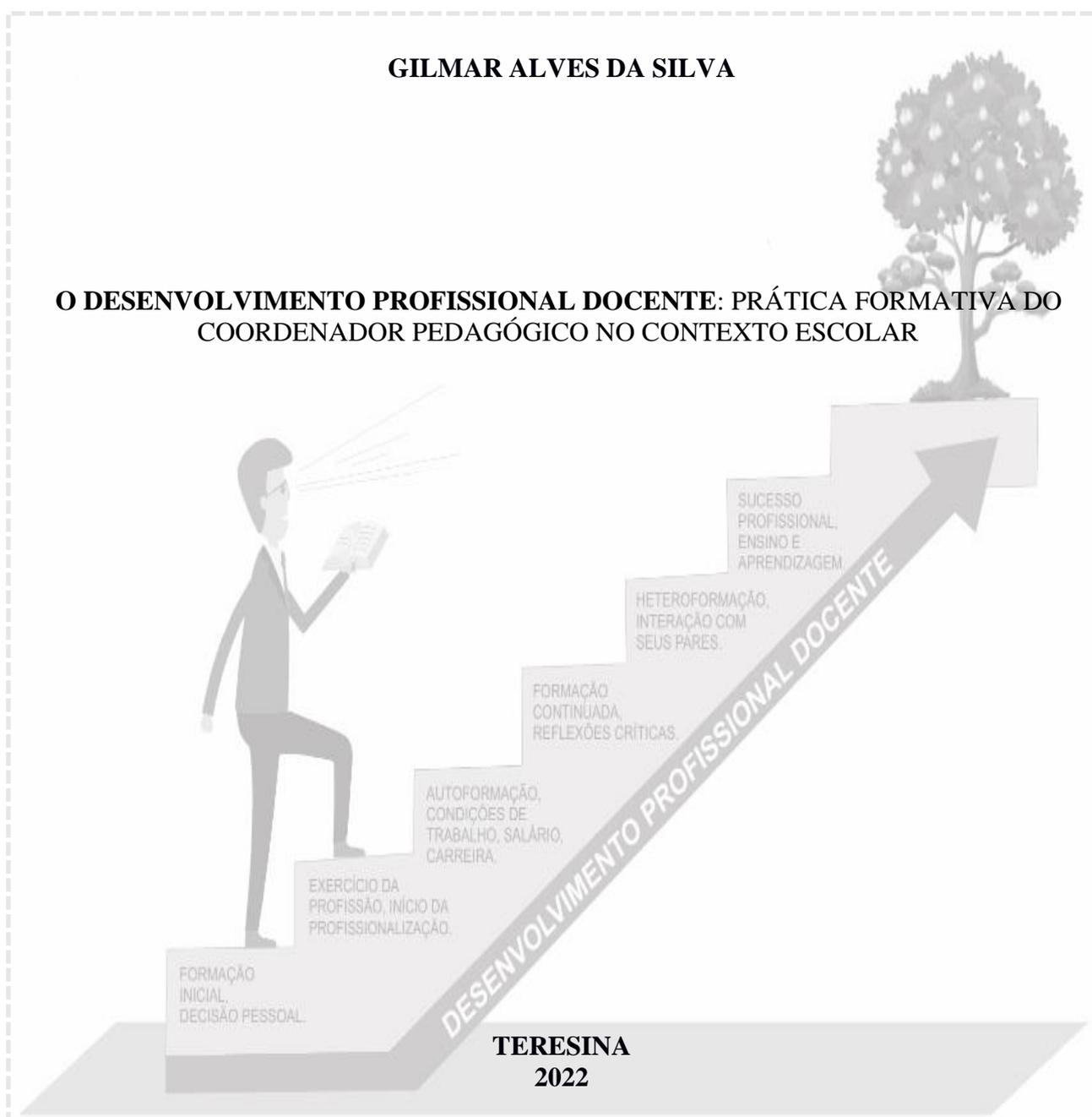




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPGED
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI – MESTRADO E
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

GILMAR ALVES DA SILVA

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PRÁTICA FORMATIVA DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR



GILMAR ALVES DA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PRÁTICA FORMATIVA DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação (CCE) Professor Mariano da Silva Neto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas da docência

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima

**TERESINA
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

S586d Silva, Gilmar Alves da
O Desenvolvimento profissional docente: prática formativa
do coordenador pedagógico no contexto escolar / Gilmar Alves
da Silva. -- 2022.
204f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Teresina, 2022.

1. Formação docente. 2. Coordenador pedagógico.
3. Desenvolvimento profissional docente. I. Lima, Maria
Divina Ferreira. II. Título.

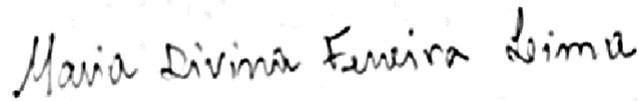
CDD 370.71

GILMAR ALVES DA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PRÁTICA FORMATIVA DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR**

TERESINA, 31/08/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima - UFPI/PPGED
Presidente



Prof.^a Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais
UEMA - Avaliadora Externa



Prof.^a Dra. Antonia Edna Brito – UFPI/PPGED
Avaliadora Titular Interna

O sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, demais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VIGOTSKI, 2009).

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um dos atos sublimes de uma pessoa, pois reconhece o despojamento do outro ao seu encontro. Aqui, com palavras de reconhecimento, agradeço aos que estiveram comigo nesta jornada de aprendizado; aos que compartilharam comigo as alegrias, as dúvidas, as angústias, as suas aprendizagens significativas, os afetos e os acolhimentos.

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter a oportunidade de ter, até aqui, diante das dificuldades e agruras que ocorreram ao longo de meus estudos, pela força que Ele me deu, inspirando-me a seguir, mesmo com todas as tristezas que a pandemia me causou – com a perda de um irmão e a infecção de minha mãe pelo vírus Covid-19 –, mantive-me firme, acreditando em dia melhores e que seria possível vencer e seguir em frente, pois a Sua mão me sustentava, e sustenta sempre.

Agradeço à minha família, que compreendeu os momentos em que eu precisei estar mais voltado às minhas obrigações acadêmicas, não podendo me ocupar de ações familiares.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Teodoro Machado Coelho, que me incentivaram e sempre me dirigiram palavras de elogios e ânimo; aos colegas da mesma orientadora de turma, com quem compartilhei conhecimentos, dúvidas, vitórias e, ainda, afeto.

Sou muito grato à minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima, por ter-me acolhido em seu seio acadêmico e conduzindo-me por todo o percurso investigativo deste trabalho. Ademais, sou agradecido às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação (PPGE), e aqui, de modo especial, às professoras Dr.^a Antonia Edna, Dr.^a Eliana Alencar e Dr.^a Josania Portela, pelas contribuições indelévels ao meu aprendizado acadêmico.

Agradeço com um infinito traço de carinho aos interlocutores da pesquisa, os professores da Secretaria Municipal de Educação, que se dispuseram gentilmente a colaborar nesta minha jornada acadêmica, contribuindo significativamente, trazendo suas vivências do contexto escolar.

Sou grato também aos colegas do Núcleo de Pesquisa NUPERFORDEP, pelos momentos em que juntos compartilhamos saberes, alegrias e até tristezas, mas juntos permanecemos trilhando nossas aprendizagens, proporcionando-me um impulso para lançar-me neste estudo.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas da 31^a turma, pelos momentos presenciais em sala de aula, os quais foram poucos, mas significativos, sendo interrompidos pela

pandemia de Covid-19. Apesar disso, remotamente, mantínhamos afeto, carinho e cuidado um pelo outro.

Finalizo meus agradecimentos a todos que de alguma forma, diretamente e/ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui, nessa desafiante e fascinante jornada acadêmica.

A todos, o meu muito obrigado!

SILVA, Gilmar Alves da. **O desenvolvimento profissional docente: prática formativa do coordenador pedagógico no contexto escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

RESUMO

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é um processo contínuo que deve acontecer ao longo de toda a carreira, com implementação, também, nos processos formativos desses profissionais e no contexto escolar, de modo que essa formação ocorre com a intermediação do coordenador pedagógico, reputado como elemento fundamental para a construção de novos saberes, reconstrução da prática pedagógica e valorização da profissionalização docente. Como objeto desta investigação, estabelecem-se o DPD e a prática formativa do coordenador pedagógico no contexto escolar, tendo este estudo como objetivo geral analisar a prática do coordenador pedagógico no contexto escolar, a qual contribui para o DPD dos anos iniciais do ensino fundamental I do Sistema Municipal de Ensino de Teresina. Definiram-se como objetivos específicos: identificar as ações formativas do coordenador pedagógico junto aos docentes na escola; identificar a prática formativa do coordenador pedagógico junto aos professores na escola; descrever os desafios inerentes à condução da prática formativa do coordenador pedagógico junto aos professores, no contexto escolar; compreender a prática do coordenador pedagógico e as contribuições para o desenvolvimento profissional docente. As reflexões teóricas ora envidadas dão-se na perspectiva de retrospecto histórico da identidade e da atuação profissional do coordenador pedagógico na educação brasileira, na visão de estudiosos como: Saviani (1996, 2008); Azevedo (1976); Ferreira e Fortunato (2012); Tardif (2014); Pimenta (2012); Gauthier (2013). Quanto à formação docente, este estudo fundamenta-se em Nóvoa (1992, 2008); Tardif (2011); Imbernón (2010). No tocante à coordenação pedagógica, parte-se dos pressupostos de Saviani (2008); Placco, Almeida e Souza (2011, 2015); Pelissari (2007). As discussões sobre o desenvolvimento profissional ancoram-se em García (1999); Day (2001); Imbernón (2011); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003). A base metodológica apoia-se em Clandinin e Connelly (2015); Bertaux (2010); Nóvoa (1995); Warschauer (2001, 2002, 2004, 2017); Jovchelovitch e Bauer (2000); Ricouer (2020); Delory-Momberger (2014); Souza (2014, 2006a), entre outros autores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa narrativa, com a utilização do método autobiográfico. Para a produção de dados, implementaram-se os seguintes dispositivos de pesquisa: as rodas de conversa, no total de quatro; e uma entrevista narrativa. O campo de investigação são escolas da educação básica da rede do município de Teresina-Piauí, tendo como sujeitos cinco professores do ensino fundamental I, das disciplinas de Língua Portuguesa e/ou Matemática. Os resultados são: o coordenador pedagógico, nessa esfera de ensino, perdeu sua postura enquanto parceiro, deslocando sua função de articulador e estimulador dos processos para uma postura tecnocrata, com práticas de monitoramento, cobranças e cumprimento dos prazos no processo de gestão pedagógica, o que compromete os processos de desenvolvimento profissional docente. Concluiu-se que no âmbito nas escolas municipais de Teresina, em sua atuação, o coordenador pedagógico não conseguiu exercer sua função formativa junto aos professores, seja por falta de autonomia profissional ou por ações impositivas da SEMEC, o que criou certa rejeição de sua prática, não contribuindo significativamente para o DPD de seu grupo.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; coordenador pedagógico; formação; práticas.

SILVA, Gilmar Alves da. **Teacher professional development: training practice of the pedagogical coordinator in the school context.** Dissertation (Master in Education) – Postgraduate Program in Education, Education Sciences Center, Federal University of Piauí, 2021.

ABSTRACT

Teacher Professional Development (DPD) is a continuous process that must take place throughout the career as well as the training processes of these professionals and in the school context, so that this training occurs with the intermediation of the pedagogical coordinator, reputed as a fundamental element for the construction of new knowledge, reconstruction of pedagogical practice and appreciation of teacher professionalization. As the object of this investigation, it was established the DPD and the training practice of the pedagogical coordinator in the school context, the general objective of this study is to analyze the practice of the pedagogical coordinator in the school context, which contributes to the professional development of teachers in the early years of elementary school in the Municipal Education System in Teresina. It was defined as specific objectives: to identify the training actions of the pedagogical coordinator with the teachers at the school; to identify the training practice of the pedagogical coordinator with the teachers at the school; describe the challenges inherent in conducting the pedagogical coordinator's training practice with teachers in the school context; understand the pedagogical coordinator's practice and contributions to the professional development of teachers. The theoretical reflections presented here are given in the perspective of the historical retrospect of the identity and professional performance of the pedagogical coordinator in Brazilian education, in the view of scholars such as: Saviani (1996, 2008); Azevedo (1976); Ferreira and Fortunato (2012); Tardif (2014); Pimenta (2012); Gauthier (2013). As for teacher training, this study is based on Nóvoa (1992, 2008); Tardif (2011); Imbernon (2010). Regarding to pedagogical coordination, it starts from the assumptions of Saviani (2008); Placco, Almeida and Souza (2011, 2015); Pelissari (2007). Discussions on professional development are anchored in García (1999); Day (2001); Imbernon (2011); Ramalho, Nuñez and Gauthier (2003). The methodological basis is supported by Clandinin and Connelly (2015); Bertaux (2010); Novoa (1995); Warschauer (2001, 2002, 2004, 2017); Jovchelovitch and Bauer (2000); Ricouer (2020); Delory-Momberger (2014); Souza (2014, 2006a), among other authors. This is a qualitative narrative research, which used the autobiographical method. To produce data, the following research devices were implemented: conversation circles, in a total of four; and a narrative interview. The field of investigation is elementary schools in the municipality of Teresina-Piauí, having as subjects five teachers of Portuguese and Mathematics at elementary schools. The results are: the pedagogical coordinator, in this sphere of education, has lost his position as a partner, shifting its role of articulator and stimulator of processes to a technocratic posture, once he or she is in charge to monitor practices, establish demands and deadlines in the pedagogical management process, that jeopardizes the processes of teacher development. It was concluded that, in the context of the municipal schools of Teresina, the pedagogical coordinator was not able to exercise its formative role with the teachers, either due to lack of professional autonomy or SEMEC's imposition, which generated a certain rejection of its practice, not contributing significantly to the DPD of its group.

