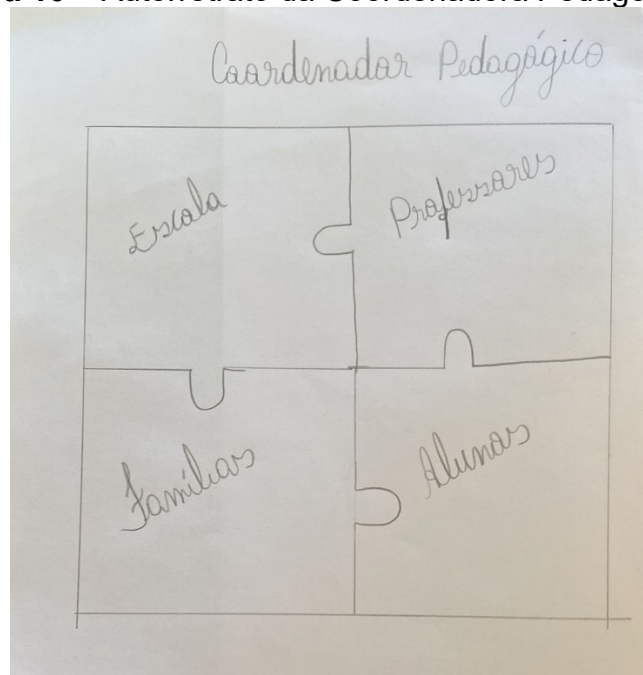
Fonte: Encontro de Intervenção realizado em 2023, fotos da autora (2023).

Figura 9 – Autorretrato da Coordenadora Pedagógica B



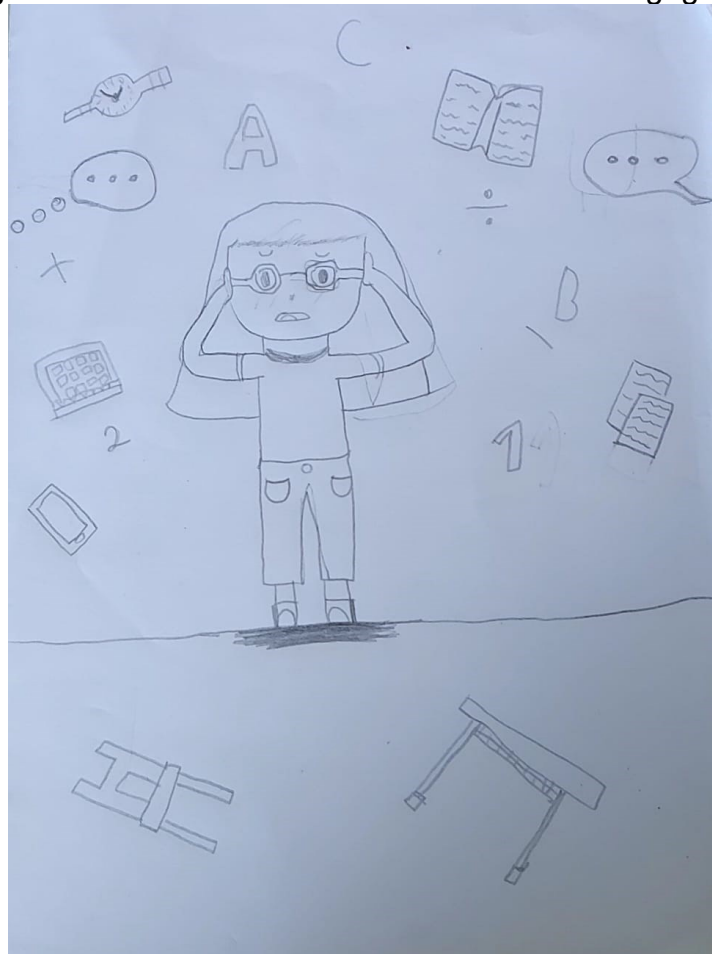
Fonte: Encontro de Intervenção realizado em 2023, fotos da autora (2023).

Figura 10 – Autorretrato da Coordenadora Pedagógica C



Fonte: Encontro de Intervenção realizado em 2023, fotos da autora (2023).

Figura 11 – Autorretrato da Coordenadora Pedagógica D



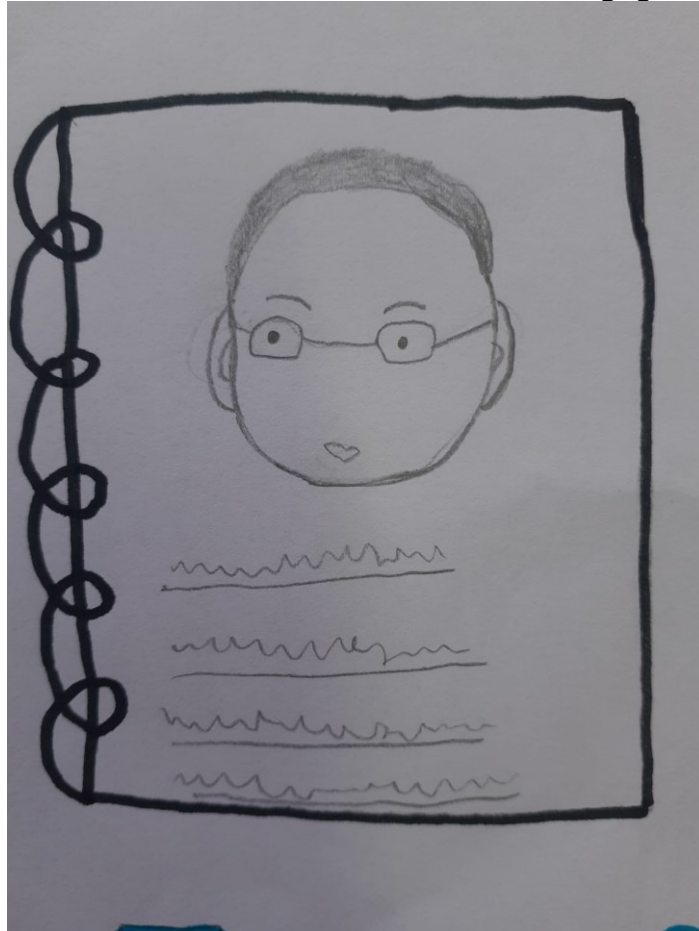
Fonte: Encontro de Intervenção realizado em 2023, fotos da autora (2023).

Figura 12 – Autorretrato da Coordenadora Pedagógica E



Fonte: Encontro de Intervenção realizado em 2023, fotos da autora (2023).

Figura 13 – Autorretrato do Coordenador Pedagógico F



Fonte: Encontro de Intervenção realizado em 2023, fotos da autora (2023).

Como mencionado anteriormente, as ilustrações foram além das palavras. Consideramos a aproximação entre os desenhos das coordenadoras B, D e E, demonstraram insegurança diante das múltiplas funções no dia a dia, o que confirma a falta de execução do planejamento. Ressaltamos que a identidade deste profissional precisa ser disseminada dentro das instituições, a falta dela gera confusão sobre as prioridades da função. Os desenhos ainda demonstraram que a rotina tem sido exaustiva e o que é mais relevante para o processo de ensino e aprendizagem pode não estar sendo priorizado.

O coordenador pedagógico A destacou o estudo, representado pelo desenho do livro, como a busca pelo conhecimento para, assim, ser suporte para os(as) professores(as) no cotidiano da escola. Cabe lembrar que a busca é importante e necessária e que esta deve acontecer principalmente por um projeto/proposta/plano de formação continuada ofertado pela secretaria de educação.

Seguindo a análise dos desenhos, o coordenador pedagógico E fez a sua representação com um rosto e uma definição com uma escrita simbólica do seu “eu”,

a leitura que fizemos foi a representação de uma busca pela identidade profissional, ficou claro que o ambiente das escolas não tem essa definição explícita. Assim, a partir dos desenhos, é importante destacar a necessidade da construção de uma cultura organizacional da escola que respeite esse profissional, permita a efetivação da função e priorize os seus fazeres.

Cabe ainda mencionar que os participantes informaram sobre a importância de uma formação continuada pautada nas necessidades da escola e de forma contínua, principalmente para o(a) CP, uma vez que ele conduz, em conjunto com os professores, o processo ensino aprendizagem na escola. Nesse sentido, Ferreira (2006) afirma que “Também se constitui de fundamental importância o trabalho coletivo dos atores sociais que compõem a escola”, para seguir a discussão, vamos voltar aos desenhos dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), quando a coordenadora pedagógica C representou um quebra-cabeça, com a união entre escola, aluno, professor e família, esses são os “atores sociais” que representam o coletivo reafirmado por Ferreira (2006), e destaca a importância do(a) coordenador(a) na função de unir todas essas peças em prol da coletividade. É válido lembrar que o trabalho do(a) coordenador(a) não é solitário, não se pode pensar e planejar ações coletivas e para o coletivo sozinho(a).

Portanto, durante as atividades promovidas no grupo de estudo durante as intervenções, os(as) CP analisaram criticamente a proposta de Formação Continuada SEC/IAT, perceberam o projeto como importante e não deixaram de especificar as lacunas, ou seja, a distância entre o que foi proposto e desenvolvido com as reais necessidades das escolas, como também as dificuldades encontradas para multiplicar a formação. A próxima seção vai trazer o produto que foi construído de forma coletiva durante os encontros de intervenção com o grupo de estudos com os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da rede.

7 PRODUTO DA PESQUISA

PROJETO – OFICINAS FORMATIVAS

UNIDADE FORMADORA – Universidade do Estado da Bahia

PÚBLICO ALVO – Coordenadores/as Pedagógicos/as das escolas de Ensino Fundamental – anos finais – da Rede pública municipal de Retirolândia – Bahia

PESQUISADORA – Luciete dos Santos Oliveira

ORIENTADORA – Maria Jucilene Lima Ferreira

Introdução:

Desde o esboço do projeto de pesquisa, pensamos em uma proposta de produto, algo que pudesse ser desenvolvido e permanecesse “vivo” no espaço pesquisado e que contribuísse com o processo de formação continuada dos/as coordenadores/as pedagógicos/as do município.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, na aplicação dos instrumentos e no grupo de estudo, a busca foi constante e coletiva pelo fortalecimento das aprendizagens no ambiente de trabalho. O trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a possui uma dinâmica diversa, ora forma, ora é formado, aprendem e ensinam, constroem coletivamente propostas para melhorar o percurso das aprendizagens por todos envolvidos. Assim, foram levantadas temáticas sobre as quais os participantes da pesquisa gostariam de aprofundar, considerando as reais necessidades da autoformação.

As colocações dos/as participantes demonstram disponibilidade em contribuir com a construção do projeto de formação e ainda reafirmam a importância de uma proposta condizente com a realidade vivenciada na Rede.

Justificativa:

A qualidade da educação tem como cerne o ensino-aprendizagem, processo complexo, observados os aspectos inerentes aos estudantes – seres em formação – cognitivos, sociais, afetivos, dentre outros próprios do desenvolvimento humano, a escola deve se ocupar em garantir habilidade e competências cognitivas que possibilitam o aprendizado e desenvolvimento das pessoas de maneira integral.

Considerando a relevância do trabalho pedagógico na escola, o/a CP é um dos profissionais responsáveis por zelar pela aprendizagem associada a todos os seus

fatores e, nesse processo, para ter condição de orientar aos professores da sua equipe, deve buscar sua autoformação.

Segundo Diaz e Perez (2023, p. 114), “[...] a formação profissional e pessoal da coordenadora/do coordenador” aponta para a necessidade deste profissional conhecer a realidade da escola e “estar sempre aberta/aberto para identificar as próprias demandas formativas e aprofundar os estudos para avançar constantemente em seus conhecimentos”.

Por compreendermos as funções diversas e, paralelamente convergentes do/a CP enquanto formador, é que justificamos a relevância deste projeto de formação continuada como uma das condições para o exercício da coordenação, que tem por princípios a orientação da prática educativa e a busca de conhecimentos que contribuem para o fortalecimento das aprendizagens no ambiente de trabalho – a escola.

Objetivo geral:

- ✓ Contribuir com o processo de formação continuada dos/as coordenadores/as pedagógicos/as do município de Retirolândia – Bahia.

Objetivos específicos:

- ✓ Proporcionar reflexões acerca do contexto educativo;
- ✓ Aprofundar o conhecimento sobre gestão pedagógica;
- ✓ Discutir temas concernentes às metodologias significativas para a aprendizagem;
- ✓ Desenvolver atividades relacionadas à prática pedagógica.

Metodologia

Para atender ao objetivo da pesquisa, a proposta inicial de grupo de estudo para formação continuada se mantém, cuja pauta de formação tem por base os anseios e demandas indicados pelos participantes, com temas elencados por ordem de prioridade, os quais serão estudados em 10 encontros formativos periódicos, durante o ano de 2024.

Cronograma:

A formação ocorrerá com o estudo de um tema mensalmente, conforme evidenciado a seguir:

Quadro 2 – Temas de Estudo por mês

Tema	Atividades	Período de realização
Desenvolvimento profissional dos gestores e coordenadores/as pedagógicos/as	Estudo em grupos, acerca das atribuições destes profissionais e atividade teórico-prática	Fevereiro
Acompanhamento pedagógico com olhar sensível	Fundamentação teórica e análise de situações relacionadas ao ensino-aprendizagem	Março
Gestão de sala de aula: gestão, prática e reflexão pedagógica – Área de Linguagens e Ciências Humanas	Seminário realizado em dois grupos	Abril
Gestão de sala de aula: gestão, prática e reflexão pedagógica – Área de Matemática e Ciências Naturais	Seminário realizado em dois grupos	Maiο
Leitura e interpretação nos diferentes Componentes curriculares	Elaboração e análise de propostas de leitura em cada componente	Julho
Novas metodologias de ensino – metodologias ativas	Estudo e discussão; prática de atividades que envolvam esta metodologia	Agosto
Ludicidade nos anos finais do Ensino Fundamental	Discussão sobre como acontece a aprendizagem; elaboração de atividades lúdicas	Setembro
Interdisciplinaridade em sala de aula	Análise de propostas que explorem diversos componentes curriculares	Outubro
Avaliação do ensino-aprendizagem	Oficina de avaliação (teoria e prática)	Novembro
Avaliação externa – descritores SAEB	Análise das Matrizes de referência/ relação com os objetos do conhecimento	Dezembro

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

PLANOS DE AULA

PROJETO - OFICINAS FORMATIVAS

UNIDADE FORMADORA – Universidade do Estado da Bahia

PÚBLICO ALVO – Coordenadores/as Pedagógicos/as das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais - da Rede pública municipal de Retirolândia - Bahia

PESQUISADORA – Luciete dos Santos Oliveira

ORIENTADORA – Maria Jucilene Lima Ferreira

Encontro 01

Tema: Desenvolvimento profissional dos gestores e coordenadores/as pedagógicos/as.

Objetivo Geral: Discutir a importância da atuação da coordenação pedagógica no espaço escolar.

Objetivos Específicos:

- Conhecer os saberes necessários para o exercício da função.
- Refletir sobre as atribuições da coordenação pedagógica e a identidade desse profissional.
- Discutir sobre as necessidades de intervenção no contexto escolar e as condições para que realize seu trabalho.

Desenvolvimento:

1º momento:

Acolhimento - dinâmica da qualidade.

Dinâmica da qualidade

Distribuir papel e caneta, solicitar que sentem em círculo.

1. Cada participante deve anotar uma qualidade importante de alguma pessoa do grupo;
2. Depois, todos colocam os papéis no chão, com a parte escrita virada para baixo;
3. De acordo com o sinal do facilitador, todos devem pegar um papel da roda que não seja o seu;
4. A seguir, cada um lê a qualidade e tenta adivinhar quem é a pessoa relatada, dando sua justificativa para isso.

O objetivo principal é que os participantes reconheçam suas qualidades e como elas contribuem para a realização do seu trabalho na coordenação pedagógica.

2º momento:

Questão norteadora para leitura:

Como a coordenadora/o coordenador pode atuar com os demais profissionais para fortalecer a relação entre o ensinar e o aprender?

Ouvir todos os participantes, estimulando a reflexão da prática cotidiana, visando o fortalecimento da identidade, fazer as intervenções necessárias.

3º momento

Leitura partilhada:

Texto: Identidade Profissional e relações de trabalho.

Discutir aspectos destacados pelo grupo do texto.

4º momento

Distribuir o roteiro de observação da rotina escolar, solicitar que respondam.

Socialização das respostas.

5º Encerramento e orientações para o próximo encontro.

Solicitar que os participantes façam um relato sobre como tem acompanhado o planejamento dos professores e a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

DIAZ, P.; PEREZ, T. (org.). **Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas**. São Paulo: Moderna, 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em: <https://cesarmangolin.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PROJETO - OFICINAS FORMATIVAS

UNIDADE FORMADORA – Universidade do Estado da Bahia

PÚBLICO ALVO – Coordenadores/as Pedagógicos/as das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais - da Rede pública municipal de Retirolândia - Bahia

PESQUISADORA – Luciete dos Santos Oliveira

ORIENTADORA – Maria Jucilene Lima Ferreira

Encontro 02

Tema: Acompanhamento pedagógico com olhar sensível.

Objetivo geral: Perceber a necessidade do olhar duplo da coordenadora/o coordenador para professores e alunos quanto as necessidades de aprendizagens.

Objetivos específicos:

- Discutir a necessidade da diferenciação dos papéis entre coordenadora/o coordenador e professores.
- Aprofundar a discussão sobre a importância do acompanhamento das aprendizagens.
- Planejar ações formativas para às necessidades da escola.

Desenvolvimento:

1º momento:

Acolhimento: dinâmica do balão

Dinâmica do balão

Dividir os participantes em 2 grupos, cada grupo receberá balões de cores diferentes e uma corda. Solicitar que amarrem na cintura.

O desafio é que um grupo tentará estourar com as mãos os balões do grupo adversário e defender os seus.

A equipe que estourar primeiro todos os balões do time adversário vencerá o jogo.