Keywords: teacher professional development; pedagogical coordinator; training; practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AI	Ato Institucional
BNCC	Base Nacional de Componentes Curriculares
CAEd	Centro de Apoio à Educação a Distância (UFMG)
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CEFOR	Centro de Formação Odilon Nunes
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CPs	Coordenadores pedagógicos
DME	Departamento Municipal de Ensino
DP	Desenvolvimento Profissional
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Entrevista Narrativa
ENSE	Encontros Nacionais de Supervisão de Educação
GED	(Sistema de) Gestão Educacional
GE	Gerência de Ensino
HPs	Horários Pedagógicos
IAS	Instituto Airton Sena
IDEB	Índice de Desempenho da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
OD	Orientação Didática
ODs	Orientações Didáticas
OIE	Organização Mundial de Saúde Animal
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar
PPGEd	Programa de Pós-graduação em Educação
PMT	Prefeitura Municipal de Teresina

PPP	Projeto Político Pedagógico
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido dos Trabalhadores do Brasil
RD	Roda de Conversa
SAETH	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SEDUC/PI	Secretaria Estadual de Educação do Piauí
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SMECSP	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TCLE	Termo de consentimento e Livre Esclarecimento
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

Figura 01 – as concepções de desenvolvimento profissional	39
Figura 02 – avanços históricos do profissional coordenador pedagógico na educação Brasileira.....	51
Figura 03 – a prática histórica do profissional coordenador pedagógico no Brasil.....	53
Figura 04 – a atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar.....	85
Figura 05 – a prática formativa do coordenador pedagógico na perspectiva do DPD.....	90
Figura 06 – temáticas abordadas nas Rodas de Conversas.....	107
Figura 07 – passos para análise do <i>corpus</i> da pesquisa.....	118
Figura 08 – unidades temáticas de análise.....	131

QUADROS

Quadro 01 – Planejamento das Rodas de Conversas.....	108
Quadro 02 – Fases da Entrevista Narrativa.....	112
Quadro 03 – Perfil dos colaboradores: professores de L. P. e Mat.	128

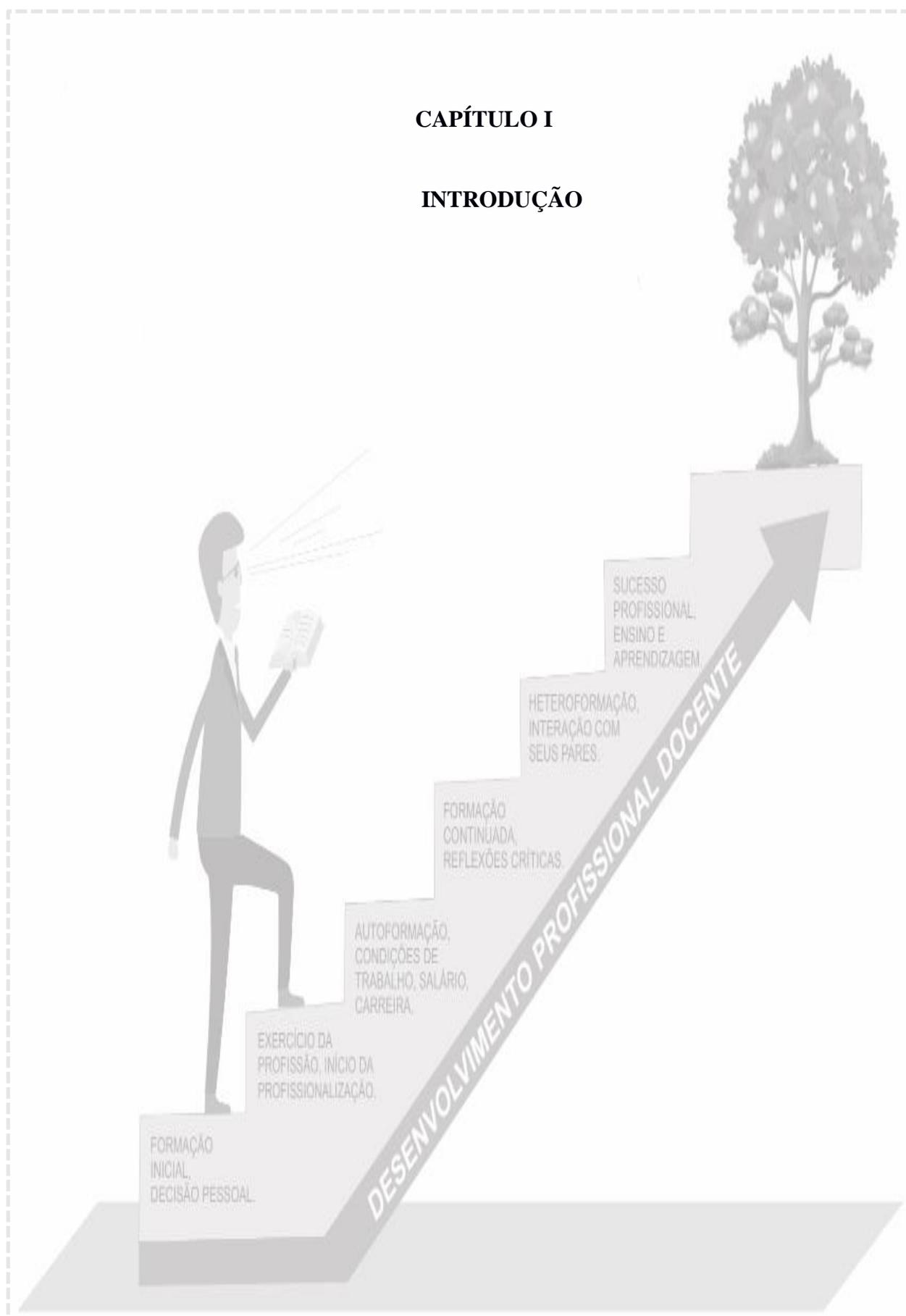
SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA REALIDADE A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	27
2.1	A concepção de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) como processo de valorização do professor.....	28
2.2	Retrospectiva histórica: a atuação profissional do Coordenador Pedagógico na educação brasileira.....	40
2.2.1	Consolidando a profissionalização do Coordenador Pedagógico no Brasil.....	51
2.2.2	O Coordenador Pedagógico: consolidação histórica do profissional na educação Piauiense.....	56
2.2.3	O Coordenador Pedagógico no contexto educacional do município de Teresina: caminhos históricos à atualidade.....	63
2.3	A prática do Coordenador Pedagógico no contexto escolar junto aos professores na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).....	78
2.3.1	A prática formativa do Coordenador Pedagógico formando professores, desafios no contexto escolar.....	83
3	PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	94
3.1	A pesquisa qualitativa: compreender o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).....	95
3.2	Pesquisa Narrativa (auto)biográfica: o método.....	96
3.3	Lócus da pesquisa.....	100
3.4	Interlocutores/colaboradores da pesquisa.....	100
3.5	Dispositivos para produção do <i>corpus</i> da pesquisa: Roda de Conversa e Entrevista Narrativa.....	103
3.5.1	A Roda de conversa: dialogando entre nós.....	104
3.5.2	O processo organizativo da Roda de Conversa.....	108
3.5.3	A Entrevista Narrativa: dialogando sobre a temática em questão.....	110
3.6	Organização, produção e análise do <i>corpus</i>.....	114
3.6.1	Os primeiros passos das análises: conhecendo a realidade narrada.....	118

3.6.2	Os passos seguintes das análises: os agrupamentos temáticos.....	119
3.6.3	As análises: confirmando os passos interpretativos.....	119
4	PRÁTICA DESENVOLVIDA POR COORDENADORES PEDAGÓGICOS: NARRATIVAS DE PROFESSORES.....	121
4.1	Perfil dos colaboradores.....	121
4.1.1	Eu (auto)biográfico de Anita.....	121
4.1.2	Eu (auto)biográfico de Beatriz.....	123
4.1.3	Eu (auto)biográfico de Cora.....	124
4.1.4	Eu (auto)biográfico de Fátima.....	126
4.1.5	Eu (auto)biográfico de Pedro.....	127
4.1.6	Análises interpretativas das do Eu (auto)biográfico dos colaboradores	129
4.2	Análises interpretativas das práticas desenvolvidas por coordenadores pedagógicos: narrativas de professores.....	131
4.2.1	Práticas do coordenador pedagógico narradas por professores.....	132
4.2.2	Confirmação dos passos interpretativos sobre a prática do coordenador pedagógico no contexto escolar.....	143
4.2.3	Práticas do coordenador pedagógico e as possibilidades de contribuir para o desenvolvimento profissional docente.....	145
4.2.4	Confirmação dos passos interpretativos sobre as práticas do Coordenador Pedagógico e as possibilidades de contribuir para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).....	155
4.3	Desafios inerentes a prática do Coordenador Pedagógico no contexto escolar.....	156
4.3.1	Confirmação dos passos interpretativos dos desafios inerentes a prática do Coordenador Pedagógico no contexto escolar.....	167
5	Conclusões investigativas confirmando os passos interpretativos.....	169
	Considerações finais.....	174
	REFERÊNCIAS.....	176
	ANEXOS	
	APENDICES	

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO



1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, ao longo das últimas décadas, foi marcada por mudanças socioeconômicas e políticas em todos os segmentos sociais, refletindo sobremaneira no mundo do trabalho, tendo em vista o impacto do avanço das ciências voltadas para as novas tecnologias, as quais repercutiram na adoção de novas técnicas que demandam aprimoramento para atender essa realidade.

Essa demanda complexificou ainda mais o mundo profissional na busca por novas especialidades, almejando habilitação e eficácia na profissionalização. Nesse contexto, os trabalhadores sentem a necessidade de atender às demandas que a eles se apresentam, adquirindo novos conhecimentos na perspectiva de permanecer no exercício de sua função e/ou inserir-se no mercado de trabalho. Dessa forma, voltam-se para essa necessidade profissional de qualificação, que exige novas competências e habilidades, novos conhecimentos, conforme as exigências da profissão que pretende exercer e/ou se especializar profissionalmente.

Então, a busca por novos conhecimentos passa a ser uma constante para muitos profissionais, como forma de corresponder ao contexto, sem perder de vista os conhecimentos que já foram adquiridos, construídos, consolidados e reelaborados por colegas de profissão que contam com mais experiência na profissionalização, sendo as disseminadoras oficiais desses conhecimentos as instituições de ensino, sejam escolas, universidades ou institutos de ensino, de modo geral.

Tais instituições são referendadas pela sociedade de forma legal, no sentido de exercerem a função precípua de ensinar a cultura acumulada ao longo do tempo. Acredita-se socialmente na escola enquanto espaço de organização e propagação da cultura, passando a constituir um espaço considerado como passaporte para o acesso aos conhecimentos, facultando ao indivíduo tornar-se um ser atuante e consciente em sociedade.

É nessas instituições de ação específica de ensino que ocorre de forma mais apurada a disseminação de conhecimentos. Para esta investigação, reportaremos, especificamente, ao contexto da escola de educação básica, mais precisamente ao ensino fundamental I (1º ao 5º ano), onde se percebem as múltiplas inquietações vivenciadas por docentes e discentes, coordenadores pedagógicos e demais membros da equipe escolar em relação aos desafios a serem superados ao longo de sua prática, conduzindo o ensino e a aprendizagem de forma a consolidar a aprendizagem, refazendo o que se aprendeu com os novos conhecimentos durante esse processo – no presente caso, especificamente, os coordenadores pedagógicos.

No que tange aos docentes, de maneira mais específica, esses desafios passam por realidades como pouca ou nenhuma forma de valorização profissional pelos gestores que conduzem a política de ensino em uma dimensão macro, assim como em relação aos que executam ações específicas na escola, demandando urgência e significativa qualificação profissional para melhor exercerem suas funções, uma vez que atuam diretamente no ensino-aprendizagem, sendo cobrados constantemente pela qualidade de sua ação com vistas à obtenção de sucessos dos alunos.

Quanto aos estudantes, necessitam receber uma formação eficiente e apreender o máximo do conhecimento acumulado que lhe é ensinado, de forma crítica, tornando-se aptos a desenvolver-se e, por conseguinte, intervir na sociedade, mudando-a para melhor, ancorado em uma postura ética. Ademais, devem tornar-se hábeis a avançar na aquisição de novos conhecimentos, ascendendo futuramente na carreira profissional escolhida, tornando-se agentes de mudança, com força de trabalho qualificada e transformadora para o bem comum.

Com efeito, configuramos aqui os desafios para a condução do trabalho escolar, o qual requer um processo de gestão e coordenação de toda essa dinâmica, especificamente quanto ao profissional Coordenador Pedagógico (CP), que atua diretamente junto a esses dois segmentos, ou seja, ele é o articulador na implementação dessa realidade.

No contexto escolar, dentre as diversas funções dos docentes, em suas múltiplas especificidades e estratégias voltadas para os discentes, a ação de ensinar é primordial e atrela-se à forma de gerenciar e coordenar o ensino-aprendizagem e as ações pedagógicas a partir do currículo estabelecido, observando a dinâmica cotidiana nas situações de apreensão daquilo que foi ensinado. Logo, demandam posturas e visões que muitas vezes o docente não consegue ter ou visualizar, denotando a necessidade de parceria nesse processo.

Assim, os CPs estão diretamente atrelados aos docentes e indiretamente aos discentes, almejando garantir a qualidade e o êxito no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a valorização desse docente.

Neste estudo, dentre as funções que lhe são atribuídas e que executa, de gerenciamento e coordenação, voltamos o nosso foco para a prática do profissional CP de formar os docentes *in loco*, no mediatismo da dinâmica escolar. Aqui, tomaremos o CP enquanto formador de formador, uma vez que desenvolve o processo formativo deste e, em seguida, este promove a formação dos discentes. Essa prática formativa do CP junto aos docentes é significativa, porquanto deverá contribuir para o DPD, na perspectiva crítico-reflexiva, de forma continuada e interativa.

Essa prática formativa desenvolvida pelo CP, se implementada de forma eficaz e clara no contexto escolar junto aos docentes, facultará a melhoria da atuação profissional destes e

busca de desenvolvimento da qualidade da educação em âmbito institucional, como também a significação da prática educativa em elaboração e reelaboração ao longo de sua vida profissional em sala de aula e, portanto, para o DPD deles, fortalecendo a relevância da instituição de ensino no contexto social.

Nesse ensejo, concebemos a necessidade da busca de uma autoformação do CP, que vai sendo demandada conforme as necessidades formativas do docente. Entendemos que para realizar as ações formativas de modo a contribuir significativamente com o desenvolvimento profissional dos professores e com a condução de suas práticas educativas, deve haver uma vontade de autoassumirem uma postura de autoinvestimento, firmando sua liderança e atuação no contexto escolar como referência formadora.

Deveras, seus saberes técnicos, suas experienciais, seus conhecimentos pedagógicos e gerenciais acerca das dinâmicas cotidianas, entre outros, são necessários ao desenvolvimento de sua prática profissional. Dessa forma, denotamos que a responsabilidade e o compromisso de estar em processo formativo e autoformativo contínuo, para promover os processos formativos dos docentes de modo eficaz, é uma constante.

Essa prática formativa do CP junto aos docentes repercute em um respaldo quando desenvolvido a partir de parcerias no processo de gestão pedagógica na escola. Porém, cada um com a sua responsabilidade, em seu espaço de atuação, conduzindo as formas de valorização da atuação do docente em sua prática, ressignificando o seu profissionalismo e de seu DPD.

Aqui vislumbramos o DPD como um norte valorativo da vida profissional desses sujeitos, o qual deveria ser tomado com mais seriedade e afinco ao longo de sua vida profissional, como também pelos segmentos gestores da política educacional em todas as esferas de gerenciamento da educação em muitos estados do território brasileiro que ainda não incorporam em suas políticas ações que motivam, de fato, a qualidade dos docentes, aspecto que poderia amenizar as cobranças acerca da ineficácia e qualidade do ensino, não culpabilizando as práticas desses docentes.

Essa perspectiva valorativa dos saberes construídos pelos docentes – dada a condição de autonomia pedagógica em parceria com o CP – certamente influenciará a qualidade do ensino, alterando os indicadores de desempenho acadêmico das escolas, podendo contribuir para os resultados inerentes à qualidade, enquanto meta almejada pela escola por docentes, CP, gestores, bem como pela sociedade, de modo geral. Deixemos clara essa autonomia pedagógica dentro de um espaço de orientação para a condução do fazer pedagógico, não *laissez-faire*, uma vez que o coordenador é o sujeito condutor do processo por onde todo o trabalho pedagógico deve ser regulado no contexto escolar.

Essa prática do CP tem significação positiva no que se refere à consolidação da identidade e profissionalização desse professor, bem como para todo o contexto escolar. Todavia, são momentos que ocorrem *in loco*, já que esse profissional lida diretamente com o docente durante os horários pedagógicos, que geralmente são formativos e até mesmo individualizados; como também em sala de aula junto a esse docente, como forma de reajustar a prática e o planejamento, entre outras oportunidades de intervenção pedagógica e/ou de consulta que demandam a presença ou a opinião do CP.

De modo geral, esses são também momentos formativos, alguns de forma direta, e outros a partir de orientações e sugestões para a condução de uma prática mais acurada. Isso posto, atinamos que a proposta de dar autonomia ao professor na condução de suas práticas em sala de aula é uma das atitudes motivadoras por parte do CP. A perspectiva dessa forma de trabalhar é o desenvolvimento profissional na qualidade do trabalho e no reconhecimento deste.

A realidade aqui mostrada é vivenciada por esse profissional enquanto estudante, quando atua nas realidades da escola, na educação básica, em uma escola pública municipal de Teresina-PI, no segmento ensino fundamental I (anos iniciais – 1º ao 5º ano). Mas além dessas experiências, realiza outras, como: orientações e coordenações gerais e específicas; observação e acompanhamento de atividades desenvolvidas junto aos docentes para os discentes; elaboração e execução de projetos; observações regulares e sistematizadas de aulas; formação de docentes em momentos específicos; debates relacionados às questões escolares; reuniões de avaliação da prática.

Em relação ao processo pedagógico, às experiências vivenciadas com sucesso e outras não exitosas no contexto escolar, o que foi possível identificar/perceber foram práticas pedagógicas dos professores que se mostraram diferenciadas, digamos assim “marginais”, quanto às orientações dadas pelos processos formativos e as orientações institucionais do sistema educacional do município de Teresina por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) – porém, com mais sucessos do que insucessos, sendo que aqueles não são levados em consideração por esse mesmo sistema de ensino.

Partindo dessa realidade, a motivação para pesquisar esta temática está relacionada aos ruídos inquietantes ao longo das vivências pedagógicas nesse ambiente. Destarte, ao exercer o trabalho pedagógico junto aos professores, emergem questões atinentes a esse profissional, como: quem realmente reconhece o nosso sucesso? Na escola, somos reconhecidos, até onde? Será que meu esforço vale a pena, de fato? Com a minha autonomia pedagógica, independentemente do que a SEMEC orienta, sei que estou conseguido obter sucesso, mas não é percebido por eles que se trata de iniciativa minha?

Questões desse tipo permearam os momentos junto aos professores da escola. A partir da perspectiva dos docentes no contexto escolar, nosso interesse é saber como se configura a atuação do CP e sua contribuição com o DPD, tendo como possibilidade agregar conhecimentos significativos e contribuir com o desenvolvimento reflexivo do objeto em estudo.

Com esse propósito, esta investigação almeja servir de subsídio teórico e prático de ação para os diversos segmentos e para as escolas; para gestores, docentes e CP de todas as etapas de ensino; para a SEMEC; e para o estado do Piauí. Portanto, intentamos contribuir para a adoção de novas práticas votadas para o DPD, na perspectiva de valorização de bons resultados e de práticas inovadoras exitosas, em consonância com os programas de ações afirmativas, a partir das vivências dos docentes, a fim de romper com programas pré-definidos, comprados como pacotes adotados pela SEMEC e por outras secretarias.

A temática abordada, DPD, é tomada teoricamente por vários estudiosos que constituem o seu embasamento, a exemplo de: Day (2001); Imbernón (2011); Ramalho, Nuñez e Gauthier (3003); entre outros que concebem de forma diferenciada esse processo enquanto ação contínua, de forma abrangente, em várias dimensões profissionais, valorizando a prática e a reflexão; voltando-se para a identificação de sua profissionalização enquanto sujeito ativo na vida profissional, termo que será utilizado em nossa pesquisa.

Como objeto de estudo, em meio a essa realidade significativa, definimos o DPD, tendo como tema para a presente investigação *O desenvolvimento profissional docente: prática formativa do coordenador pedagógico no contexto escolar*, tomado a partir da ótica dos teóricos referidos, desvelando que o DPD é pouco considerado e não tão bem definido em alguns sistemas de educação, sejam municipais, estaduais e/ou nacionais, enquanto ações significativas que mostram as condições reais para que, de fato, seja efetivado, já que no contexto escolar não o é.

Daí, emergiu a seguinte indagação: como se desenvolve a prática do CP – de modo específico, a formativa? Ela, de fato, contribui para a transformação, consolidação e promoção do processo de DPD a partir da prática do CP? Assim, tendo em vista uma prática pedagógica transformadora e diferenciada para o município de Teresina, visando a contribuir para a implementação de uma política que estimule o desenvolvimento profissional docente nessa esfera, entendemos que a atuação formativa do CP nas vivências escolares é uma das ferramentas que poderá promover diretamente esse desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, o papel do CP tem relevância na consolidação da construção e do desenvolvimento dos conhecimentos dos professores para que conduzam de forma eficaz o processo pedagógico da prática docente junto aos discente. Então, é preciso que esse coordenador adquira competências, saberes e aprendizagens sobre processos pedagógicos, como também

sobre as metodologias de ensino e o conhecimento dos conteúdos que os professores ministrarão em sala de aula; seu perfil profissional; a realidade escolar; a cultura local do território educativo inteligente do entorno onde a escola está inserida, pois são elementos que colaboram para esse complexo do processo de atuação do CP.

Para contemplar o objeto de estudo investigativo deste projeto, para melhor condução da pesquisa, lançamos uma questão problematizadora a partir do objeto a ser pesquisado: quais são e como se caracterizam as práticas formativas desenvolvidas pelo CP na escola, junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental I do Sistema Municipal de Teresina, e como elas contribuem para o DPD? A partir desse questionamento, definimos O objetivo geral: *Analisar a prática do Coordenador Pedagógico de um modo específico a formativa no contexto escolar que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Teresina.* E os objetivos específicos: *identificar a prática formativa do CP junto aos professores na escola; compreender como a prática do CP e suas possibilidades de contribuição para o desenvolvimento profissional de professores; descrever os desafios inerentes à condução da prática formativa do CP junto aos professores, no contexto escolar.*

Com base no objetivo citado acima, definimos os objetivos específicos: *identificar a prática formativa do CP junto aos professores na escola; compreender como a prática do CP e suas possibilidades de contribuição para o desenvolvimento profissional de professores; descrever os desafios inerentes à condução da prática formativa do CP junto aos professores, no contexto escolar.*

Partindo dessas proposições, sugiram as seguintes questões norteadoras da pesquisa: quais são e como se caracteriza a prática do CP, especificamente a formativa, na escola, junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental I do Sistema Municipal de Teresina? Quais são os desafios das práticas formativas desenvolvidas junto aos professores pelo CP no contexto escolar? Os encontros organizadas e conduzidas pelo CP na escola ensejam o desenvolvimento profissional dos professores?

No decorrer desta pesquisa, usaremos a nomenclatura DPD como termo que abrange os saberes profissionais docentes que se conjugam à prática formativa do CP e possam influir diretamente nessa atuação, de modo relevante no contexto escolar, favorecendo a melhoria das ações educativas na escola e na sociedade como um todo, qualificando a prática desses profissionais.

Portanto, a prática como uma ação do fazer pedagógico do CP poderá, ou não, contribuir de forma significativa para o professor em sua valorização profissional, pois está à frente do

processo pedagógico no contexto escolar, além da compreensão de seu percurso profissional que, conseqüentemente, influenciará a elevação da aprendizagem dos discentes.

A presente pesquisa parte de abordagem qualitativa, com a utilização do método autobiográfico, levando sempre em consideração as narrativas dos colaboradores a partir das falas e dos questionamentos sobre o objeto proposto, pois à medida que relatam suas vivências em realidades históricas, tornam-se sujeitos protagonistas de suas narrativas, dando-nos a compreensão e os esclarecimentos acerca do objeto de estudo em questão.

Nessa perspectiva, tivemos a colaboração de cinco professores efetivos da rede de ensino municipal de Teresina, lotados como professores de polivalência, e exercem suas funções no quinto ano do ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e ou de Matemática. Esse perfil de sujeitos colaboradores justifica-se pela maior carga horária que essas disciplinas tomam no contexto escola, e pela relevância que a secretaria dá a essas duas disciplinas, além de que esses professores são submetidos a um intenso processo formativo, ministrado por uma equipe técnica da referida secretaria.

Nosso apoio teórico para a elaboração do referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se nos estudos de autores como Tardif (2010, 2011); Gauthier (1999); Pimenta (1999); Pelissari (2007); Libâneo (2006); Zabalza (2004); García (1999); Day (1999, 2001); Saviani (2006, 2008). A fundamentação metodológica está baseada em Clandinin e Connelly (2000, 2015); Nóvoa (1995); Warschauer (2017); Brito e Santana (2014); Passeggi (2008); Souza (2006, 2014); Ricouer (2013, 2010), entre outros que serão incorporados posteriormente. Ao longo das sessões, realizamos uma reflexão teórica com base nos referidos autores e em outros que poderão ser tomados como referência, conforme a necessidade de fundamentação. Assim, partindo desses teóricos, definimos as categorias.

Os eixos temáticos centrais foram definidos a partir do objeto de estudo para proceder ao processo investigativo. Ei-los: *Práticas do CP narradas por professores; Práticas do CP e as possibilidades de contribuir para o desenvolvimento profissional docente; Desafios inerentes às práticas do CP no contexto escolar.*

Teoricamente, discorreremos ainda sobre as temáticas: DPD; formação continuada/em serviço e CP. Para uma compreensão mais acurada desses eixos, esclarecemos do que tratam quando nos referirmos a cada um. Nessa direção, compreendemos o DPD a partir da compreensão dos autores que fundamentam o referencial como um processo em que o docente, pelo exercício de sua profissionalização atua em um contínuo dinâmico vivenciado ao longo de todas as etapas de sua vida profissional, em momentos e situações que se dão desde a formação, seja específica, no exercício de sua profissão, e pontual, ao longo de sua prática, em uma

perspectiva crítico-reflexiva de seu fazer.

Ainda, concebemos a atenção significativa a ser dada nesse processo, no tocante a: condições materiais no espaço de trabalho como os insumos e o salário do profissional; necessidades formativas; valorização, consolidação e afirmação dos saberes produzidos; determinado nível de autonomia pedagógica; legislações trabalhistas que regem as mudanças alusivas à profissionalização docente.

Abordando a temática *formação continuada/formação em serviço*, essas duas formas são tomadas pelos teóricos no referencial com o mesmo sentido, compreendendo o processo em que o professor, em pleno exercício de sua função, por livre decisão e conforme suas necessidades formativas, compromete-se e/ou é convidado a estar em momentos formativos, ou seja, oportunidades de busca autoformativa, como a leitura sistemática de um livro que lhe dê embasamento teórico; encontros em grupos para estudos e reflexões de conflitos com a prática que exerce; momentos de reflexão crítica, de avaliação, de reelaboração de sua prática; de organização e reorganização de seu plano de aula, bem como execução dele a partir das vivências em sala de aula.

Em relação ao capítulo temático sobre o CP, faremos um retrospecto histórico em nível nacional e local, no qual ele é concebido como o profissional que atua diretamente no contexto escolar junto aos professores. Nesta investigação, especificamente gerencia e coordena o processo, articulando, promovendo e referendando as ações voltadas para a ação pedagógica de modo geral, no contexto escolar e, de preferência, nas aulas junto aos professores, zelando pelo sucesso da ação pedagógica do docente para alcançar o sucesso da qualidade dessa ação junto aos discentes. Trata-se, pois, um profissional imprescindível na dinâmica escolar, quando se refere à formação e condução pedagógica desses docentes.

Situando esta pesquisa no cenário acadêmico das produções nas pós-graduações, em nível de Mestrado e Doutorado, realizamos uma busca para encontrar produções que se relacionassem e/ou se aproximassem da temática proposta, conforme o objeto estudado, na base de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), como também no repositório do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPI, no período de 2016 a 2020. Para obter os resultados, utilizamos as categorias *DPD*, *CP* e *Formação continuada/formação em serviço*.

Tais categorias foram alvo de buscas, individualmente e de forma combinada. Em um primeiro momento, de forma individual, e depois combinada, da seguinte forma: CP e desenvolvimento profissional docente; em outra combinação: CP e formação continuada e ou em serviço; depois: Desenvolvimento Profissional Docente e formação continuada e/ou em serviço.

Na base de dados da CAPES, encontramos dez registros, dos quais três são de Doutorado, quatro de Mestrado acadêmico e três de mestrado profissional. Desses, cinco trazem em seu título a categoria *coordenador(as) pedagógico(as)* e *coordenação pedagógica*, e apresentam a categoria *desenvolvimento profissional*. Uma tese de Doutorado refere-se a *Desenvolvimento Profissional e Professor(es) formador(es)*.

Apesar de estar mencionado no título a categoria desta pesquisa, ao lermos os resumos, não identificamos menções que denotassem relação com o objeto desta pesquisa. Não obstante, nas dissertações de Mestrado com o título *Gestão da educação infantil a coordenação pedagógica: diretrizes pedagógicas*, e *Concepções de coordenadores pedagógicos acerca da sua formação continuada e desenvolvimento profissional de professores: um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de educação de Sobral – CE*, assimilamos elementos que ainda se aproximam um pouco e se relacionam como a ação do coordenador e a preocupação com o processo formativo docente, mas se distanciam de outra abordagem investigativa posta aqui.

Outras produções encontradas trazem nos títulos as categorias descritas. Sem embargo, em seus resumos, abordam linhas teóricas diferentes e não se relacionam com a temática aqui pesquisada, destacando outros aspectos da prática do coordenador e do desenvolvimento profissional, mas não focando o tema central da pesquisa. Partindo desse levantamento, identificamos que as produções tratam do título dos eixos temáticos definidos: *DPD*, *Formação continuada/Formação em serviço* e *Prática do CP*, embora grande parte se distancie do objeto de estudo definido nesta investigação.

Isso posto, concluímos que o estudo sobre o DPD como desafio ao processo formativo do CP no contexto escolar é inovador, singular e relevante, daí porque esta investigação representa um campo efervescente para novos conhecimentos a serem construídos, demandando novos aprofundamentos.

Para compreendermos este texto dissertativo, buscamos organizar sua estrutura da seguinte forma: são cinco capítulos pontuais abordando as categorias, e outro que mostra as conclusões da pesquisa. O primeiro capítulo traz a *Introdução*, iniciando o assunto, estabelecendo as reflexões gerais sobre o objeto de estudo, contextualizando-o e evidenciando a sua problemática, pontuando de forma clara os objetivos da pesquisa – tanto geral quanto específicos –, bem com as questões norteadoras. Ademais, destaca as causas que motivaram o interesse pela temática em apreço, dada a sua relevância social, culminando com esta pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado *Desenvolvimento profissional docente: uma realidade a partir da formação continuada no contexto educacional*, procuramos trazer uma abordagem teórica do DPD e as concepções que se têm ao longo dos estudos; os processos em construção, a

partir do contexto escolar; e a consolidação desse processo junto a esses profissionais. Ainda nesse capítulo, realizaremos um pequeno resgate, isto é, uma retrospectiva histórica da atuação do profissional CP na educação brasileira, adentrando em sua profissionalização, nas práticas do CP no Brasil, na consolidação histórica do profissional e de sua função na educação do Piauí, e especificamente, no contexto educacional do município de Teresina, descrevendo os caminhos históricos até a atualidade – aqui, a função desse profissional está intimamente ligada à organização da cidade e ao órgão gestor da política educacional.

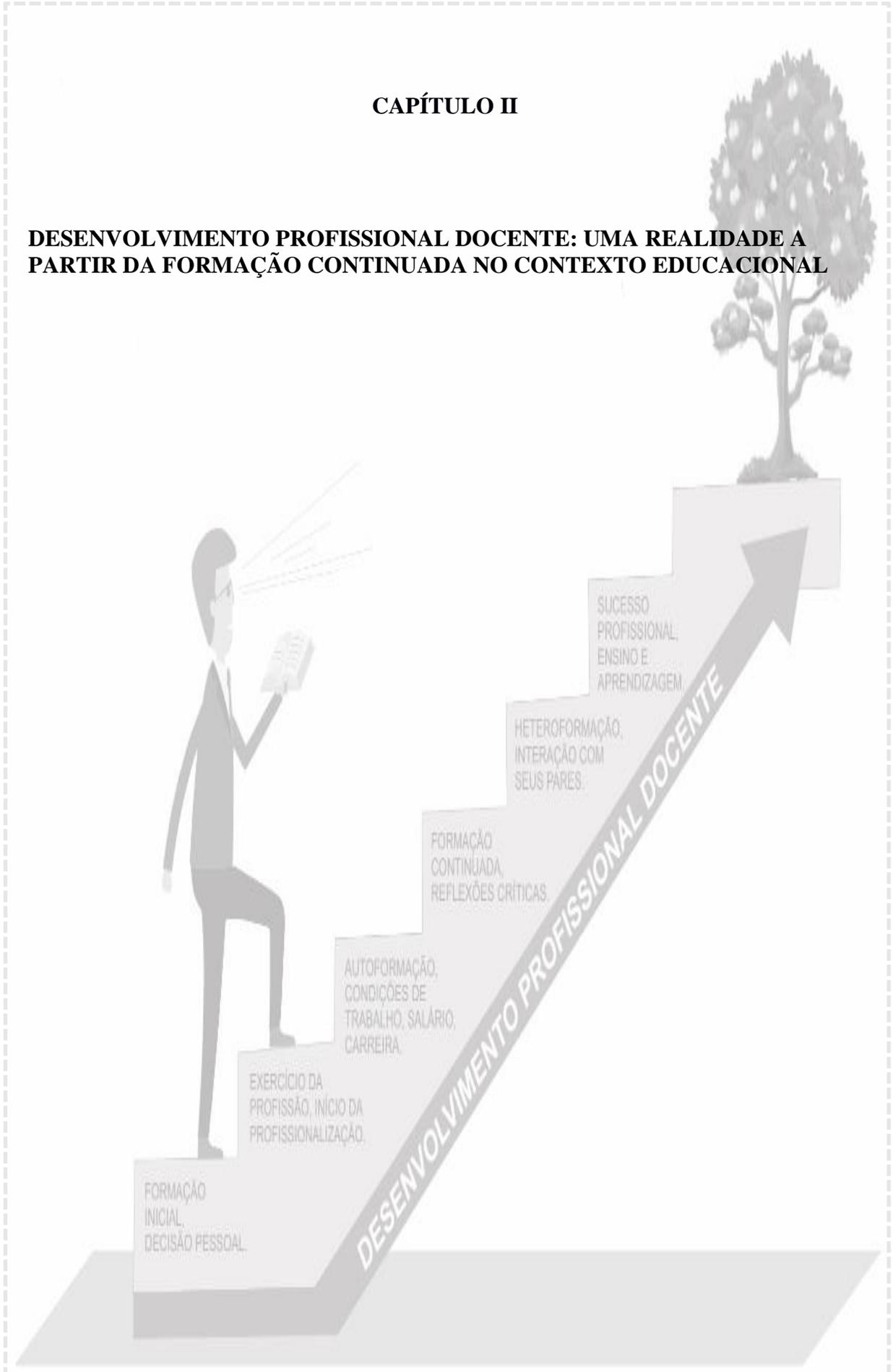
Assim, caminhamos para a realidade de hoje, e ainda pautaremos a formação docente, com a prática do CP no contexto escolar, na perspectiva do DPD; e a atuação do CP formando docentes no contexto escolar, como necessidade no contexto escolar e como ação específica desse docente, refletindo sobre como se dá essa formação nesse contexto.