Ao final, fazer os seguintes questionamentos:

- Como executar a tarefa? Qual a parte mais difícil, estourar ou defender?
- O grupo definiu estratégias? Dividiu responsabilidades entre os participantes?
- Como avaliam o desempenho da equipe?

A partir das respostas fazer interferências sobre a importância do planejamento para alcançar os objetivos.

2º momento:

Quadro desafios:

Cada participante irá escrever no painel os desafios que interferem na execução das ações planejadas na escola.

Leitura coletiva e análise do painel.

3º momento

Leitura coletiva:

Texto – Acompanhar para articular saberes docentes e práticas pedagógicas- (Planejar é preciso, Estratégias formativas – Tematização da prática e homologia de processos)

Orientação para elaboração de pauta formativa.

4º momento

Elaboração da pauta formativa.

5º momento

Encerramento: Poesia

Tecendo a manhã – João Cabral de melo Neto

REFERÊNCIAS

DIAZ, P.; PEREZ, T. (org.). **Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas**. São Paulo: Moderna, 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em: <https://cesarmangolin.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PROJETO - OFICINAS FORMATIVAS**UNIDADE FORMADORA** – Universidade do Estado da Bahia**PÚBLICO ALVO** – Coordenadores/as Pedagógicos/as das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais - da Rede pública municipal de Retirolândia - Bahia**PESQUISADORA** – Luciete dos Santos Oliveira**ORIENTADORA** – Maria Jucilene Lima Ferreira**Encontro 03**

Tema: Gestão de sala de aula: gestão, prática e reflexão pedagógica – Área de Linguagens e Ciências Humanas.

Objetivo geral: Oportunizar a reflexão sobre a leitura no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Objetivos específicos:

- Articular a compreensão entre teoria e prática na gestão da sala de aula.
- Desenvolver boas problematizações que sugerem ricas situações de aprendizagem.
- Tomar a aula como unidade fundamental do trabalho docente e como objeto de reflexão e trabalho.

Desenvolvimento:

1º momento:

Acolhimento: Música – a casa é sua – Arnaldo Antunes

- Dividir os participantes em grupos e realizar leitura do texto "A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles", de Terezinha Azerêdo Rios.

Questão reflexiva: "Uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos". Quais os passos da aula para que possa fazer juntos? Cada grupo apresenta o seu esquema.

2º momento:

- Música metade - Adriana Calcanhoto
- Relacionar os versos da música com as incertezas da profissão na atualidade.

3º momento:

- Leitura compartilhada - Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência.

4º momento:

Discutir as ideias centrais do texto: - Como o conhecimento e a experiência auxiliam a compreensão sobre a própria prática?

Fazer as intervenções voltadas para a necessidade da leitura da experiência fazendo perguntas e identificando a contribuição teórica.

REFERÊNCIAS

CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 31-34.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A Dimensão Ética da Aula: ou o que nós fazemos com eles. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 73-93. Disponível em⁷: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04_Dimensao_%c3%89tica%20da%20Aula.pdf. Acesso em: 5 maio 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330–350, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 16 maio 2024.

⁷ Material do livro reproduzido pela UNESP.

PROJETO - OFICINAS FORMATIVAS**UNIDADE FORMADORA** – Universidade do Estado da Bahia**PÚBLICO ALVO** – Coordenadores/as Pedagógicos/as das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais - da Rede pública municipal de Retirolândia - Bahia**PESQUISADORA** – Luciete dos Santos Oliveira**ORIENTADORA** – Maria Jucilene Lima Ferreira**Encontro 04**

Tema: Gestão de sala de aula: gestão, prática e reflexão pedagógica – Área de Matemática e Ciências Naturais.

Objetivo geral:

Perceber a importância da leitura reflexiva como forma de se entender a realidade social.

Objetivos específicos:

- Aproximar-se da ideia de alfabetização científica e das dimensões que ela envolve, discutindo implicações para a didática nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza.
- Desenvolver a percepção da leitura e a escrita numa concepção reflexiva, tendo como foco a apreensão de informações e construção de sentido nos diversos componentes.

Desenvolvimento:

1º momento:

Acolhimento: Assistir o vídeo da música O Silêncio e análise da letra – Arnaldo Antunes https://www.youtube.com/watch?v=D_GC9xEp3M8

Analisar as mudanças de conceitos ao dos avanços das pesquisas científicas.

2º momento:

Leitura partilhada: Gérard Vergnaud: "Todos perdem quando a pesquisa não é colocada em prática".

Questão reflexiva: Pergunta: Como os professores podem interferir nesse processo [de entender a teoria e usá-la na prática]?

3º momento:

Formação leitora: A formação permanente de professores e o papel do coordenador.

Em grupo, elaborar a pauta de formativa para multiplicar com os professores.

Construir coletivamente uma pauta para formação com foco em um dos componentes da área com foco na leitura.

Socialização das pautas.

4ª momento:

Encerramento: A ciência em si – Gilberto Gil

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

GROSSI, Gabriel Pillar. Gérard Vergnaud: “Todos perdem quando a pesquisa não é colocada em prática”. **Nova Escola**, [s.l.], 1 nov. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/960/gerard-vergnaud-todos-perdem-quando-a-pesquisa-nao-e-colocada-em-pratica>. Acesso em: 5 maio 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330–350, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 16 maio 2024.

PROJETO - OFICINAS FORMATIVAS**UNIDADE FORMADORA** – Universidade do Estado da Bahia**PÚBLICO ALVO** – Coordenadores/as Pedagógicos/as das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais - da Rede pública municipal de Retirolândia - Bahia**PESQUISADORA** – Luciete dos Santos Oliveira**ORIENTADORA** – Maria Jucilene Lima Ferreira**Encontro 05**

Tema: Leitura e interpretação nos diferentes Componentes curriculares.

Objetivo geral:

Refletir sobre a responsabilidade de formar leitores proficientes em todas as áreas do conhecimento considerando a importância da qualidade do material oferecido.

Objetivos específicos:

- Analisar textos de um mesmo tema que circulam nos diferentes componentes.
- Apreciar a leitura de diferentes gêneros literários.

Desenvolvimento:

1º momento:

Acolhimento: Leitura coletiva – Sobre importâncias – Manoel de Barros

Formação leitora: Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama? Por Kátia Lomba Bräkling

Questão reflexiva: Como a leitura realizada impactou sua visão a respeito de proficiência leitora e a importância da formação de leitores?

Mapeamento das práticas de formação de leitores que acontecem nas escolas.

2º momento:

Conhecendo: As competências leitoras na BNCC.

Analisar a proposta de planejamento de leitura e confrontar com as competências da BNCC.

3º momento:

Leitura compartilhada: As Modalidades Didáticas de Trabalho com Leitura.

Em grupo planejar uma atividade de leitura.

4º momento:

Ensaio de leitura – Cada um deverá realizar uma leitura partilhada de um texto, que seja conhecido pelo grupo, em voz alta.

REFERÊNCIAS

BRÄKLING, Kátia Lomba. Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama? **Revista Aprender Juntos**. São Paulo: Edições SM, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/18101789/Leitura_do_mundo_leitura_da_palavra_leitura_proficiente_qual_%C3%A9_a_coisa_que_esse_nome_chama. Acesso em: 5 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. [S.].: Editora Cortez, 2010.

UCHOA, Antônio Marcos de Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (org.). **Diálogos Críticos, volume 12**: reformas educacionais: avanços ou precarização da educação Pública? Porto Alegre: Editora FI, 2020. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

PROJETO - OFICINAS FORMATIVAS**UNIDADE FORMADORA** – Universidade do Estado da Bahia**PÚBLICO ALVO** – Coordenadores/as Pedagógicos/as das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais - da Rede pública municipal de Retirolândia - Bahia**PESQUISADORA** – Luciete dos Santos Oliveira**ORIENTADORA** – Maria Jucilene Lima Ferreira**Encontro 06**

Tema: Novas metodologias de ensino – metodologias ativas.

Objetivo geral:

Entender como funciona as metodologias ativas e a importância do papel do professor.

Objetivos específicos:

- Perceber como as metodologias favorecem a aprendizagem.
- Conhecer os benefícios das metodologias ativas para o processo ensino aprendizagem.
- Identificar os 13 tipos de metodologias ativas de aprendizagem.

Desenvolvimento:

1º momento

Acolhimento: Rotação por estações

Dividir a turma em 4 grupos (cada grupo uma estação), cada estação um desafio.

Estação 1 – definir metodologias ativas

Estação 2 – um exemplo

Estação 3 – uma ilustração

Estação 4 – potencialidades das metodologias ativas

Socialização e debate.

2º momento

Leitura partilhada: Como as metodologias ativas favorecem a aprendizagem

3º momento

Nos grupos, cada 1 apresenta 4 estratégias.

Atividade em grupo: Metodologias ativas: 12 estratégias para facilitar o aprendizado dos alunos.

Discutir as potencialidades das estratégias para a aprendizagem dos alunos.

4º momento

Construção de pauta formativa, cada grupo vai definir uma das estratégias e especificar o componente curricular. Socializar a proposta.