No terceiro capítulo, pontuaremos os dispositivos metodológicos, os passos da pesquisa, trazendo uma base teórica sobre o campo da pesquisa qualitativa para compreender o objeto de investigação proposto, discorrendo, inclusive, sobre as bases da pesquisa narrativa autobiográfica como fundamentação do método. Outrossim, apontamos o *lócus* da pesquisa; o perfil dos interlocutores; deixando claro cada dispositivo e seus procedimentos – a roda de conversa e a entrevista narrativa; além da organização dos dados e como serão dispostos para análise. No quarto capítulo, apresentamos as conclusões e nossos posicionamentos sobre os achados da pesquisa.

Na seção das consolidações do DPD a partir da prática formativa no contexto escolar, divulgamos os resultados da pesquisa, relacionando-os sempre com os objetivos e as constatações apreendidas, em confronto com o referencial teórico. Nesse ensejo, deixamos claras as evidências do processo formativo do CP na perspectiva do desenvolvimento profissional no contexto escolar, junto aos professores. Essa perspectiva é meritória para a profissionalização de professores, no sentido de sua valorização em diversas instâncias e contextos de implementação da política educacional do Brasil. Abordaremos, inicialmente, no referencial teórico, uma retrospectiva histórica da identidade e atuação do profissional CP na educação brasileira, no Piauí e principalmente, em Teresina, trazendo a especificidade da firmação da prática desse profissional na capital piauiense.

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA REALIDADE A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL



2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA REALIDADE A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao longo dos anos, o mundo testemunhou múltiplas mudanças sociais, de modo significativo nos últimos anos do século XX, no campo econômico e cultural, as quais afetaram diretamente a política educacional. Isso posto, depreendemos nos debates a temática relacionada à profissionalização docente, representando uma constante em estudos e pesquisas.

Nessa perspectiva, aludimos à profissionalização e ao processo de DPD, os quais alcançaram destaque nos discursos de governantes de diversos países e entre os educadores, sobrelevando-se no segmento de pesquisadores como uma temática frequente em muitos estudos acadêmicos, na ótica dos formadores de docentes.

Reputamos a necessidade de esclarecimentos acerca desse termo de forma mais ampla, tanto no âmbito processual individual, profissional quanto pessoal, a partir do contexto coletivo, do local de trabalho desse docente. Para definir o conceito de Desenvolvimento Profissional (DP), que se modificou ao longo da última década do século XX, é preciso pensar nos processos pedagógicos que também vêm passando por mudanças constantes com o passar dos anos. Tais processos contribuem significativamente para a consolidação e o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais dos docentes, por meio de relações e experiências em diversos contextos de sua prática, seja na estrutura formal ou na informalidade das práticas educativas.

Hoje, vários estudiosos versam em suas pesquisas sobre a temática do DPD. A propósito, no século XX e início do XXI, perceberam-se muitas publicações de pesquisas de estudiosos experientes e de iniciantes, tanto nacionalmente quanto de outros países, destacando-se: Garcia (1999); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003); Imbernón (2011); Tardif (2014); Pimenta (2002, 2012); Gauthier (2013); Franco (2012), entre outros. Neste tópico, faremos abordagens sobre o DPD e o processo formativo de forma continuada de docentes, tomando como base teórica alguns desse estudos.

A questão do DPD requer uma concepção mais específica, por ser um processo que se configura no cenário educacional e que é dissertado por diversos estudiosos que pesquisam sobre a temática, revelando uma realidade que influi no compromisso profissional docente em situações como: disponibilidade e disposição para aprender e para ensinar; visão de valores pessoais e sociais; aquisição e profundidade dos conhecimentos sobre o conteúdo a ser ministrado e os procedimentos didáticos – elementos que se agregam às suas vivências e se acumulam em sua biografia como experiências, e podemos dizer, engendrando sua identidade em sua função profissional, de fato, no contexto educacional e social.

Podemos considerar o DPD como um processo contínuo de vivências e oportunidades que resultam em experiências que foram incorporadas no desenvolvimento das práticas educativas que ocorrem ao longo dos anos, recebendo e agregando em seus processos diversas práticas. Logo, é um processo contínuo e evolutivo que se configura a partir da identidade profissional, por ser uma busca de firmar-se enquanto profissional e se idealiza na forma como esses profissionais se percebem, definem-se e definem seus pares, e como recebem as influências dos contextos nos quais estão imersos – sejam sociais, econômicos, políticos, familiares ou profissionais – especificamente, aquele em que trabalham: o escolar. São realidades que influem direta ou indiretamente em sua postura profissional enquanto docentes, e direcionam a sua prática, a sua busca formativa, as condições de trabalho e sua remuneração.

Assim, manifesta-se a necessidade de ter uma concepção de DPD em contraponto aos processos formativos que são implementados aos docentes como categoria deste estudo. Aliás, abordaremos, ainda, uma retrospectiva histórica sobre a identidade e atuação do CP no Brasil, caracterizando essa atuação no Piauí e em Teresina.

Após esta abordagem histórica, pontuaremos o processo formativo docente como uma das necessidades no contexto escolar e uma das ações do CP, procurando perceber como se daria essa atuação, de modo específico. Discorreremos, inclusive, sobre a concepção do DPD como processo abrangente de valorização docente, a partir da formação continuada.

2.1 A concepção de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) como processo de valorização do professor

A formação continuada no atual contexto sociopolítico e econômico é um desafio para os formadores de formadores. A complexidade que abarca esse processo formativo parte de situações que abrangem os conhecimentos das relações que consideram o docente em um contexto específico de formação, ou seja, a escola, e de modo pontual, o cotidiano da sala de aula e aquele no qual a escola está imersa, assim como os saberes desse docente e o momento do processo formativo voltado especificamente para o DPD, em um contínuo.

O exercício de ensinar é uma ação complexa e que demanda comprometimento dos docentes ao exercerem essa função para, então, tornarem-se profissionais envolvidos em contextos que requerem dedicação, visão crítica das realidades, aquisição de habilidades e competências para a condução do ensino, a fim de realizar o processo de transposição didática entre o conhecimento e o senso comum para o conhecimento científico.

Logo, seu trabalho não se resume a uma simples transmissão de conteúdos, daí porque

faz se necessário um processo formativo contínuo, ou como muitos estudiosos defendem, um programa e/ou projeto de formação continuada que leve em consideração as necessidades desses docentes.

Hoje, refletir sobre o processo de formação continuada de docentes, em meio às mudanças das políticas educacionais e novas formas de conceber esse processo formativo docente, é desafiador. Nessa direção, visa-se à valorização dos saberes e das experiências desse profissional, levando em conta, nessas formações, os múltiplos saberes e as habilidades construídos e incorporados em sua prática, considerando as influências dos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos que devem ser tomados e pontuados com a devida relevância em todo processo.

As reflexões de Nóvoa (1999) sobre a formação docente aduzem que esse é um processo interativo em um espaço coletivo e mútuo de firmamento de valores na profissão, e compartilhamento de conhecimentos que se agregam em um ambiente reflexivo que une a prática e a teoria, gerando novos conceitos, provocando novas aprendizagens e novas posturas. Trata-se, pois, de um processo evolutivo de certa forma lento, mas a perspectiva é que realmente aconteça o DP, pois não há como negar que esse processo de DP está relacionado às ideologias dos gestores dos sistemas de ensino e, de modo específico, aos gestores escolares das instituições onde esses docentes atuam.

Nesse espaço da escola, em termos de ação profissional, a tríade professor-conhecimento-ensino é intrínseca e dependente relacionalmente para que se tenha a identidade desse profissional na estrutura educacional, sendo que a imagem do professor está mais atrelada a um saber específico de atuação.

Tendo isso em vista, as necessidades formativas devem ser uma constante em todo o processo formativo, enquanto condição para atender à realização da prática, desde a sua formação inicial e logo depois, na continuada, e ao longo de toda a vida profissional. Dessa forma, vislumbra-se ou idealiza-se uma formação continuada como processo provedor, de modo que ofereça suportes teóricos e práticos consistentes para um agir competente desse profissional.

A perspectiva é organizar processos de formação continuada de docentes ao longo da vida profissional que seja uma política de governo eficaz, oferecendo suporte teórico e prático, consistente e crítico, na perspectiva de um DP, com o reconhecimento de sua valorização profissional, de forma que adeque essa formação ao cotidiano profissional e pessoal, em um sentido de singularidade.

Corroboram esse pensamento Tardif e Lassard (2005), para quem esse docente constrói saberes ao longo de sua formação e no exercício de sua prática em uma relação única entre aquilo

de que se apropriou no mundo, em suas vivências, e como as interpreta, em um processo de mediação com seus pares e os sentidos que eles atribuem a tudo isso.

A ação formativa continuada, tendo a escola como *locus* de formação, favorece a análises de elementos do cotidiano de determinado contexto de forma singular, assim como a troca entre os pares, reflexões críticas com base em situações concretas e que oportunizam o estabelecimento de relações com o arcabouço teórico educacional, trazendo novas perspectivas além da pedagógica, como também coadjuvam o processo de aprendizagem desses docentes colaborativamente no compartilhamento de realidades vivenciadas em sala de aula, na escola, como um todo. A proposta é pensar em formação docente em uma acepção ampla, em um contínuo.

Em consonância com García (1999), o processo toma outra dimensão e uma nomenclatura diferente, com um termo que comporta uma série de perspectivas que associam o conceito de formação ao de desenvolvimento pessoal. Para o supracitado estudioso, o conceito de desenvolvimento, enquanto processo evolutivo e contínuo, agrega-se ao DPD, como abordagem de formação a valorizar o seu caráter contextual e organizacional. Nessa lógica, é necessário trazer a compreensão do processo de DPD a partir de alguns estudiosos.

A acepção de DPD tomada por Nóvoa (2008), Imbernón (2010), Marcelo (2009) e Day (2001) substitui o termo *formação continuada*, por marcar a concepção de formação profissional do ensino pontual e tradicional, e entende *desenvolvimento* como processo evolutivo contínuo que rompe com o tradicional da formação inicial e continuada (ANDRÉ, 2011).

Partindo da visão desses estudiosos, essa forma de ver o processo evolutivo da profissão docente como DPD traz uma abrangência nas aprendizagens significativas, de modo que o profissional deve estar imerso em um campo de formação e, conseqüentemente, transformações específicas que se associam à sua constituição identitária enquanto sujeito do processo e à sua identidade profissional, em um constante *vir a ser* ao longo do tempo.

Assim, a concepção de DPD, no sentido formativo, de forma mais ampla, engloba os processos de aprendizagem e de DP na carreira, diferindo-se de formações que na maioria das vezes se limitam à oferta de cursos, sem relações funcionais com a prática docente cotidiana desenvolvida, mas relacionada a uma gama de significados que se associam a procedimentos e atividades que não levam a aprendizagens significativas da profissão docente. Como é um processo de abrangência internacional, a realidade engloba alguns conceitos.

Oliveira (2012) reflete sobre os conceitos de DPD apontados pelos diversos organismos internacionais envolvendo uma agenda global, a saber: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para

a Educação, a Ciências e a Cultura (OEI); e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Eles trazem um relatório publicado com o título *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005, p. 13).

Esse documento aponta orientações e reflexões sobre todo o processo de valorização profissional docente, sendo que as etapas de formação inicial, inserção na vida profissional e desenvolvimento profissional deveriam estar inter-relacionados, criando aprendizagens coerentes, com acuidade específica para o DPD, assumindo uma contínua aprendizagem profissional e orientando os países a incentivarem seus docentes, especificamente os que atuam nos anos iniciais de escolarização, proporcionando-lhes os mais diversos incentivos e insumos para um DPD. Entendemos que, de maneira geral, o mais adequado seria promover o DPD em toda a carreira desse profissional.

Na realidade brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, propõe que o envolvimento de professores no contexto educacional aconteça por meio de participações em atividades relacionadas ao planejamento e aos processos avaliativos, e no segmento democrático de tomada de decisões, no conselho escolar – o que também contribui com o seu desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

Após a LDB – Lei nº 9.394/96, surgiram novos projetos voltados para a melhoria do ensino e da aprendizagem que apontam para o DPD. Logo, o conceito surge para diferenciar o processo tradicional que promove cursos de atualização ou de orientações técnicas sem muita utilidade na prática docente, para muitos, reputado desnecessário (PONTE, 1998).

Então, o termo *formação* geralmente foi e é associado a cursos, estudos, oficinas e/ou treinamentos, mas a partir desses marcos, espera-se um resultado já definido nos programas de formação previamente elaborados e fechados pelo sistema gestor da política.

Quando se reflete sobre formação continuada, tomamo-la como um processo que se deve integrar ao contexto da vida profissional docente, em um contínuo. Para Oliveira-Formosinho (2009), a formação configura-se nas instituições de formação, com seus formadores e com as modalidades de formação dentro dos moldes de formação, conforme a necessidade da instituição e/ou do sistema que gera esse processo. No contexto escolar, quando se volta para o processo DP, alude a um contexto bem mais amplo de crescimento profissional, sendo que a formação deverá ser posta em um *contínuo*, atrelado não somente às necessidades docentes, mas também à aprendizagem dos discentes. Portanto, é um momento de aquisição de conhecimento prático na relação de ensino-aprendizagem profissional do docente, a fim de proporcionar aprendizagens aos discentes.

O DPD assenta-se, especificamente, em um processo de mudança significativa dos

docentes em seu campo profissional, em que a relevância está em seu DP, o qual se associa ou leva a um processo identitário do profissional em um movimento de se fazer e refazer ao formar-se. Essa formação docente é algo inerente à condição profissional que se encontra diretamente relacionada ao DPD.

Entretanto, o processo formativo toma contornos diferentes, que podem se aproximar ou não do de DPD. Se tomarmos como referência o conceito de Larrosa (1999), em sua concepção de formação como movimento individual de dentro para fora, em um processo concebido pela autoformação, conduzido pelo próprio docente, sendo ele o protagonista, colocando nesse processo seus desejos, seus anseios e suas necessidades profissionais em consonância com as suas demandas profissionais, essa condução do processo formativo é abordada dentro do DPD na dinâmica da responsabilidade autoformação, ou seja, tem a consciência e a responsabilidade de conduzir seu DP.

Ponte (1998) conceitua o termo DP como forma de destacar o processo contínuo de busca de mudanças na constituição identitária do profissional ao longo do tempo, no contexto profissional em que está inserido.

Por sua vez, Day (1999) concebe DPD como um processo de múltiplas experiências espontâneas de aprendizagens, considerando as experiências como elementos próprios do DPD, envolvendo a participação ativa do indivíduo em ações voltadas para realizar benefícios, de forma direta ou indireta, em grupos de docentes em seu contexto escolar, o que contribui para a qualidade do ensino em sala de aula.

Segundo o susodito autor,

[...], adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 1999, p. 20-21).

Essa temática vem sendo abordada no Brasil de forma sucinta pelas políticas educacionais, mediante um suporte de orientações gerais. Assim, o Referencial para Formação de Professores traz as conceituações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), compreendendo a formação de professores como um processo contínuo e o DPD uma realidade que se integra ao longo da carreira desse profissional (BRASIL, 1998).

Conforme o documento em destaque,

[...], formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a

aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1998, p. 63).

É uma proposição do MEC às secretarias de educação para os estados e municípios que desenvolvam a formação docente em uma perspectiva de DP na qual todos os profissionais da estrutura escolar, e de modo específico, os docentes, organizem-se coletivamente para promover análises e definições de ações a partir dos resultados das avaliações, como também na organização do planejamento pedagógico e de estudos teóricos com suporte nas necessidades do contexto escolar, de modo que todos se sintam corresponsáveis pelos rumos educacionais e, conseqüentemente, pela qualidade do ensino educacional.

Essa iniciativa de formação é um ponto relevante, por buscar realmente a formação e as aprendizagens docentes, além da eficácia de uma ação pedagógica. Por conseguinte, repercutirá qualitativamente, além de ensinar a melhoria nos fatores socioeconômico do País, e de forma específica, o desenvolvimento da profissionalidade e das capacidades desses docentes.

Indubitavelmente, o processo formativo de docentes em serviço ou formação continuada demandam situações que se iniciam desde a autoformação profissional até outros projetos vinculados e implementados pelas intuições gestoras de ensino, desde que planejem e implementem ações motivadoras de incentivos à permanência e valorização da docência, oferecendo as condições necessárias para o eficiente desenvolvimento das práticas educativas.

Esse é um processo que vai além do sucesso das práticas em sala de aula. O DPD é uma prerrogativa que confere uma identidade profissional que abrange a vida pessoal e profissional, as quais devem estar integradas a uma política de valorização profissional nas instituições gestoras que conduzem os rumos educacionais em determinado espaço geográfico.

Então, pensar sobre DPD implica também pensar sobre formação sob uma forma mais funcional, o que demanda reflexões comparativas a partir de outras categorias de profissionais, como também a promoção e a realização de pesquisa sobre prática de formação e significado do papel do docente na sociedade contemporânea, tendo em vista o contexto sociopolítico e econômico, visando a uma definição clara da identidade profissional docente quanto às demandas emergentes nesse início de século.

Conforme Day (2001), o DPD é algo contínuo que acontece ao longo de toda a carreira, sendo condicionado pelas circunstâncias da história de vida pessoal e profissional. Nesse sentido, para que aconteça o exercício da função docente enquanto profissional, é necessário que ele tenha a formação inicial, e ao exercer sua prática, busque a formação continuada, para que esses momentos contribuam para a construção de seu desenvolvimento pessoal e profissional,

consolidando a sua profissionalização.

Pontuamos, ainda, que dependendo do contexto, o DPD pode ser afetado pela forma como foi construída a personalidade, a partir da história de vida, das crenças, das idiossincrasias, bem como da realidade contextual em que exercem a prática docente, na qual se processa a aquisição de conhecimentos e competências que vão sendo construídos ou adquiridos ao longo do exercício da profissão docente, e em momentos formativos a eles oferecidos.

Com vistas à implementação de uma política de DPD, urge a necessidade de estruturação por parte do segmento do gestor educacional, de modo específico, no contexto escolar. Para tanto Day (1999) aponta princípios a serem observados no processo de DP em um contínuo, alguns orientadores, voltados para a vida do/a docente, a saber: o desenvolvimento do docente precisa ser realizado ao longo de toda a vida profissional; ser autogerido em um processo de corresponsabilidade a partir desse professor e da instituição de ensino na qual está inserido; valer-se de apoio, quando necessário, a demandar as necessidades e recursos necessários para tanto; levar em consideração os interesses desse docente em situações e contextos diferentes; configurar-se em processo que seja acreditável por todos, podendo perceber as necessidades do grupo de professores, consoante as especificidades de cada etapa de DP.

As reflexões de Gonçalves (1990) e Gonçalves & Simões (1991) designam que o docente, ao longo da carreira, refaz-se e reconstrói-se em um processo metamórfico contínuo, em momentos de mudanças que são marcados por ações diferenciadas, com a assunção de novas posturas, empenho e desempenho na vida profissional, devido à forma como se relaciona com seus pares, com seus alunos, consigo mesmo e com o próprio sistema educativo. Assim, é comprovável que cada docente se torna único, sendo resultante de uma síntese de seu desenvolvimento pessoal, de suas vivências idiossincráticas e de sua construção biográfica – e por que não dizer autobiográfica –, a partir de aprendizagens que o levam diretamente ao seu DP, com os traços próprios de sua personalidade.

Ao longo da vida profissional, o/a docente adquire aprendizagens que lhe são próprias do exercício das práticas educativas, mesmo que empiricamente, sejam baseadas em experiências experimentais para “ver se dar certo” – o que, de certa forma, pode limitar o seu desenvolvimento profissional.

Portanto, o processo de ensinar, por si mesmo, é um fenômeno complexo e requer outros aparatos, teóricos ou metodológicos, com a mobilização de habilidades diversas, intrapessoais e/ou interpessoais, exigindo uma infraestrutura adequada e a promoção de oportunidades para a realização de processos reflexivos e metarreflexivos da prática educativa, de modo constante, intentando consolidar e ajustar as aprendizagens desses processos pedagógicos.

Posto isso, até aqui, foi possível depreender uma ideia conceitual de que o DPD se volta para o crescimento evolutivo e contínuo de atuação dos docentes, tanto pessoal quanto profissional, em um contexto favorável para a sua ação pedagógica. Partindo dessa acepção conceitual, podemos apontar duas situações que, para nós, são imprescindíveis ao DPD: o processo de qualificação docente; e as condições de infraestrutura onde acontece a sua atuação.

A propósito, estudiosos como Sacristán (1993), Imbernón (1994) e Nóvoa (1992), entre outros, são enfáticos ao apontarem diversas questões que ainda são alvo de reflexões e pesquisas sobre a ação docente em seu DPD, explanando questões como: plano de cargos e salários; jornada de trabalho; valorização social da profissão; condições de trabalho; organização da estrutura curricular adotada; e o próprio processo de gestão, que vai do segmento geral ao mais específico, entre outros pontos. Tais aspectos ainda deixam margem para problematização, pois são realidades que se revelam no contexto educacional, e de modo mais específico, no contexto escolar, fomentando reflexões significativas.

Podemos considerar o DPD, em face das leituras e reflexões envidadas nesta investigação: como um processo contínuo de vivências e oportunidades que resultam em/de experiências que foram incorporadas no desenvolvimento de práticas educativas que ocorrem ao longo dos anos, as quais recebem e agregam em seus processos diversos aprendizados; pode ser um processo evolutivo que se define a partir da identidade profissional, em uma busca individual e coletiva para firmar-se como tal, configurando, inclusive, como esses profissionais se percebem, definem-se e definem seus pares, e ainda como recebem as influências dos contextos nos quais estão imersos, sejam sociais, econômicos, políticos, familiares ou profissionais, especificamente aqueles em que trabalham, efetivamente, qual seja o escolar. Essas são realidades que influenciam direta e/ou indiretamente em sua postura profissional, na identidade docente e direcionam a sua prática, em virtude de sua busca formativa, por melhores condições de trabalho e remuneração justa.

É nessa realidade específica da escola, que se revela por meio de diversas mudanças que demandam as reais necessidades formativas para aquisição dos conhecimentos e serem mediados conforme essas necessidades. Por oportuno,

Podemos dizer que o contexto medeia (verbo mediar) o pensamento e a aprendizagem, fornece ferramentas culturais específicas para a construção dos sentidos sobre o objeto de estudo, propicia elementos para a interação entre sujeitos na construção dos sentidos. (SILVA E NUÑEZ2007, p. 5).

À vista disso, não tem como passarem despercebidos no processo formativo os vários

contextos em que os profissionais estão imersos, entre os quais: o político social; o familiar; o profissional, no espaço escolar. Todos eles são partes integrantes do cotidiano das práticas educativas e sempre devem ser levados em conta.

Reputando o contexto do espaço escolar enquanto local de geração e de propagação dos conhecimentos científicos, concebemo-lo como instância própria de produção e reprodução desses conhecimentos. Isso porque o conteúdo, como objeto de estudo formal da prática formativa na escola, deve possibilitar aos estudantes a reconstrução e a ampliação dos conhecimentos preexistentes (ZABALA, 2002).

Desse modo, “[...], as situações para desenvolver a capacidade de transferir o conhecimento científico para situações reais e quando se fizer necessário, como elemento de significação e funcionalidade das aprendizagens [...]” (SILVA; NÚÑEZ, 2007, p. 8).

Nessa relação mediadora do ensino e da aprendizagem, na perspectiva de Day (2001), ensinar é um processo complexo onde professor e aluno, enquanto sujeitos desse processo, estão intimamente relacionados, de modo que a dinâmica dos alunos e as realidades da ação docente mudam, o que demanda do professor a busca de novas metodologias de ensino capazes de contribuir para o DPD.

Partindo desse ponto, surgem desafios para a realidade escolar de modo geral, pois a gestão escolar, na qualidade de uma das propiciadoras de qualificação de professores em serviço, contribui coletivamente e colaborativamente para que esses sujeitos adquiram novas aprendizagens com vistas a tornar eficaz o processo ensino-aprendizagem, de forma contextualizada e significativa.

Nessa lógica, os gestores da política educacional poderão organizar e implementar formações com os seguintes propósitos:

[...] (1) estabelecer um clima positivo de aprendizagem nas escolas; (2) manter um programa inovador que proporcione aos professores a possibilidade de continuarem a ir ao encontro das necessidades dos seus alunos; (3) tornar os professores participantes entusiastas numa comunidade de aprendizagem. (DAY, 2001, p.11).

Essa perspectiva aponta para o envolvimento dos docentes, uma vez que é partir deles que se pode envolver os alunos e melhorar suas aprendizagens. Sendo assim, cabe ao gestor gerenciar a ideia de formação continuada dos docentes ao longo do processo educativo no contexto escolar, pois é nesse espaço que acontece a dinâmica das relações de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Nóvoa (2011, p. 49) discute a importância do espaço de formação nas

escolas, e para ele “[...] é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”.

Portanto, são elementos que se mostram necessários que ocorram de acordo com a dinâmica cotidiana e com a realidade do modo de ensinar, exigindo dos docentes a busca com afincamento de um DPD bem mais amplo e contínuo ao longo de sua carreira profissional. Day (2001) apresenta diversos princípios que se configuraram a partir das investigações de outros estudiosos sobre a realidade dos docentes, no que se refere ao ensino, à aprendizagem, ao desenvolvimento profissional e aos contextos em que se revelam.

Apresentaremos de forma resumida os pontos que se mostram relevantes para essa realidade: “[...], os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e forem capazes de garantir e melhorar o seu profissional, ao longo de toda a sua carreira. [...]” (DAY, 2001, p. 16-17).

Trata-se de uma orientação, à medida que se proporciona a qualificação profissional docente que, deve tornar-se mais consciente de sua ação – pelo menos esse é o propósito do processo formativo – e buscar qualificar-se em um contínuo, de modo que o entusiasmo e o compromisso com o seu profissionalismo seja uma constante em sua vida docente, refletindo na vida dos discentes. Por isso, deve

[...], 2. Desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. 3. É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino. (DAY, 2001, p. 16).

A busca por ser eficaz deve ser algo almejado sempre, pontuando que o conhecimento é algo que se renova constantemente em novas realidades e a cada momento da história humana. A demanda e a avidez em atualizar-se também deve ser uma das marcas que permeiam o processo de desenvolvimento profissional do docente, por meio de aprendizagens que vão sendo adquiridas. Como reflete o supracitado autor, esse docente deve “[...], rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (DAY, 2001, p. 16).

Outro princípio significativo apontado por Day (2001, p. 17) é o que trata das interações: “[...]. 5. O pensamento e ação dos professores, constituem o resultado das interações de suas histórias de vida, a sua fase do desenvolvimento, o cenário da sua sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, [...]”.

No tocante à questão da amplitude de visão, em uma dimensão social e política na qual o docente se encontra – como referido outrora –, o ser professor é constituído de vivências e

experiências adquiridas no dia a dia. Esses cinco itens são tomados por Day (2001) como princípios, e mostram a forma como o DPD ocorre ao longo de toda a vida profissional, em um constante contínuo, sem deixar de lado a questão de sua identidade profissional e a necessidade de adquirir novas aprendizagens significativas no contexto das relações no campo escolar, e é nesse espaço que, de fato, ocorre efetivação do DP.

Em face dessa realidade, é meritória a postura democrática da gestão que leve em consideração as seguintes realidades apontadas por Day (2001, p. 17):

6. As salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender [...]. Embora a complexidade organizacional possa ser minimizada, [...], um ensino eficaz exigirá sempre destrezas quer intrapessoais, quer interpessoais, e um empenho pessoal e profissional.

Não há sala de aula homogênea: a heterogeneidade é uma condição do contexto real na vida escolar, na qual o docente ainda tem de aprender a lidar e fazer o conhecimento chegar a todos no processo de aprendizagem.

Esse conhecimento, posto no currículo como conteúdos predefinidos, passa por um processo de interpretação que traz em seu bojo os contextos das identidades pessoais e profissionais docentes. Então, “7. [...], o conhecimento do conteúdo e o pedagógico não podem estar divorciados das necessidades formativas pessoais e profissionais dos professores, bem como, de seus propósitos morais. [...]” (DAY, 2001, p. 17).

Trata-se de uma relação que o professor deve fazer constantemente, porquanto as suas posturas permeiam o seu fazer, e nessa condição, “8. Os professores não podem ser formados passivamente, e sim ativamente. [...]”, por isso devem estar imersos em todo o processo das tomadas de decisões que envolvem sua prática, seu fazer docente e principalmente, à sua própria formação enquanto profissional (DAY, 2001, p. 17).

Um dos compromissos da gestão escolar é procurar manter esse professor ativo e atualizado na dinâmica escolar, proporcionando-lhes as condições para tanto, ou seja, “10. Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e dos governos.” (DAY, 2001, p.17). Outrossim, há uma relação estreita entre o sucesso e a significação do contexto escolar na estrutura do sistema como um todo, pois “9. O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor.” (DAY, 2001, p.17).

Depreendemos que há uma relação, de certa forma estreita, entre sucesso do segmento escolar e investimento profissional com perspectiva no DPD. As reflexões de Day (2001)

evidenciam a importância do DP para a melhoria da qualidade de ensino, e a visão significativa que se pode ter desse processo a partir dessas abordagens, perpassando as aprendizagens teóricas e práticas sem intervenções que coíbam ou restrinjam o seu desempenho, a fim que se desenvolvam as competências com práticas que se acumulam ao longo de experiências vivenciadas na escola, em sala de aula. Com base nas reflexões dos diversos estudiosos, as concepções sobre desenvolvimento profissional na Figura 01 a seguir

Figura 01 – as concepções de desenvolvimento profissional



Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em Day (1999); Oliveira (2012).

Para Veiga (2017), o processo de compreender e ampliar o DP requer uma necessária reflexão crítica por parte do docente sobre a sua prática de ensino, como também a busca de parceira com seus pares, em um processo de pesquisa, experimentos e percepção crítica, analisando o contexto social e educacional em que se encontra.

Esse processo motivará a implementação de ações contínuas e coletivas, assim como a realização de momentos de qualificação e atualização contínua que sejam relevantes e que de alguma forma, atendam às reais necessidades formativas, levando em conta sempre a construção e reconstrução de novos saberes, a fim de contribuir para a elevação da qualidade das práticas e do aprendizado dos discentes.