REFERÊNCIAS

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

GAROFALO, Débora. Como metodologias ativas favorecem o aprendizado. **Nova Escola**, [s./], 25 jun. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwy4KqBhD0ARIsAEbCt6g9UFR8BgA_rk0DvAiP-8uu0RPM5oIV3qMYx0RS_xM4Xib7zKd3iWcaAkZFEALw_wcB. Acesso em: 5 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TAVARES, Priscila de Albuquerque. Metodologias ativas: 12 estratégias para facilitar o aprendizado dos alunos. **Nova Escola**, [s. /], 11 abr. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16889/metodologias-ativas-12-estrategias-para-facilitar-o-aprendizado-dos-alunos>. Acesso em: 5 maio 2024.

PROJETO - OFICINAS FORMATIVAS**UNIDADE FORMADORA** – Universidade do Estado da Bahia**PÚBLICO ALVO** – Coordenadores/as Pedagógicos/as das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais - da Rede pública municipal de Retirolândia - Bahia**PESQUISADORA** – Luciete dos Santos Oliveira**ORIENTADORA** – Maria Jucilene Lima Ferreira**Encontro 07**

Tema: Ludicidade nos anos finais do Ensino Fundamental

Objetivo geral:

Identificar os principais benefícios da ludicidade como instrumento facilitador da aprendizagem.

Objetivos específicos:

- Perceber a relevância do lúdico para a ação pedagógica.
- Compreender a ludicidade como uma necessidade na sala de aula no contexto atual.

Desenvolvimento:

1º momento:

Acolhimento: ilustrar em grupo 4 momentos de uma aula.

Discutir a presença da ludicidade em cada esquema.

2º momento:

Formação leitora: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE: Ensino Fundamental I

Questão reflexiva: Como a ludicidade pode estimular a formação do conhecimento na sala de aula?

Mediar o debate destacando as potencialidades da ludicidade na práxis pedagógica.

3º momento:

Dividir o grupo por recurso: música, jogos, brincadeiras e vídeos (documentário ou curtas).

Cada grupo vai escolher a área do conhecimento para planejar uma proposta de atividade para uma turma – especificar o ano, componente curricular, tempo e materiais, todos terão 15 min para socialização das propostas.

4º momento:

Plenária: os grupos avaliarão as potencialidades, fragilidades e as sugestões para

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014. (Série NEAD Debate ; 23).

SILVA, Maria das Graças; NEGROMONTE, Mayra Aliete Oliveira; CORDEIRO, Andréa Gomes Souza Lemos; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. A Importância da Ludicidade: Ensino Fundamental I. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: ABMES, 2019. GT 8 – Linguagens, Letramento e Alfabetização. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID12614_22092019112148.pdf. Acesso em: 5 maio 2024.

PROJETO - OFICINAS FORMATIVAS**UNIDADE FORMADORA** – Universidade do Estado da Bahia**PÚBLICO ALVO** – Coordenadores/as Pedagógicos/as das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais - da Rede pública municipal de Retirolândia - Bahia**PESQUISADORA** – Luciete dos Santos Oliveira**ORIENTADORA** – Maria Jucilene Lima Ferreira**Encontro 08**

Tema: Interdisciplinaridade em sala de aula

Objetivo geral:

Compreender a interdisciplinaridade como proposta de construção de conhecimento global, rompendo com os limites das disciplinas.

Objetivos específicos:

- Perceber a interdisciplinaridade como proposta de ensino que considera o caráter integrado e complexo do conhecimento.
- Identificar a interdisciplinaridade na educação como possibilidade de superar a fragmentação entre os componentes curriculares.
- Conhecer o conceito de interdisciplinaridade na BNCC.

Desenvolvimento:

1º momento:

Acolhimento:

2º momento:

Leitura compartilhada: INTERDISCIPLINARIDADE NA BNCC: QUAIS PERSPECTIVAS?

Painel coletivo – Conectando ideias.

Solicitar que em grupo os participantes listem possibilidades de atividades interdisciplinares na escola.

Socialização das propostas destacando as potencialidades das atividades listadas.

3º momento:

Leitura coletiva: Como elaborar um projeto interdisciplinar?

4º momento:

Discutir os elementos essenciais para a construção do projeto e propor que façam de forma coletiva, adequando a realidade de cada escola.

Socialização do projeto iniciado com as possíveis adequações.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

INTERDISCIPLINARIDADE na Educação. **SAE Digital**, [s.l.], [24 jan. 2022]. Disponível em: <https://sae.digital/interdisciplinaridade-na-educacao/>. Acesso em: 5 maio 2024.

MITTITIER, Juliana Gouvêa; LOURENÇON, Bárbara Negrini. Interdisciplinaridade na BNCC: quais perspectivas? *In*: SEMANA DA MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO, 6., 2017, Araraquara. **Anais** [...]. Araraquara: IFSP, 2017. p. 1-5. Disponível em: https://arq.ifsp.edu.br/eventos/files/pdfs/SEMATED_2017_T6.pdf. Acesso em: 5 maio 2024.

PROJETO - OFICINAS FORMATIVAS**UNIDADE FORMADORA** – Universidade do Estado da Bahia**PÚBLICO ALVO** – Coordenadores/as Pedagógicos/as das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais - da Rede pública municipal de Retirolândia - Bahia**PESQUISADORA** – Luciete dos Santos Oliveira**ORIENTADORA** – Maria Jucilene Lima Ferreira**Encontro 09**

Tema: Avaliação do ensino-aprendizagem

Objetivo geral:

Perceber a avaliação como instrumento para avaliar a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos específicos:

- Analisar as relevâncias e concepções no processo de avaliação da aprendizagem.
- Revisar os instrumentos de avaliação e procedimentos didáticos: critérios, regularidade, instrumentos e registros.

Desenvolvimento:

1º momento:

Acolhimento: Assistir o curta “Lifted”.

<https://www.youtube.com/watch?v=vE4bIngUIZO>

Questão reflexiva:

- A avaliação na escola em que atuam tem se dedicado mais a registrar erros ou a apontar caminhos?

2º momento:

Leitura compartilhada: As necessidades e os bons usos da avaliação.

Socialização dos pontos importantes do texto destacados pelos participantes.

3º momento:

Roda de leitura:

Texto 01 – O jogo do contrário em avaliação.

Texto 02 - AVALIAR PARA PROMOVER: As Setas do Caminho.

Texto 03 – Concepção de Avaliação segundo a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96.

Cada grupo destacar uma frase sobre avaliação do texto e socializar um momento que vivenciou sendo avaliado. Apontar aspectos positivos e negativos.

4º momento:

Representando: cada participante fará uma caricatura “Eu e a avaliação”.

Apresentação no grupo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 fev. 2023.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luís Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover as setas do caminho**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **O JOGO DO CONTRÁRIO EM AVALIAÇÃO**. Editora Mediação, 2006. Por Rui Alencar, Julho, 2007.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2019.

PROJETO - OFICINAS FORMATIVAS**UNIDADE FORMADORA** – Universidade do Estado da Bahia**PÚBLICO ALVO** – Coordenadores/as Pedagógicos/as das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais - da Rede pública municipal de Retirolândia - Bahia**PESQUISADORA** – Luciete dos Santos Oliveira**ORIENTADORA** – Maria Jucilene Lima Ferreira**Encontro 10**

Tema: Avaliação externa – descritores SAEB

Objetivo geral:

Perceber a importância das avaliações externas para refletir as práticas pedagógicas da escola e aprimorar o processo ensino aprendizagem.

Objetivos específicos:

- Entender como utilizar os resultados da avaliação externa para a gestão das práticas pedagógicas.
- Conhecer a metodologia SAEB;
- Avaliar as matrizes de referências e confrontar com o planejamento da escola.

Desenvolvimento:

Acolhimento:

1º momento: Dinâmica da Ilha deserta

- Supondo que você esteja perdido em uma ilha deserta, qual colega do grupo você gostaria que estivesse com você?

Cada participante irá preencher um cartão com o nome do colega e a justificativa, abordando os aspectos que levaram à escolha sem identificar o autor e colocar no envelope.

Socialização: abrir o envelope, distribuir os cartões por nome do participante e solicitar que avaliem se concordam com a justificativa.

Questão reflexiva: Qual a relação é possível estabelecer com a dinâmica e a função da avaliação externa na escola?

Chamar a atenção para a análise dos resultados, nem sempre é o que se espera, porém cabe análise e ação.

2º momento:

Leitura coletiva: Avaliação externa: como compreender e utilizar os resultados.

Questão reflexiva: como a escola tem planejado as ações a partir dos resultados das avaliações externas?

Em grupos, os participantes socializarão as ações planejadas.

3º momento:

Análise da matriz de referência e o planejamento da escola.

4º momento:

Música- Estudo errado – Gabriel pensador

REFERÊNCIA

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

RICO, Rose. Avaliação Externa: como compreender e utilizar os resultados. **Nova Escola**, [s./], 2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/avaliacao-externa-compreender-e-utilizar-resultados/>. Acesso em: 5 maio 2024.

8 CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

A pesquisa teve como pergunta orientadora: Em que medida o Plano de Formação Continuada Territorial, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Instituto Anísio Teixeira (SEC/IAT), contribui para aperfeiçoar o trabalho de Coordenadores e Coordenadoras Pedagógicos(as) das Escolas Municipais de Retirolândia-BA? No decorrer da pesquisa, ressaltamos o marco do Plano de Formação Continuada SEC/IAT como proposta pioneira de formação de coordenador(a) pedagógico(a) na rede municipal para subsidiar a prática deste(a) nas escolas. Em razão disso, trouxe a percepção do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) como formador(a) e que precisa ter assegurada a formação continuada para desempenhar suas funções em favor da qualidade do ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Acrescenta-se, ainda, que o PFCT apresentou temáticas atuais e instrumentos de planejamento que qualificou a organização do trabalho da coordenação pedagógica.

Todavia, faz-se necessário: 1) ampliar o diálogo com o público-alvo desde o planejamento da formação, de modo que as proposições não ocorram de forma verticalizadas e estejam condizentes com as necessidades pedagógicas das escolas e 2) garantir as condições de trabalho necessárias para o exercício das funções da coordenação pedagógica de modo que seja possível assegurar a demanda do Plano de replicar a formação recebida.

Durante as atividades do grupo de estudos, várias situações do cotidiano foram problematizadas, as quais contribuíram para o debate e a reflexão da função do/a CP e as condições de trabalho na escola. No contexto escolar, o(a) CP, na maioria das vezes, é visto como aquele e/ou aquela que tem “super poder”, esperam que apresentem soluções para todas as demandas identificadas. Assim, a diversidade de atribuições são direcionadas aos CP, que, muitas vezes, sentem-se “malabaristas”, precisam equilibrar a função própria com as demandas que surgem e/ou lhes são direcionadas, a exemplo de: conflitos entre os estudantes, reuniões de redes de apoios, campanhas de vacinação, etc., os quais interferem no planejamento preexistente, levando a não priorizar a gestão das práticas pedagógicas, o acompanhamento das aprendizagens e, ainda, a formação continuada dos professores na escola.

Algumas narrativas chamaram atenção, a continuidade de rotinas pedagógicas existentes e que, ao chegar no ambiente, precisam mantê-las, muitas vezes, não por

falta de conhecimento da função ou a apropriação de uma identidade da CP. Segundo os/as participantes da pesquisa, trata-se da forma como a gestão conduz as demandas emergentes no dia a dia da escola.

O grupo de estudo evidenciou a necessidade de formação em diferentes “frentes” das atividades, cuja responsabilidade, mesmo que compartilhada com o diretor escolar, é do(a) Coordenador(a), assim, reafirma que a formação continuada precisa ser permanente, uma formação mais próxima da realidade das escolas em que estão inseridos e da rede como um todo.

Identificou-se, também, que falta assegurar a esses CP a reserva de 1/3 (um terço) da carga horária, prevista na Lei Nº 11.738 (Brasil, 2008), que implantou o piso nacional dos professores, de modo que haja as condições de trabalho efetivas para a organização do trabalho destes profissionais, como: tempo para estudo, planejamento e para replicar as pautas da formação continuada, sugeridas no PFCT.

É possível encerrar essas considerações reafirmando a importância da Formação Continuada e que pode ser considerada como suporte para o desenvolvimento de práticas condizentes com o contexto socioeducativo e cultural da escola, pois permite agregar conhecimentos e ampliar objetivos pedagógicos para desempenhar com mais propriedade a função. O desenvolvimento do Plano de Formação Continuada Territorial mostrou potencialidades como: a implantação dos instrumentos de planejamento para a gestão, direção e coordenação pedagógica, a agenda do(a) coordenadora(a), a atualidade dos temas estudados e a possibilidade de uma formação que envolveu da direção ao professor, sendo que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) teve atenção maior, como a carga destinada para eles e a proposta de formar formadores, porém, para ser mais efetiva, a ênfase desta pesquisa é que a formação deve ser construída de forma coletiva, a partir de um processo dialógico e que essa formação não pode estar desassociada das condições de trabalhos necessárias para participação e permanência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de A. (comp.) **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- ALMEIDA, L. R. da. O coordenador pedagógico e a questão de cuidar. *In*: ALMEIDA, L. R. da; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 41-60.
- AMARAL, M. M. **O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA**. 2019. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TESEMiriamAmaral.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.
- ARROYO, M. G. **Prefácio**: Escola – Terra de Direito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BAHIA. Lei Estadual Nº 13.559 de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial**, Salvador, BA, Ano C, n. 21.932, p.1-38, 12 de maio de 2016. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Lei-13.559-2016-Aprova-o-Plano-Estadual-de-Educacao-da-Bahia.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2023.
- BAHIA. **Lei Ordinária Nº 1.752, de 27 de julho de 1962**. Cria o município de Retirolândia, desmembrado dos de Conceição do Coité. Palácio do Governo do Estado da Bahia, 27 jul. 1962. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-1752-1962-bahia-atualiza-na-forma-da-lei-12057-de-11-de-janeiro-de-2011-os-limites-dos-seguintes-municipios-araci-barrocas-birtinga-candeal-cansancao-conceicao-do-coite-ichu-itiuba-lamarao-monte-santo-nordestina-queimadas-quijingue-retirolandia-santaluz-sao-domingos-serrinha-teofilandia-tucano-e-valente>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Instituto Anísio Teixeira. **Plano de Formação Continuada para Educadores do Estado da Bahia**. Salvador: IAT, 2022.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Instituto Anísio Teixeira. Salvador, 2023b. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/iat>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BAHIA. Secretaria da Educação. Gestão Regional. **Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia**. 2023a. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional>. Acesso em: 6 jun. 2023.
- BARBOSA, L. de A. **Formação Continuada do Coordenador Pedagógico: O Portfólio Reflexivo Como Instrumento Formativo**. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e

Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2245#preview-link0>. Acesso em: 5 maio 2024.

BARDUNI FILHO, J.; GONÇALVES, B. M.; FERREIRA, L. G. Pedagogia é “coisa de mulher”? Estereótipos de gênero e masculinidades na docência com crianças.

Margens: Revista Interdisciplinar, v.16, n. 26, p. 238-259, jun. 2022.

BRASIL, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.

Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Curricular para a Formação de Professores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Lei Nº 10.171 de 5 de janeiro de 2001. Estima a Receita fixa a Despesa da União para o exercício financeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 8 jan. 2001. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10171-5-janeiro-2001-368452-publicacaoriginal-103585-pl.html>. Acesso em: 8 maio. 2023.

BRASIL. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaoriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaoriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 10 maio 2023.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 9-14

CIAVATTA, M. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s.l.], v. 1, n. 22, p. 1-15, abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13896>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/13869/e13896/33758>. Acesso em: 19 jun. 2022.

CRUZ, J. E. F. **Coordenação Pedagógica: Reflexões sobre Liderança e Práticas Educativas Inovadoras**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/jspui/handle/20.500.11896/1817>. Acesso em: 8 jun. 2023.

DALMASO, R. M. **A formação continuada dos coordenadores pedagógicos para a atuação no contexto escolar: a visão dos responsáveis**. 2022. 72 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Barreiras, 2022. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/jspui/handle/20.500.11896/2683>. Acesso em: 8 jun. 2023.

DIAZ, P.; PEREZ, T. (org.). **Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas**. São Paulo: Moderna, 2023.

DOMS, Caroline. O que é padlet? Veja como usar a ferramenta para criar quadro virtual. **Techtudo**, 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>. Acesso em: 29 ago. 2023.

FERNANDES, R. L. de M. **Entre encontro e travessias: a formação da Coordenadora Pedagógica nas linhas e entrelinhas do cotidiano escolar**. 2021. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1642234>. Acesso em: 5 maio 2024.

FERREIRA, M. J. L. **Esperança e Persistência: Os significados da docência em uma escola do assentamento de Boa Vista, do MST**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, Belo Horizonte, 2006.

FRANÇA, F. H. do A. **Processo de Formação Continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Dourados-MS (1988-2018): caminhos, descaminhos e desafios**. 2020. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9702905. Acesso em: 5 maio 2024.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 25. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GONÇALVES, M. E. S. A BNC de formação e as DCN's dos profissionais do Magistério e seus respectivos Projetos de Brasil *In*: UCHOA, A. M. de C; LIMA, A. de M.; SENA, I. P. F. de S. (org.). **Diálogos Críticos, volume 12**: reformas educacionais: avanços ou precarização da educação Pública? Porto Alegre: Editora FI, 2020. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144311>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In*: ALMEIDA, L. R; PLACCO, V.M.N.S (org). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 81-102.

LERNER, D. O papel do conhecimento didático na formação do professor. *In*: LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 103-116.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e amp. São Paulo: HECCUS Editora, 2013.

LIMA, J. P. de A. **Coordenação pedagógica**: subsídios para atualização da função. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/jspui/handle/20.500.11896/2629>. Acesso em: 8 jun. 2023.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O Coordenador Pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare: Revista Educação**, v. 2, p. 77-90, jul./dez. 2007.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, K. de O. **Saberes/fazer do coordenador pedagógico**: narrativas da formação e da prática gestora em escolas de Teresina-PI. 2021. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11120635. Acesso em: 8 jun. 2023.