Então, podemos elencar como um dos pontos reflexivos tomados sobre o DPD que é um processo abrangente e que é preciso oferecer condições para que se efetive também nas práticas pedagógicas, como também uma política de valorização que melhore as condições salariais; defina promoções nos planos de cargos e salários; estimule o apoio técnico-pedagógico; abranja os processos democráticos, viabilizando a inserção e participação dos docentes nas decisões referentes ao seu fazer pedagógico diretamente na sala de aula e no contexto escolar, visando a entender todo o processo de identidade e função, enquanto CP, e sua relação com os docentes, na perspectiva de conduzi-los ao PDP.

Na sequência, traçamos um percurso histórico sobre a atuação do profissional CP na educação brasileira, trazendo um retrospecto histórico sucinto pontuando de forma precisa do período colonial aos anos de 1990, abordando ainda nos dois outros tópicos seguintes, um sobre a consolidação da profissionalização com as práticas do CP, outro abordando a consolidação profissional no Piauí e no contexto da cidade de Teresina.

2.2 Retrospectiva histórica: a atuação profissional do Coordenador Pedagógico na educação brasileira

Para compreender a profissão do CP hoje, é importante ter uma visão histórica para assimilar como essa função se configurou ao longo da realidade brasileira. Para tanto, faz-se necessário entender a função desse profissional no decorrer do processo histórico, a qual foi se modificando conforme as necessidades do cenário sociopolítico e econômico desse espaço.

No início da organização educacional no Brasil, esse profissional surgiu e agia com a função de controle, como inspetor, supervisor, e finalmente, como CP. Essas terminologias à função fazem parte da trajetória, tendo em vista que não se pensava que ela constituiria uma profissão, mas um cargo de controle de confiança pelos mandantes da estrutura vigente. De modo igual, não havia uma legislação regulamentadora de suas atividades.

O profissional CP, inicialmente denominado *supervisor educacional*, conta com uma trajetória histórica de transição, desde as nomenclaturas que vinham carregadas de definições de encargos e obrigações a serem cumpridos e observados por esse profissional no exercício de sua função, consoante o regime político de gestão adotado em cada período no País, até chegar, de fato, ao *status* de profissional no campo educacional.

Aqui retomamos de forma sucinta traços históricos a partir do século XIX, com ênfase detalhada a partir da década de 1930, quando realmente ocorreram as grandes reformas no sistema educacional no Brasil, influenciadas pelos grandes acordos internacionais, sob a perspectiva de um ideal desenvolvimentista que passava pelo viés de qualificação de mão de obra para atender à demanda do mercado de trabalho da época. À vista disso, traçamos uma linha histórica a partir de estudos de autores como Saviani (2008), Martins (2007), Nogueira (1989), Santos (2012), Alonso (2008), entre outros, que fazem essa abordagem e integram o aporte teórico deste tópico.

Por volta do século XIX, mais precisamente no início da ação educativa no Brasil, com os jesuítas, havia o cargo de *Prefeito Geral dos Estudos*, de função reguladora do cumprimento das regras do plano *Ratio Studiorum*, que estabelecia as definições e obrigações da função

(SAVIANI, 2008).

Ademais, o profissional em apreço era responsável por controlar, inspecionar e conduzir o trabalho, em termos de produção, além de exercer a função de vigilante dos processos de ensino, mediante poder de coerção, lançando mão de punições físicas aos sujeitos que cometessem algum tipo de infração às regras a que eram submetidos. Ainda tinham responsabilidade para com o planejamento do professor, a observação de conduta dos alunos e dos docentes, a organização de estudos, orientação de aulas, assim como chamar atenção de professores para o cumprimento do programa (SAVIANI, 2008).

Com a saída dos jesuítas do Brasil, até então, por volta de 1759, na metade do século XVIII e sob a gerência do Sr. Sebastião José de Carvalho e Melo, mais precisamente *Marquês de Pombal*, que conduzia os processos educacionais nesse período, sob as bases do pensamento do movimento iluminista, aboliram-se as ideias de ensino dos jesuítas, implantando-se o modelo de ensino denominado *Aulas Régias*, as quais passaram a ser vistoriadas e organizadas pelo então profissional nomeado *Diretor-Geral de Estudos*, que passa a ser chamado de *Comissário* – o trabalho desse encarregado abrangia aspectos políticos (de inspeção e supervisão).

Mais uma vez, o trabalho pedagógico caracterizou-se por práticas de inspecionamento, fiscalização, coordenação, direção e orientação do ensino, conforme a demanda imperativa do momento (CARDOSO, 2004). Nesse contexto, as funções de direção, coordenação e orientação de ensino, em nível local, ficava a cargo dos Comissários ou Diretores dos Estudos, que agiam sob comissão do Diretor-Geral dos Estudos (SAVIANI, 2008).

Por volta do ano de 1808, o contexto político-histórico foi marcado pela chegada da família real ao Brasil, quando muitas mudanças na esfera social e cultural se manifestaram: continuaram as aulas régias, ministradas em grande parte por pessoas leigas; e a função dos profissionais Diretor-Geral de Estudos e Comissários permaneceu. Em algumas localidades mais povoadas, chamadas *províncias*, o ensino das primeiras letras e dos cálculos teve certo desenvolvimento, principalmente para os filhos de quem tinha alguma ligação com a corte real.

Em 1827, com o fato histórico da Independência do Brasil, vislumbramos algumas mudanças significativas em todo o contexto social, político e econômico do País. No que alude à educação brasileira, surgiu o método *Ensino Mútuo*; a criação e promulgação da Lei de 15 de outubro, organizando a ação do Supervisor – podendo um professor assumi-la – e do Inspetor Escolar – este responsável por tudo relacionado à educação, entre cujas atribuições estão a condução da aprendizagem de todos os alunos; o exame dos professores para lhes conferir o diploma; a revisão e substituição de livros; e, ainda, a autorização de abertura de escolas nas províncias mais populosas. Em 1854, criou-se o cargo de *Inspetor Geral*, com a responsabilidade

de supervisionar todas as escolas (AZEVEDO, 1976).

O cenário educacional brasileiro mostrou-se caótico por volta do ano de 1870, ainda sob fortes influências do pensamento iluminista. A escola, então, passou a ser reprodutora da ideologia burguesa em virtude dessa nova forma de ensino. Partindo dessa corrente ideológica, nesse período, a didática tradicional passou a ser revista e renovar-se, desencadeando outros pensamentos, com a luta por melhorias, sob uma nova perspectiva pela e para a educação.

Assim, emergiu uma preocupação com vistas a estabelecer a organicidade de uma estrutura única em relação ao sistema educacional ou, pelo menos, uma organicidade geral da educação no Brasil. Esse levante deu-se pela primeira vez por volta de 1920, com as Conferências Nacionais de Educação, organizadas e promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Criou-se, nesse período, o Ministério da Educação e Saúde. Outrossim, mais precisamente em 1925, assistiu-se à Reforma João Luís Alves. Em âmbito federal, originou-se o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, organismos estritamente técnicos em assuntos educacionais, o que reforçou ainda mais a função de inspeção nos entes federados – embora sem muitos avanços naquilo que realmente seria a função desse profissional, mas atendendo à demanda da hegemonia política do momento (AZEVEDO, 1976).

Em 1930, por conta da deflagração do golpe militar, ocorreram várias mudanças no cenário político, econômico e cultural do País, com a política educacional implementando levantes de luta pelos organismos populares em busca de melhorias. Em 1931, instituiu-se a Reforma de Ensino Francisco Campos na estrutura das universidades brasileiras, organizando-se a implementação das Faculdades de Educação, Ciências e Letras, e por volta de 1932, um grupo de educadores publicou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que representou um plano de ações e estratégias para a reconstrução educacional no País, defendendo maior valorização dos meios na organização dos serviços educacionais, ganhando relevância a ação dos técnicos educacionais voltados para as estruturas técnica da escola, também chamados de *especialistas em educação*, ou seja, a figura do então inspetor escolar já se modificou, ganhando essa nova nomenclatura.

Nessa nova conjuntura e com todas essas reformas, a função de supervisor educacional passou a ser regulamentada, surgindo, efetivamente, a figura do profissional não docente no contexto educacional. Logo, definiu-se a separação de funções do trabalho escolar, no que se refere às questões de âmbito administrativo e, especificamente, técnico-pedagógico, sendo para tanto necessária a reorganização da habilitação profissional de um profissional na função da Supervisão Escolar. Nesse cenário, introduziu-se o curso de pedagogia como habilitação, por

força do Parecer nº 252, de 1969 (SAVIANI, 2006).

Diante desse contexto histórico, a função de conduzir os trabalhos pedagógicos até então não correspondia a ações pedagógicas, pois eram as questões políticas que demandavam atenção a cada momento, desde as nomenclaturas dadas ao profissional, à realização e ao cumprimento das diversas funções que seriam destinadas aos profissionais, sendo que o foco principal deveria ser e não foi a acuidade para com os processos pedagógicos, com as questões pedagógicas do processo ensino-aprendizagem, as quais não eram pautadas nesses períodos.

O Curso de Pedagogia, com formação generalista, foi implantado por volta de 1932, com cursos de formação específica para o Curso Normal Superior e Técnico em Educação, formando o pedagogo generalista, uma proposta que perdurou até os anos de 1960 (PEREIRA, 2008).

Consoante os estudos de Oliveira e Corrêa (2011), dos anos de 1930 até 1950, os referidos profissionais atuavam diretamente no âmbito escolar. Assim, a função do Supervisor Educacional passou a ser de orientação, conforme a necessidade e imposição do momento, sendo que com a Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244, em 1942, o trabalho de orientação pedagógica agregou-se ao de supervisão educacional, juntamente com o administrativo (SANTOS, 2012).

Adiante, precisamente entre os anos de 1937 e 1945, período denominado *Estado Novo*, sob o comando presidencial de Getúlio Vargas, levantou-se novamente a figura do *Inspetor Escolar*, mais uma vez com a função de controle ideológico. Esse serviço de inspeção consistia em eliminar todo e qualquer pensamento que fosse contrário às ideologias “getulistas” que tinham a perspectiva de um projeto racionalista (FERREIRA; FORTUNATO, 2012).

Por cúmulo, Oliveira e Corrêa (2011) revelam que a função do Supervisor Educacional é de inspeção, materializando-se profissionalmente por volta da metade do século XIX, quando passou a ser denominado de Inspetor-geral, com a função de controle das ações educacionais. Durante esse período, as escolas passaram por situações de abandono e descaso, daí a necessidade de criação dessa função, como forma de inspecionar mais de perto o funcionamento dessas instituições.

Captamos aqui, mais uma vez, que a ação desse profissional é de controle das ideologias e da qualidade educacional segundo os padrões preestabelecidos sob o poder do pensamento político vigente, mediante acompanhamento sobre o funcionamento das instituições escolares, com visitas regulares, elaboração de relatórios sobre o andamento das aulas e a prática docente, prestados às instâncias superiores – essa era a sua ação. As estratégias do pedagógico e a preocupação com os processos de aprendizagem dos alunos não eram levados em conta mais

uma vez nessa função. Almejava-se mais a aparência obre o que estava sendo feito, com base em um padrão, e para o momento, era o que interessava.

A partir de 1957, em conformidade com Oliveira e Corrêa (2011), a ação de supervisão educacional teve início em um processo de aliança entre os EUA e o Brasil, consolidado com a criação do Programa Americano-Brasileiros de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), por força do Decreto-Lei nº 34.638, que intencionava buscar a qualidade do ensino, com o treinamento de recursos humanos, objetivando modernizar o ensino e preparar professores leigos a partir de cursos aligeirados, com o estudo de métodos e técnicas de ensino nos moldes de ensino americano, o que, de certa forma, tornou-se uma inovação no Brasil (MARTINS, 2007). O PABAE localizou-se, a princípio, no estado de Minas Gerais-BH, dando origem à primeira turma de Supervisor Escolar do Ensino Elementar.

O referido programa foi desenvolvido nos anos de 1958, quando se oficializou, a 1961, com a consolidação da ditadura militar no País, provocando mudanças na organização da política educacional brasileira, e fomentando novas reformas, com a promulgação da LDB nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, que trazia em seus artigos 52 e 65 referências atinentes ao processo de formação do magistério, e orientações de inspeção no sistema educacional do período.

Art. 52. O Ensino Normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento os conhecimentos técnicos relativos à educação científica.
[...]

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar administrativo ou na direção de estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1961).

Tais leis deixaram bem claro o processo formativo e as linhas de atuação do Supervisor Escolar. Por vezes, elas abordam a nomenclatura *supervisor*, em outras, definem como Supervisor de Ensino, mas ambos com abordagem estritamente técnica. O Art. 52 traz a abordagem formativa e o 65, as exigências para o exercício da função como Inspetor de Ensino na educação.

A realidade educacional não era das mais favoráveis, em termos de implementação. No acesso e na aprendizagem dos alunos, havia baixa produtividade acadêmica, pouco acesso à escola pela população em idade de acesso escolar, alto índice de repetências e evasão significativa. Uma realidade que vai de encontro a proposta do governo nesse período, que almejava a implantação de um novo modelo econômico para o País, cuja execução tanto demandava mão de obra qualificada para atender à necessidade da política com a abertura quanto

incentivos para a implantação de empresas internacionais que já se instalavam no Brasil.

Desde o início da organização do ensino no Brasil, havia fiscalização das condições para o funcionamento conforme o imperativo autoritário dos gestores. Assim, a ação de inspecionar a prática do professor era uma ideia constante a ser incumbida no trabalho desse profissional de educação, e isso se intensificou com o golpe militar, em 1964.

Por volta dos anos 1960, na condução dos rumos do País, a política educacional passou a receber influência das organizações internacionais. Nesse ensejo, firmaram-se acordos entre MEC e *United States Agency for International Development* (USAID), sendo a presença de técnicos dessa agência americana marcante, conduzindo a organização e os processos de ensino no Brasil (SAVIANI, 2013).

Com essa nova ordem política, promoviam-se debates nos centros universitários de forma frequente junto aos acadêmicos. Logo, a ideia de fazer uma reforma universitária era um fato que não demorou muito para acontecer. Com efeito, Silva (2011) menciona que por esse acordo, o Brasil passou a dar para a USAID a liberdade de reorganizar o ensino primário, médio e superior, seguindo uma perspectiva profissionalizante dos alunos – uma necessidade da política desenvolvimentista –, com vistas ao mercado de trabalho e à melhoria da estrutura administrativa – com o planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico – e dos conteúdos do ensino, de modo geral, o que se refletia nos livros didáticos e na adoção de livros técnicos para alcançar o que foi programado.

Com isso, ocorreu “[...] a reforma universitária, com a Lei nº 5.540/68, que extinguiu o Curso de Bacharelado em Pedagogia, e com o parecer nº 252/69, do Conselho Federal de Educação, organizou a criação das habilitações no curso de pedagogia e a formação de especialistas em assuntos educacionais, [...]” (SILVA, 2011, p. 53).

Por sinal, esse parecer estabeleceu a formação no curso de pedagogia com um núcleo comum, centrado nas disciplinas fundamentais da educação como forma de proporcionar uma formação diversificada, prevendo habilitações em áreas técnicas por funções.

De acordo com a susodita Lei, em seu Art. 30, “[...] o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito escolar e nos sistemas escolares, far-se-á em nível superior.” (BRASIL, 1968). Em se tratando de uma área técnica voltada para o magistério de disciplinas do Curso Normal, percebemos que houve a organização de uma formação generalista e outra bem mais especializada. Destarte, o papel do Supervisor Escolar, nessa perspectiva formativa, tinha função fiscalizadora no gerenciamento do comportamento do docente, no que se refere às técnicas definidas pela ideologia governamental da época, ou seja, a ideia era organizar a prática e os rumos do ensino na escola conforme a

demanda, assim como os interesses econômicos da política hegemônica (SAVIANI, 2013).

Logo, tínhamos uma formação eminentemente técnica para atuar com essa nova proposta, porquanto as mudanças implantadas pelos acordos MEC/USAID tinham um viés modernista capitalista para a época. Tendo em vista o processo de industrialização existente nesse período, a proposta era preparar mão de obra especializada técnica, qualificada e/ou treinada instrumentalmente para operar equipamentos e preenchimento de fichas de controle e de cálculos de percentuais na mensuração da produtividade, configurando a origem e habilitação do profissional supervisor escolar com essas funções.