NASCIMENTO, R. da V. **O Trabalho da Coordenação Pedagógica na Formação de professores em Serviço**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40263>. Acesso em: 5 maio 2024.

OLIVEIRA, F. L. O coordenador pedagógico e o seu papel no cotidiano escolar. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 14, mar. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/14/o-coordenador-pedagogico-e-o-seu-papel-no-cotidiano-escolar>. Acesso em: 8 mar. 2023.

OLIVEIRA, Y. B. M. de. **Confabulações professorais de docentes gays**. 2022. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2022. Disponível em: http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/3648/1/Dissertacao_Yuri_Martins.pdf. Acesso em: 13 março de 2023.

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

PAIM, P. G. **O trabalho do coordenador pedagógico em um Centro Municipal de educação infantil no contexto das políticas públicas da Rede Municipal de ensino de Salvador**. 2020. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31894>. Acesso em: 5 maio 2024.

PEREIRA, R.; PLACCO, V. M. N. de S. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma necessidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V.M.N.S (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 81-102. (Coleção o Coordenador Pedagógico; v. 13).

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Revista Interface – Comum, Saúde, Educ**, v. 1, p. 83-94, ago. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wFR4dmSD>. Acesso em: 1 jan. 2023.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (comp.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. (modificar e inverter)

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S.H.S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOF, L. H. da S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Editora Loyola, 2015. p. 25-32.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de (org.). **Aprendizagem do adulto professor**. Autores Maria Elisa Dalmazo Afonso de Andre *et al.* 2. ed. São Paulo; Edições Loyola, 2015. p. 41-51.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. O que é formação? Convite ao debate e a proposição de uma definição. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 9-16. (Coleção o Coordenador Pedagógico; v. 13).

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PROJETO Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo – CAT. **Agroecologia em Rede**, [s. l.], 23 out. 2020. Disponível em: <https://agroecologiaemrede.org.br/experiencia/projeto-conhecer-analisar-e-transformar-a-realidade-do-campo-cat/>. Acesso em: 5 maio 2024.

QEDU. **Retirolândia**. QEDU: Use dados, [s.l.], 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2926103-retirolandia/ideb>. Acesso em: 3 jun. 2023.

RAHUAM, D. R. M. **A formação continuada como desafio da coordenação pedagógica: análise e contribuições da pedagogia histórico-crítica**. 2022. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2022. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-tcc-pe/trabalhos-de-conclusao-2022-2/21148-daniela-rodrigues-martelini-rahuaam/file>. Acesso em: 5 maio 2024.

RASPANTI, M. P. O que “eles” vestem: a moda, vaidade e masculinidade no Brasil. *In*: DEL PRIORE, M.; AMANTINO, M. (org.). **História dos homens no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 185-244.

RETIROLÂNDIA. **Lei Complementar Nº 02/2003 de 27 de março de 2003**. Modifica o texto, o Anexo I, e acrescenta o Anexo I-A da Lei N. 066/97, de 15 de dezembro de 1997 – Plano de Cargos e Salários dos Servidores do Magistério Público do Município de Retirolândia. Gabinete do Prefeito Municipal, 27 mar. 2003.

RETIROLÂNDIA. **Lei Nº 066/97, de 15 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre o plano de Carreira, Plano de Cargos e Salários dos Servidores do Magistério Público do

Município de Retiroândia e dá outras Providências. Gabinete do Prefeito Municipal, 15 dez. 1997.

REVAH, D. **Construtivismo**: uma palavra no circuito do desejo. 2004. 539 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06092011-124739/publico/danielrevah.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

RICARDO, L. Educação pública sangra no governo de Jair Bolsonaro. **SINPRO**, Distrito Federal, 30 set. 2022. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/educacao-publica-sangra-no-governo-de-jair-bolsonaro/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ROCHA, R. **Nicolau tinha uma idéia**. 3. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/nicolau-tinha-uma-ideia/44349962>. Acesso em: 5 maio 2024.

ROSA, M. I. F. P. S; SCHNETZLER, R. P. A Investigação-Ação na formação continuada de Professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v.9, n. 1, p. 27-39, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Dks7MmfcDS3BXBCPGM9swgx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SALES, José Mario de Jesus Uzêda. **Formação continuada: uma luz no caminho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da Educação de Jovens e Adultos**. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/jspui/handle/20.500.11896/2647>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.11, n.1, p. 77-82, jan./fev., 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vvk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SANCHÉZ VAZQUÉZ, A. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, A. C. F. dos. **O coordenador pedagógico na implementação e consolidação de uma política curricular no ensino fundamental**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11595548. Acesso em: 8 jun. 2023.

SANTOS, R. de O. da F.; RABELO, A. O. (Re)Construções da Identidade Docente e os Desafios da Trajetória Formativa no Trabalho. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 13., 2022, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2022. Disponível em:

<https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/46/241>. Acesso em: 5 maio 2024.

SILVA, E. A. **Educação profissional do campo**: contribuições para a organização do trabalho pedagógico no centro estadual de educação profissional do campo Paulo Freire – Santaluz/BA. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2020. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2429>. Acesso em: 4 abr. 2023.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHO, A. M. da C.; LIMA, Â. de M.; SENA, I. P. F. P. de S. (org.). **Diálogos Críticos, volume 2**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?. Porto Alegre: Editora FI, 2020. p. 102-122. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf. Acesso em: 5 maio 2024.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n.1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

SILVA, L. L. de F. S. **O coordenador pedagógico como formador de professores**: experiências de formação continuada em serviço na Rede Municipal de Ensino de Itaperuna. 2018. 126 f. Dissertação (Mestre em Ensino) – Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/22604>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa Bibliográfica: Princípios e Fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

THEODORO, N. A. **Formação Continuada na Escola**: o lugar da coordenação pedagógica. 2021. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4972>. Acesso em: 5 maio 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002. p. 169

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2012.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2019.

APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa



MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED - UNEB INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Andarilhos da Coordenação Pedagógica: vivências e itinerâncias.

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Caro Coordenador e Coordenadora,

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. João Guimarães Rosa“(Grande Sertões: veredas, 2019, p.24).

Como já é do seu conhecimento...informamos que este formulário é parte do trabalho da pesquisa do Mestrado Profissional em educação e Diversidade- UNEB, intitulada O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR NOS ANOS FINIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NO MUNICÍPIO DE RETIROLÂNDIA-BA, que tem como objetivo analisar os avanços e limites do trabalho do coordenador pedagógico para a formação continuada na rede. Nesse sentido, solicitamos que preencha o questionário a seguir com aspectos relacionados as ações do plano de formação continuada territorial, e as implicações didáticas construídas nos contextos educativos escolares. É importante a sua participação para colaborar na busca de informações sobre a ação formadora no plano de formação territorial SEC/IAT. Solicito, neste primeiro momento, a sua opinião com relação aos questionamentos abaixo:

Obs.: Conforme consta no TCLE as informações aqui apresentadas serão de uso específico da pesquisa e sua identificação estará sob rigoroso sigilo.

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Idade:

4. Atuação profissional:

5. Área de formação/universidade/Ano de conclusão

6. Município em que reside/trabalha:

7. Regime de contratação:

() Efetivo () CARGO COMISSIONADO () EFETIVO E EXERCE O CARGO COMISSIONADO

8. Período que atua na educação:

9. Trabalha em outra instituição: () NÃO () SIM

Caso trabalhe, qual a função? _____

SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Há quanto exerce a função?

2. Quando iniciou o exercício, possuía experiência de outros espaços?

() SIM () NÃO

3. O que é o trabalho da coordenação pedagógica?

4. Quais as dificuldades que você encontra para a realização desse trabalho?

() falta de planejamento por parte da SEMEC

() tempo para planejamento

() relação professor x coordenador

() relação direção x coordenador

() relação coordenador x SEMEC

() relação entre professores

() a logística dos encontros

() carga horária de trabalho

() o valor da remuneração

() formação

() tempo para estudo

() outras:

Comente: _____

SOBRE A FORMAÇÃO SEC/IAT

1. Como você avalia as pautas formativas propostas pela formação SEC/IAT?

() Excelente () Bom () Regular () Satisfatório () Insatisfatório

2. Como avalia a sua ação formadora na replicação das pautas?

() Excelente () Bom () Regular () Satisfatório () Insatisfatório

3. Como você avalia a influência da formação na prática pedagógica dos professores?

() nenhuma influência () pouca influência () tem influência () muita influência

Comente:

4. O Plano de Ação tem atendido as demandas da escola? () SIM () NÃO

Comente:

5. O Plano de Ação está pautado nos pressupostos do PPP da Escola?

() SIM () NÃO

6. A agenda tem atendido as demandas do trabalho da coordenação pedagógica?

() SIM () NÃO.

Comente:

7. Relacione as pautas formativas que foram mais significativas para o trabalho da coordenação pedagógica?

APÊNDICE B – Intervenção



GRUPO DE ESTUDOS – GE-TCP

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED - UNEB

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Andarilhos da Coordenação Pedagógica: vivências e itinerâncias

SÓ FICA O QUE SIGNIFICA!

PARE, PENSE, BUSQUE SUAS MEMÓRIAS E ESCREVA.

- O QUE É FORMAÇÃO CONTINUADA?

- FORMAR PARA QUÊ?

APÊNDICE C – Árvore dos Desejos (Coordenação Pedagógica Ideal)

GRUPO DE ESTUDOS – GE-TCP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED - UNEB
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
Andarilhos da Coordenação Pedagógica: vivências e itinerâncias

ÁRVORES DOS DESEJOS

APÊNDICE D – O Que Mudou



Andarilhos na coordenação pedagógica: vivências e itinerâncias.

O QUE MUDOU?

PLANO DE AÇÃO

--

AGENDA DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)

--

APÊNDICE E – Temas para O Projeto de Formação Continuada

Andarilhos na coordenação pedagógica: vivências e itinerâncias.

TEMAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA INDICADOS PELO GRUPO

Atenção! Organize por ordem de prioridade.

- () *Gestão da sala: teoria, prática e reflexão pedagógica (por área de conhecimento);
- () Desenvolvimento profissional dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos;
- () Novas metodologias de ensino;
- () Avaliação;
- () Educação Inclusiva;
- () Interdisciplinaridade em sala de aula;
- () Leitura e Interpretação;
- () Cálculos simples;
- () *Metodologias ativas, considerando a realidade das escolas públicas;
- () Formação continuada por áreas;
- () Diversificação de metodologias mais dinâmicas e lúdicas para os anos finais;
- () Descritores da prova Saeb;
- () Competência leitora em ciências naturais;
- () Acompanhamento pedagógico com olhar sensível.

FORMATO

APÊNDICE F – Linha do Tempo



MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED - UNEB

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

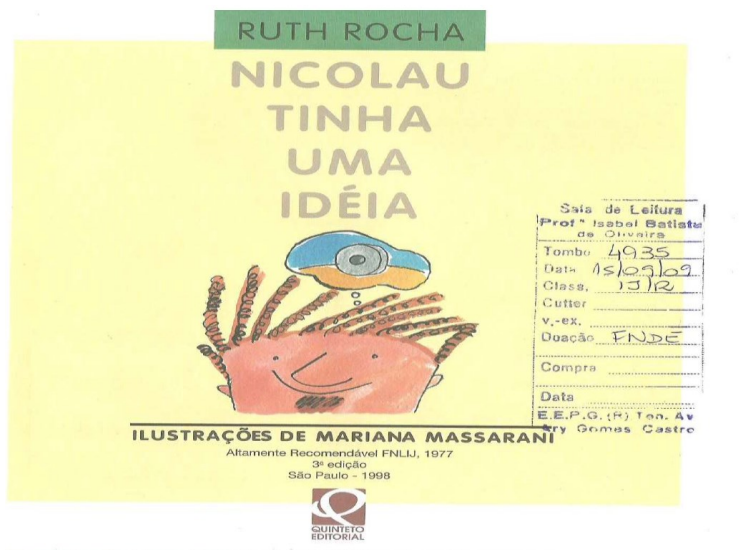
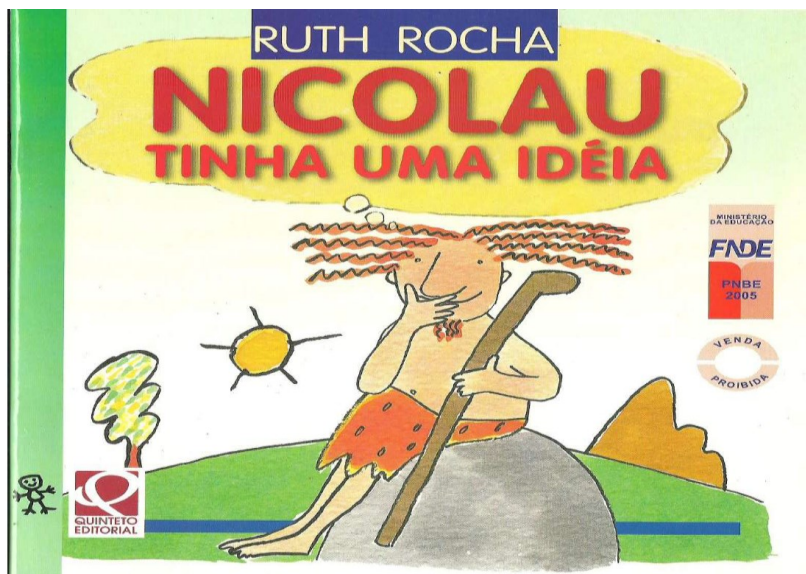
Andarilhos da Coordenação Pedagógica: vivências e itinerâncias.

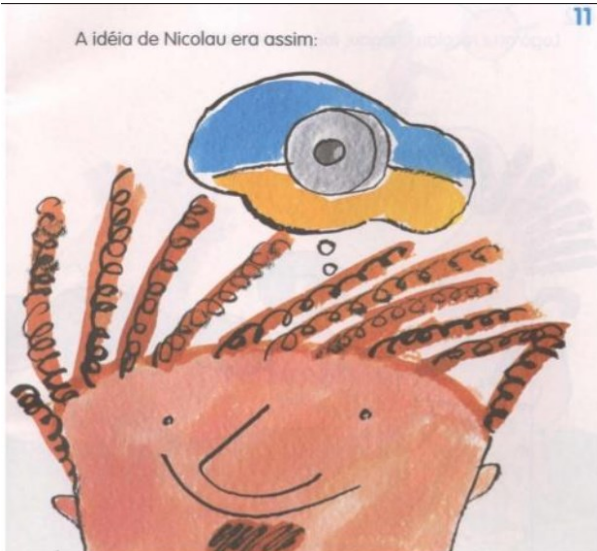
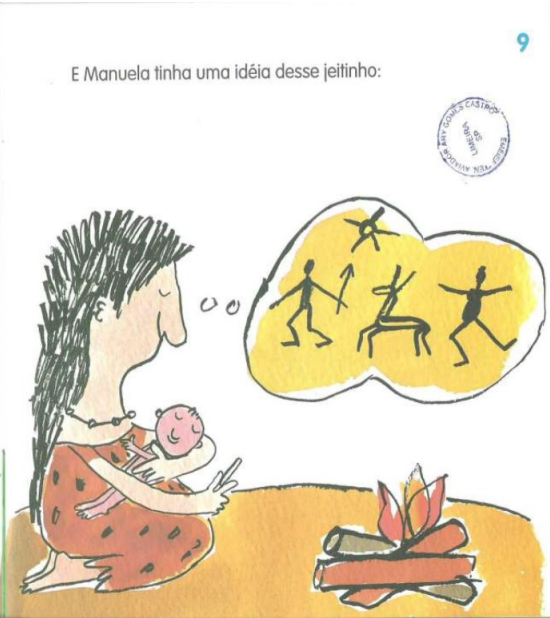
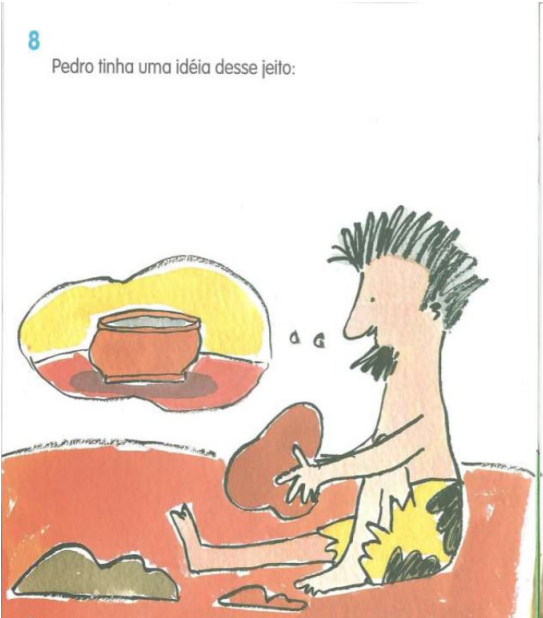
Nome: _____

MARCAS DA INTERVENÇÃO



ANEXO A – LIVRO DE RUTH ROCHA – NICOLAU TEVE UMA IDEIA





12
Logo que Nicolau chegou, foi procurar João.



13
E contou sua idéia a ele.



14
E João ficou com duas idéias na cabeça.



16
João contou a idéia dele para Nicolau.



17
E Nicolau ficou com duas idéias na cabeça.



18

Aí, Nicolau foi contar sua idéia para Maria.



19

20

E Maria ficou com duas idéias na cabeça.



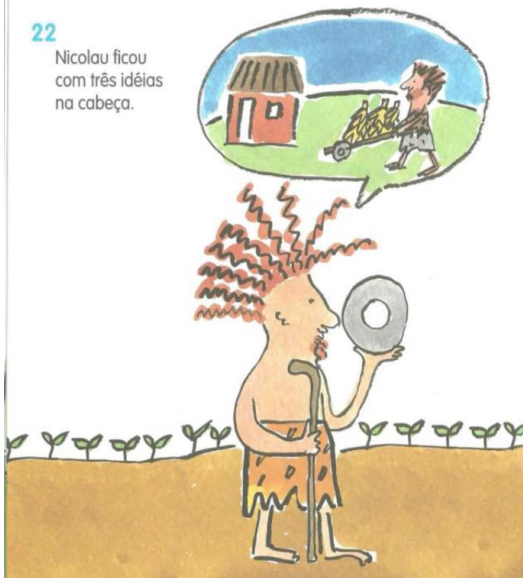
21

E contou a Nicolau a idéia dela.