Cabe atestar que Alonso (2008) e Rangel (1997) desnudam que nesse momento, surgiu um movimento de ressignificação da ação do supervisor escolar, de forma a profissionalizar a função para atender à realidade. Por conseguinte, a ação supervisora passou a postular o viés político em consonância com o fazer técnico no contexto educacional.

As mudanças foram consolidadas com a elaboração da LDB – Lei 5.692/71, que reordenou todo o ensino de 1º e 2º graus, definiu o quadro da estrutura do magistério, dando origem a diversos profissionais na organização das funções não docentes do sistema educacional, em geral, para o contexto da escolar, definindo as habilitações dessas funções, a exemplo de: Supervisor Escolar, Pedagogo, CP, Orientador Pedagógico, Professor Coordenador – esse último assumido por um professor de área para condução dos processos de controle do conteúdo a ser trabalhado, como também a criação de novas funções de trabalho não docente nessa estrutura. Assim sendo, no contexto escolar, o Supervisor Escolar assume a orientação e administração escolar, executando uma prática de controle de resultados junto aos professores e dos rumos educacionais administrativamente, fazendo cumprir o que foi definido e cobrar os resultados, sem perceber nem mensurar se havia meios e condições necessárias para tanto (DOMINGUES, 2014).

Essa realidade política foi absorvida nas reflexões de Vasconcelos (2007), que se utilizou do pensamento de Urban (1985) ao abordar sobre o cumprimento da “Doutrina de Segurança Nacional” de 1967, sob o jugo do Ato Institucional/AI-5 de 1968. Dessa feita, reformulou-se no ensino universitário, em 1969, e no Curso de Pedagogia, que passou a formar os “generalistas” com o título de *especialistas da educação* e sem qualquer preparação para lidar com as questões reais do contexto escolar, relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos e à condução dos processos pedagógicos, como os professores.

A proposta de formar um novo profissional veio complementar a Lei da Reforma Universitária nº 5.540/1968, com a aplicação do parecer 252/1969, instituindo as habilitações no Curso de Pedagogia, entre as quais a de Supervisor Pedagógico. Notamos até aqui que todo o

processo histórico de constituição da profissão do Supervisor Escolar, com a perspectiva de ter uma identidade como tal assume características impostas pelas decisões e necessidades políticas do momento, ou seja, cria um mecanismo de controle do processo educacional conforme a ação docente (SANTOS, 2012).

Nesse sentido, fica patente a constituição da função de Supervisor Pedagógico a ação fiscalizadora, controladora, repressora, intimidadora, ficando claro que ela existia para promover a melhoria da qualidade educacional conforme a necessidade dos gestores, embora gerasse vários conflitos no ambiente escolar, os quais se refletiam na não aceitação desse profissional não docente que, por não ter experiência em sala de aula, ao chegar com essa habilitação ao contexto escolar para fazer cumprir e controlar o que era posto, agravava mais ainda o conflito de identidade profissional do futuro CP – uma vez que se definiu essa qualificação em caráter generalista. Para tanto, colocaram outros sujeitos para exercer essa função, muitos não competentes para o exercício do cargo, mas por questões de política e ou de comodidade, permaneciam nele (ARRUDA, 2016).

Na prática, o Supervisor Educacional era apenas um executor das ordens dos gestores superiores, tomando a postura de capataz e fiscal que repetia as instruções e fiscalizava o cumprimento de diretrizes predefinidas. Então, a função do Supervisor Pedagógico no campo de trabalho tinha como conduta o controle pedagógico, com a intenção de estabelecer bases ideológicas autoritárias militaristas de cunho tecnicista e controlador, as quais repercutiam significativamente nos rumos da escola (BRAGA, 1999).

Não há como negar que a partir da Lei nº 5.692/71, efetivou-se, de fato, a colocação desses profissionais no contexto escolar, os não docentes com formação meramente técnica de controle e sem ideia do que é condução do trabalho pedagógico junto aos professores, causou fragilidade na execução do trabalho, destoando e causando ineficácia em sua prática sobre o que seria o trabalho pedagógico no cenário educacional desse período. E ainda mais com a inclusão do profissional habilitado com a função de Orientador Educacional, cuja formação possuía em sua base psicológica a aplicação de testes de habilidades e de aptidões.

Corrêa (2013) reflete que esse cargo foi criado seguindo o modelo educacional dos EUA, com a função de sondar as aptidões profissionais dos alunos, encaminhando-os aos cursos profissionalizantes para capacitarem-se e tornarem-se futuros profissionais, levando em conta suas “aptidões”, ou seja, o mercado de trabalho era quem determinava a definição dos rumos educacionais e a função desses profissionais.

No decorrer dos anos 1970, vários grupos de classe e movimentos de luta por melhorias de vários segmentos sociais, principalmente nas políticas, articularam-se e organizaram-se na

luta por melhorias habitacionais, direito à creche, posse de terras. Assim, o segmento dos professores não poderia deixar de se organizar também para contribuir com a reformulação das diretrizes pedagógicas para o ensino.

Mas já nos finais da década dos anos 1970, o campo educacional foi marcado pela desvalorização dos profissionais da educação, causando certo desânimo na categoria no sentido de buscar novas metodologias e outros rumos para o fazer docente. Nesse período, o profissional Supervisor Pedagógico é colocado no centro de toda a crítica educacional, sendo responsabilizado por todo o fracasso do ensino nesse período.

Conforme as mudanças das estruturas políticas, no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980, deu-se o processo organizacional dos Supervisores Escolares em associações, suscitando a necessidade de treiná-los para adequem-se às reformas educacionais do País nesse período. Assim, em 1976, por iniciativa do MEC, propõe-se e organiza-se o I Seminário de Supervisão Pedagógica, realizado em Brasília, com o objetivo de realizar um diagnóstico da ação do Supervisor Educacional e propor novas alternativas de regulamentação da profissão. A partir desse encontro, passaram a ser organizados outros encontros de mobilização em nível nacional com esses profissionais, denominado Encontros Nacionais de Supervisão de Educação (ENSE).

Coadunando Medeiros e Rosa (1987), entre outros eventos, cronologicamente aconteceram: em 1978, em Porto Alegre, o I Encontro Nacional de Supervisores de Educação (I – ENSE), com o objetivo de discutir e definir a identidade desse profissional; em 1979, na cidade de Curitiba, o II – ENSE, com a perspectiva de dar uma caracterização a esse profissional no cenário educacional nacional; em Goiânia, por volta de 1980, o III – ENSE, com o fito de discutir amplamente a formação do Supervisor Educacional enquanto educador, almejando propor uma nova *práxis* educativa para o agir desse profissional.

Percebemos que essas temáticas abordadas nos ENSEs eram de busca identitária da profissão, uma realidade complexa sobre como conduzir o trabalho no contexto educacional. Então, essas discussões prosseguem nos próximos encontros, como: o IV – ENSE, realizado em Fortaleza, em 1981, com a proposta de discutir a supervisão e a prática educativa, além de alternativas de desenvolvimento para a Supervisão Educacional; em 1982, no Rio de Janeiro, o V – ENSE, com a proposta de caracterizar o papel do Supervisor Educacional brasileiro no projeto pedagógico criativo de educadores e educandos. Esse encontro teve grande relevância, e fomentou a elaboração do Projeto de Lei 1671/79, elaborado a partir desses encontros, desde 1979, com entrada após esse encontro, que apontava os novos rumos regulamentadores da profissão de Supervisor Escolar, sendo vetado nesse ano pelo então Presidente da República, João Figueredo. No V – ENSE foi elaborada uma carta de repúdio ao veto do presidente ao

projeto encaminhado.

O VI – ENSE foi realizado em Belém, no ano de 1983, para repensar a Supervisão Educacional brasileira sob uma perspectiva de ação democrática, propondo alternativas que orientassem a prática do Supervisor; o VII – ENSE ocorreu em Belo Horizonte, em 1984, e trouxe a discussão sobre a questão da Supervisão Educacional no contexto da política educacional brasileira a partir de práticas reais da ação Supervisor Educacional. Tais encontros foram pertinentes para o momento como ponto inicial para definir os rumos desse profissional, tomando rumos contrários ao que foi idealizado pelo governo autoritário. As posturas de ação no perfil desse profissional tinham a perspectiva de ação coletiva, crítica e democrática na condução das ações no contexto educacional. (MEDEIROS; ROSA, 1987).

Perpassando os anos finais da década de 1970 e início da década de 1980, um novo cenário político despontou, com novas perspectivas de transformação nas relações dos segmentos e das estruturas políticas, refletindo em âmbito educacional nas escolas. As lutas por relações democráticas no País trouxeram para o espaço escolar dois pilares centrais: a democratização do ensino, com ações voltadas a favorecer o acesso e a permanência do aluno na escola em todo o País; e a participação coletiva de todos os segmentos nos processos decisórios, nos rumos das políticas educacionais, e de forma minuciosa, nas unidades de ensino do País, conseqüentemente, repensando os papéis e funções nesse espaço.

Corroborando essa reflexão, em um documento denominado *El financiamiento de la educación em los países em desarrollo: opciones de política*, (O financiamento da educação nos países em desenvolvimento: proposta de política), de 1986, Silva (2002, p. 72, tradução nossa) destaca as seguintes diretrizes:

A diversificação das fontes de financiamento público, apregoando maior participação do setor privado, repasse dos custos aos alunos e à comunidade local, como meio para regular os níveis superiores e selecionarmos melhores candidatos, evitando as desistências e os cursos prolongados, mas prevendo bolsas de estudos aos alunos capazes, porém pobres; eficiência do sistema educacional medida por objetivos e normas de rendimentos de aprendizagem, levando-se em conta as reais necessidades de trabalho; uso eficaz de materiais e equipamentos didáticos, acompanhado da valorização do livro didático e da educação à distância; estrutura administrativa moderna, eficiente, capaz de formular políticas e de adotar procedimentos de planejamento, resolvendo problemas práticos e instituindo os mecanismos de avaliação interna permanente; distinção entre as instituições: formação especializada e vocacional em institutos acadêmicos, institutos de ensino e outros de capacitação extraescolar.

Essas prostras passaram a ser implementadas no Brasil, levando a todos os segmentos gestores da educação a ideia de buscar a qualidade e a eficiência educacional conforme essas novas ideologias, a partir da estrutura econômica. Porém, o foco dessas orientações voltou-se

com maior atenção para o nível básico da educação e para a educação a distância, e pouco para o segmento de nível superior.

A intenção era formar mão de obra com formação aligeirada e barata para assumir o mercado de trabalho emergente. Nesse período, a intenção central visava a diplomar os sujeitos mediante a oferta de cursos técnicos profissionalizantes específicos, de acordo com a demanda do mercado no momento, como forma de atingir um grande público, por meio da educação a distância nos locais mais longínquos do País, uma vez que ela não envolvia ônus maior para o governo federal.

O discurso vigente nesse momento era voltado para aspectos como eficiência, produtividade, autonomia, liderança, competitividade, qualidade, desenvolvimento, entre tantos outros que se firmaram por meio do pensamento de modernidade como justificativa para as políticas implementadas no período.

Nos anos seguintes da década de 1980, mais uma vez ocorreram mudanças significativas no cenário político, quando da eleição do então candidato a ser referendado pelo voto indireto à presidência, Tancredo Neves, em 1985, como também o levante do movimento *Diretas já* nas ruas. Esse movimento contribuiu significativamente para a redemocratização do País e para a elaboração da nova Constituição Federal sob um caráter democrático, sendo promulgada em 1988. Com essa Constituição, tornou-se possível pensar novas formas de ver a sociedade, ensejando a participação popular, a liberdade de expressão e a busca por novas conquistas sociais, deixando as práticas autoritárias para trás.

Não há como deixar de sobrelevar a importância das lutas dos movimentos populares no contexto social pela democratização do País, que forçou as estruturas políticas a repensarem e adotarem novas posturas, legalmente com a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, que determinava a legalização democrática nos espaços de gestão em todo o País, o que demandou um reordenamento legal nos diversos segmentos e na educação, consolidado pela LDB de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394/96, que traz de forma sucinta nos Arts. 13, 64 e 67, no Parágrafo 1º, a formação dos profissionais da educação:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

[...]

VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

[...]

“Art. 64. A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em

curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional”.

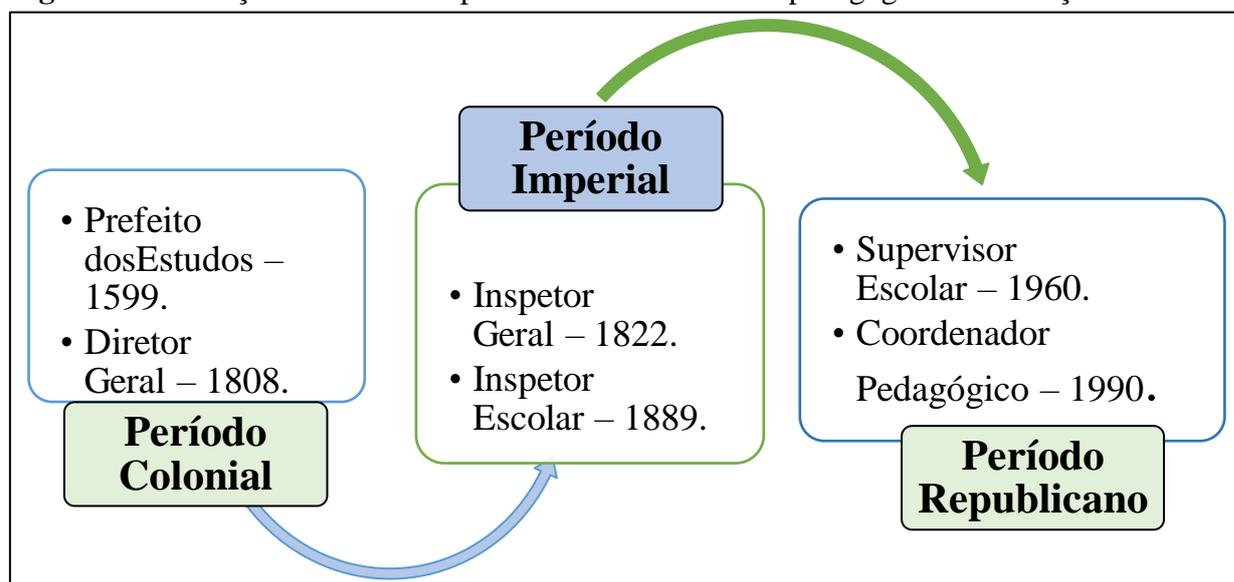
[...]

“Art. 67. Parágrafo 1º. A experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério nos termos da norma de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Notamos as novas orientações legais de participação e qualificação para o processo democrático no contexto escolar requerem uma nova postura acerca de todo o processo de trabalho do CP nessa realidade, dada essa nova ordem democratizadora no começo dos anos 1990 configurando-se como um período marcado por diversas mudanças sociais, políticas e econômicas que influenciaram diretamente a organização educacional e os demais segmentos sociais que eram fragilizados pelas mudanças de valores infundidos nas décadas anteriores.

E assim conforme os novos direcionamentos da ação do coordenador pedagógico não implicou o fim da figura do profissional Supervisor e sua atuação no contexto escolar, porém nos novos reajustes da prática desse profissional. Aqui resumimos na figura 02 as fases em que este profissional no contexto histórico da educação brasileira.

Figura 02 – avanços históricos do profissional coordenador pedagógico na educação do Brasil.



Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em Saviani (2008); Cardos (2004); Azevedo (1976).

Conforme as discussões reflexivas de Alonso (2008) sobre a crise do modelo econômico desenvolvimentista proposto nas décadas de meados dos anos 1970, entrou em declínio nessa nova conjuntura, originando um levante social que reivindicava abertura política em vários segmentos, bem como nas decisões das políticas públicas, dando espaço para uma reflexão crítica sobre a realidade educacional brasileira, ou seja, um novo modelo gerencial de educação buscava implementar-se e fazer valer os novos canais de democratização. Em meio a essa proposta, a atuação do profissional CP fez-se necessária, denotando uma nova postura para fazer valer as

relações e as formas de conduzir os processos políticos de gerenciamento nas unidades de ensino. A seguir veremos a consolidação da profissionalização e as práticas do Coordenador Pedagógico no Brasil em meio essa realidade social.