22

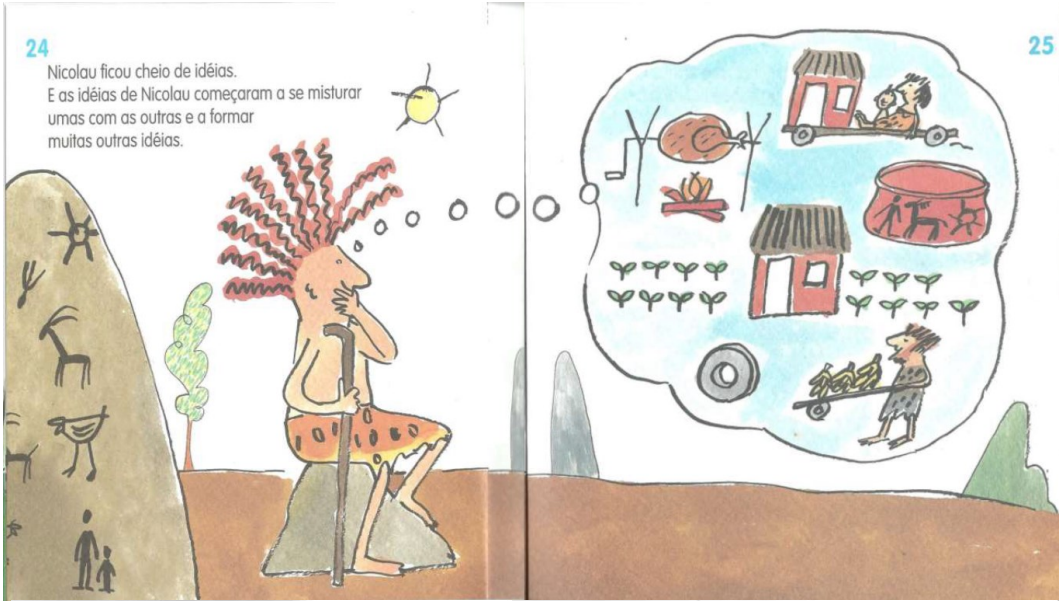
Nicolau ficou com três idéias na cabeça.

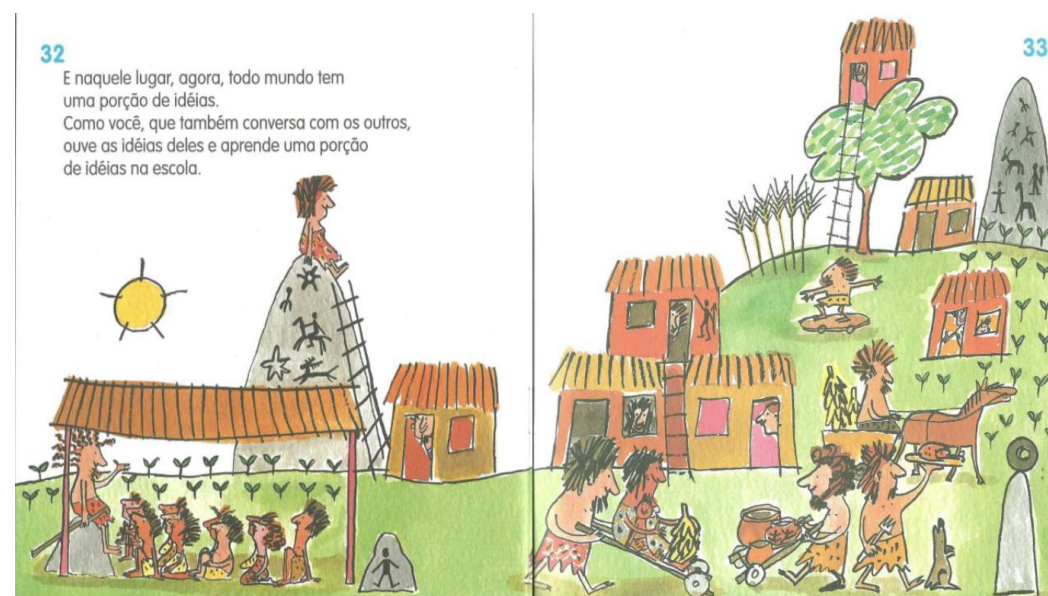
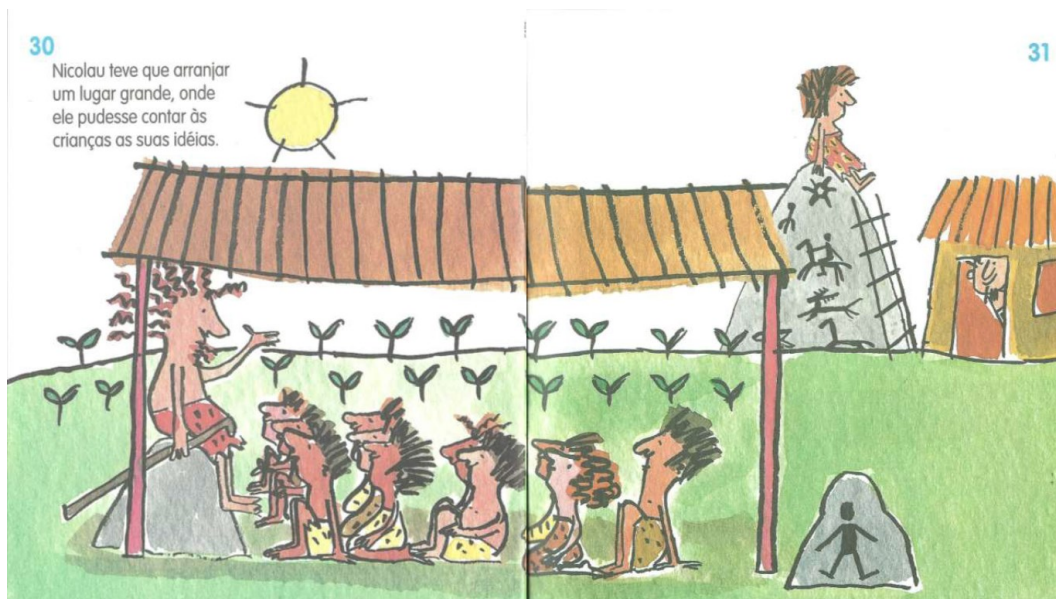


23

Nicolau falou com Pedro, com Manuela e uma porção de gente mais.







Ruth Rocha

Eu sou paulista. Nas minhas origens, baianos, mineiros, cariocas. Com muitos portugueses bem lá para trás e algum sangue bugre ou negro – quem sabe? –, que se traduz na minha cor de cuia quando apanho sol.

Gosto muito de sol, de praia e de mar. De música e de livros. De cantar, dançar e rir.

Gosto muito de gente. Principalmente de criança. Criança-criança. Que dá risada fora de hora, que se impacienta quando gente grande fala demais e que grita que o rei está nu.

Gosto de Lobato. Não o Lobato das mil mortes de Urupês, mas o Lobato que botou na boca da Emília, quando perguntada "quem é você?", a síntese da rebeldia: "Eu sou a Independência ou Mortel!". De Guimarães Rosa, por quem Riobaldo falou a famosa "Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente aprende". E de Mário de Andrade, que resumiu na fala de Macunaima meu sentimento mais secreto:

"Ai, que preguiça..."



Foi uma verdadeira delícia fazer desenhos para esta história da Ruth Rocha. O Nicolau faz a gente também ler um monte de idéias. Pensei logo em fazer uns homens da caverna. Desenhei bem rápido com um pincel e montes de tintas bem luminosas. Tive ainda a idéia de pôr a primeira ilustradora na história, a mulher que faz os desenhos na pedra.



ANEXO B – PADLET

padlet padlet.com/lucieteoliveira1/d5nd2nwz2qo3ro4c

VIVÊNCIA DA FORMAÇÃO

A partir do que foi vivenciado na formação, como Pautas e elementos de Planejamento, liste os avanços proporcionados para a sua Prática Pedagógica e também para a Escola(s).

LUCIETE DOS SANTOS OLIVEIRA 26/12/22, 11:04 HS UTC

AVANÇOS	LIMITES
<p>Temáticas mais próximas da nossa realidade, discussões diferenciadas</p> <p>Análises das temáticas discutidas, conceitualizando com as vivências e práticas dos professores.</p> <p>Conhecimento, subsídio</p>	<p>Tempo e questões burocráticas das escolas</p> <p>Tempo</p>
<p>Partilha das práticas pedagógicas</p> <p>Releitura dos planos de aulas</p> <p>Reflexão sobre novas possibilidades de intervenção na prática</p>	<p>Tempo disponível para aplicação.</p> <p>Planos ineficazes</p> <p>Propostas secas de dinâmicas</p> <p>Tempo insuficiente para partilha</p> <p>Aplicação na prática</p>