2.2.1 Consolidando a profissionalização do Coordenador Pedagógico no Brasil

E no tocante ao profissional e ao trabalho pedagógico, como foram organizados ao longo desse emaranhado de mudanças no contexto educacional? O trabalho do então Supervisor Educacional, que já não atendia aos interesses do novo modelo de políticas vigentes, o qual mudou as funções por ele realizadas, em meados dos anos 1980, a nomenclatura Coordenador Pedagógico substituiu definitivamente a de Supervisor Educacional. Com tal situação, essa mudança consolida-se a partir dos anos 1990, quando se sancionou a Lei 9.394/96, com a perspectiva de mudar também todo o trabalho pedagógico (MARCELINO, 2003).

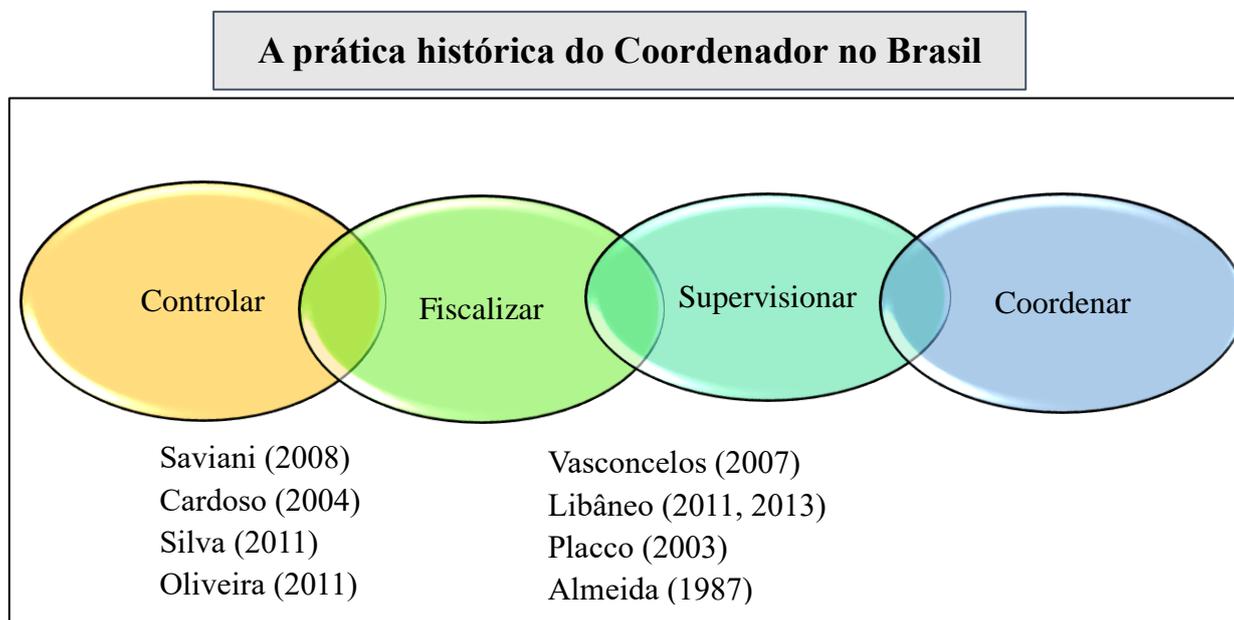
Diante dessa realidade, concebeu-se a necessidade de repensar o papel de atuação desse profissional no contexto escolar, frente aos novos anseios da política, precisando assumir uma nova postura de atuação para garantir a qualidade educacional e a aprendizagem discente. A LDB – Lei nº 9.394/96 aponta para a condução do trabalho do CP na perspectiva da autonomia para a organização e orientação do trabalho pedagógico dentro da instituição de ensino, a fim de garantir uma gestão realmente participativa, desenvolvendo uma ação articuladora de vínculos entre docentes, diretores, família e comunidade.

Com o documento centralizador de toda a ação do CP, qual seja o Projeto Político Pedagógico, a rotina pedagógica seria alinhada conforme esse documento, não necessariamente em uma linha burocratizadora de sua ação, sem perder o viés da ação democrática. Logo, percebemos que a partir da década de 1990, mais precisamente após a nova LDB, a profissionalização e a ação do CP passaram por uma redefinição, de modo que as novas atribuições no contexto escolar iam na contramão do aspecto centralizador e fiscalizador, assumindo a corresponsabilidade com os resultados acadêmicos do ensino nesse espaço.

Atualmente, o trabalho do CP tem sido um desafio no contexto sociopolítico e econômico, dadas as múltiplas exigências burocráticas no contexto escolar, entre outras demandas emergentes. Por cúmulo, o risco de não reproduzir a realidade dos contextos históricos é uma latência em sua prática, pois a evolução do processo de maturação da profissão na função que exerce e as nomenclaturas que foram sendo postas, carregadas de ideologias até chegar, de fato, à postura profissional que temos hoje, trazem uma nova perspectiva ao seu perfil profissional. Assim, a realidade política hodierna mostra a ruptura com a demanda de uma

postura tecnicista para uma perspectiva funcionalista que atenda a um sistema de ensino democrático. A figura 03 nos mostrará de forma resumida a realidade da função e da prática do coordenador pedagógico no Brasil, como ocorreu essa evolução, não esquecendo que esse processo ocorreu conforme a hegemonia de condução da política educacional em cada contexto

Figura 03 – a prática histórica do profissional coordenador pedagógico no Brasil.



Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nos teóricos postos na figura, 2021.

Uma nova acepção da função do modo de agir do CP reveste-se de um ideário democrático e moderno, com autonomia e emancipação, em uma visão holística e sistêmica, articulando e definindo ações, estimulando a ação e promovendo as discussões de forma coletiva para conduzir de forma coerente o trabalho pedagógico.

Em 2006, com a Resolução do CNE/CP nº 01, de 15 de maio, instituíram-se as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, proposta pelo MEC, extinguindo as habilitações e encerrando a formação de especialista. No artigo 4º, define-se a formação de professores no Curso de Pedagogia para atuarem na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos Cursos de Modalidade Normal de Educação Profissional em nível médio, e do pessoal de apoio escolar em outras áreas que demandem conhecimento pedagógico. Em seu Parágrafo Único, aponta:

Atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistema e instituições de ensino, englobando:

I – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

[...]. (BRASIL, 2006).

Essa resolução trouxe novas perspectivas formativas ao Curso de Pedagogia, rompendo com a formação fragmentada e dando oportunidades formativas para adquirir as condições formativas, mas trazendo uma visão reducionista do exercício profissional do pedagogo ao se formar. Não obstante, o trabalho do CP compromete-se em todos os segmentos escolares de forma democrática e de corresponsabilidade, de modo que seja um *lócus* de aprendizagens, de trocas, de compromisso, de definições coletivas e construtoras de uma identidade própria, de forma democrática, em uma dimensão dialógica, crítica, com a tomada de consciência da realidade e do contexto em que estão.

A atuação do CP foi-se reconstituindo e reconfigurado ao longo dos anos, em meio a ideologias políticas autoritárias e em função dos interesses das estruturas hegemônicas de cada período histórico vivenciado pela sociedade brasileira. Como percebemos, “há uma demanda pela definição do papel do Coordenador Pedagógico; certamente essa busca reflete o desejo de redefinição da atuação profissional, [...]” (VASCONCELOS, 2006, p. 86).

O referido autor defende que ocorreu um movimento de redefinição da função no trabalho pedagógico, e da perspectiva democrática atual para um trabalho coletivo, mediado pelas delegações de responsabilidades no contexto escolar como forma coerente de conduzir o trabalho pedagógico, como também a organização do planejamento conforme a demanda das necessidades de cada professor e, ainda, a formação *in loco* a partir das necessidades formativas como uma das prioridades em seu trabalho.

Somente na década de 1980, o cenário sobre a profissão do CP adquiriu uma nova perspectiva, com o movimento de redemocratização do Brasil, quando as mudanças e as conquistas nos segmentos políticos e econômicos do País aludiam à democratização dos espaços de decisões frente à gestão pública na política educacional, especificamente nas escolas.

De acordo com Arruda (2016), dois aspectos significativos foram pontuais: a universalização do ensino, de forma a democratizar o acesso a todos os segmentos sociais, em todos os espaços geográficos; e a democratização nas tomadas de decisões dos rumos a serem dados nas políticas educacionais, e de modo específico, na escola, com a organização das instâncias de decisão, como: o Conselho Escolar; o Conselho de Classe; e o Conselho Fiscal. Tais mudanças no contexto escolar suscitaram mudanças também nas funções profissionais que lá se encontravam, a exemplo da do CP.

O desafio agora era romper com a estrutura autoritária, reprodutivista e tecnicista que permeava as ações dos profissionais nas instituições gestora de políticas públicas e na escola. Essa realidade era bem marcante nas ações dos técnicos ou especialistas em educação, alvos

constantes de críticas. Dessa forma, “[...] o supervisor, permaneceram no centro da crítica, apontados como responsáveis pelo insucesso escolar e outras mazelas no ensino” (ALOSON, 2008, p. 168).

Foram tantas críticas que esses profissionais começaram a se mobilizar para definir seus rumos profissionais. Como ressaem Medeiros e Rosa (1987), os ENSEs, que tiveram início nos anos 1987, indo até 1980, em diferentes capitais do País, com o objetivo de promover debates reflexivos sobre a realidade da profissão e o fortalecimento da atuação do Supervisor Escolar, elencavam alternativas para a função. Aliás, foram encontros significativos e de grandes contribuições para a consolidação do perfil profissional CP, nomenclatura que se utiliza hoje, para romper com as estruturas das racionalidades técnicas, em uma perspectiva de trabalho crítico-reflexivo desses profissionais.

Essa realidade histórica mostra como o CP foi se construindo enquanto profissional, com sua ação, em cada contexto histórico e socioeconômico na política educacional, atendendo à demanda e às imposições dos governantes, constituindo uma função incerta e que se adequava a cobranças, verificações, ordens e leva e traz de informações, isto é, uma situação profissional que tinha relevância para os gestores e a ordem política no momento, mas para a realidade educacional, em termos de perspectivas pedagógicas para os docentes em suas reais necessidades, não eram atendidos, o que de certa forma gerava mal estar nas relações profissionais – o que não se diferenciava do restante dos estados brasileiros.

A atuação do CP enquanto formador de formador, ou seja, formador de docentes que, por sua vez, formam alunos, configura uma formação em serviço de docentes. Essa é uma das atuações principais da ação do CP, que deve ser tomada com zelo por todo o segmento gestor e, principalmente, pelo próprio CP. O processo de formação de professores foi e é um desafio no contexto atual, sendo uma ação que deve ser permanente na vida desse profissional.

Nessa perspectiva, Imbernón (2002) confirma que a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, desde a sua formação inicial, continua no contexto escolar que segue ao longo de sua vida profissional, com momentos formativos pontuais em sua prática, como também outros elementos que agregam, como as referentes às questões salariais, às condições de trabalho, à participação em espaços de decisões, entre outros pontos que estão relacionados diretamente à sua vivência formativa, sua prática e à definição de sua identidade profissional.

Para García (1999), formar docentes demanda momentos e espaços que possibilitam ou devem possibilitar a aquisição e/ou aperfeiçoamento de seus conhecimentos e habilidades, a fim de melhorar a qualidade de seu trabalho junto aos alunos, o que também é inerente ao seu DP.

Em relação às terminologias relativas ao processo de formação, García (2009) tem preferência e justifica a troca dos termos *formação inicial* e *formação continuada* por DPD, por deixar mais clara a concepção de profissionalização do ensino e a concepção de desenvolvimento, adotando a ideia de evolução contínua para romper com as visões conservadoras e tradicionais de formação, corroborando o entendimento de estudiosos como Nóvoa (2008) e Imbernón (2010), que centram suas reflexões no DPD.

Essa questão do DPD é inerente aos profissionais da educação como um processo que pode e deve ser levado como ação em todos os segmentos gestores, e precisa, além de uma boa gestão da política educacional, de agentes no contexto educacional fomentadores de todo o processo, e nas escolas, especificamente, além do diretor escolar, o CP é um desses agentes que contam com essa função de estar junto aos professores para fomentarem o processo de DP. Uma vez que discutimos o processo histórico em nível nacional, agora abordaremos como esse profissional se constituiu historicamente na educação piauiense.

2.2.2 O Coordenador Pedagógico: consolidação histórica do profissional na educação Piauiense

Uma realidade que se estendeu historicamente em todo o País e na política educacional não podia ocorrer de forma diferente no Estado do Piauí, onde o processo de fiscalização e imposições sobre o que fazer não se afastou muito de outras realidades brasileiras. Então, vamos avaliar essa realidade em solo piauiense.

Para pontuarmos essa conjuntura, tomamos as contribuições de estudos de Braga (1999), Silva (2009), Feitosa (2011) e Teixeira (2014), os quais trazem a realidade de forma significativa sobre o percurso da implantação da função do Supervisor Escolar no Piauí, presente desde o período do Primeiro Reinado, com a função de Inspeção Escolar criada por decretos e promulgadas pelo Presidente provincial, por volta de meados da década de 1830.

O percurso histórico da educação piauiense tomou um contexto diferenciado. De acordo com Brito (1996), no período imperial, por volta de 1800, os jesuítas que conduziam o ensino das primeiras letras em todo o País não foram coerentes com o Piauí nas questões educacionais, voltando-se de forma intensa para as fazendas de gado, legado do desbravador Domingos Afonso Mafrense. Após a morte deste, os objetivos de manutenção dessas fazendas era o aperfeiçoamento dos colégios Jesuítas do Maranhão e de Pernambuco.

As tentativas de iniciar a implantação de estabelecimentos pela Companhia de Jesus deu-se por volta do século XVIII, com alvará em 1711, evidenciando a proposta de criar um Externato para atender aos jovens, o que não foi sequer construído (FERRO, 1996). Então,

percebemos que a educação piauiense se desenvolveu tardiamente: os poucos ensinos que existiam eram sempre sob responsabilidade dos padres jesuítas, mas nada formalizado.

Outra iniciativa para criar algum estabelecimento formalizado de ensino deu-se por volta de 1749, com a proposta do Seminário do Rio Parnaíba no Distrito da Mocha, sob a responsabilidade dos jesuítas. Contudo, mais uma vez, não se obteve sucesso, devido aos conflitos entre os fazendeiros e os indígenas. Com isso, o Piauí ficou sem escola de forma regular até 1757, quando, por ordem do alvará imperial, criaram-se duas escolas na então Província Vila da Mocha, sendo uma para aos meninos e outra para as meninas, com a proposta de ensino de leitura, escrita e cálculos (BRITO, 1996). Todavia, não alcançou êxito em sua continuidade, pelas condições dadas aos professores, muitos dos quais sem formação adequada.

A permanência dos jesuítas no Piauí foi rápida, mas sem implementações educativas como em outras capitanias. Durante as várias tentativas, desde 1749 até a sua expulsão das terras brasileiras, em 1759, ocorreu a implantação das aulas régias, com autorização da Coroa Real, mantidas com arrecadação de imposto denominado *subsídio literário*. Entretanto, essa forma de ensino não atendia à demanda da população em geral, restringindo-se a um pequeno segmento da sociedade. No Piauí, sobre essa forma de ensino, não há registros dessas iniciativas, apesar de as reivindicações do Governos Provinciais da Capitania Piauiense serem uma constante, mas em vão. Assim, as formas para ter uma supervisão, de fato, no Piauí, não existia, uma vez que não se tinha um ensino regulamentado e efetivo.

O século XVIII foi marcado por incertezas em relação ao ensino, e conforme os estudos de Ferro (1996) e Brito (1996), no início do século XIX, por volta de 1815, foram criadas três escolas de primeiras letras em territórios piauiense: em Oeiras, já tida como capital nesse período; e as outras em duas vilas mais populosas – uma em Parnaíba e outra em Campo Maior. No entanto, o fato de serem criadas não significou que elas fossem implementadas, realmente. Logo, a ação de supervisionar, de ter um profissional para isso era improvável, pois nem escolas nem professores precisavam da figura desse profissional.

Por volta de 1820, a situação histórica de alguns privilegiados com o ensino piauiense mudou para outros menos favorecidos com o ensino de primeiras letras, por iniciativa de um padre da cidade de Jaicós, Pe. Marcos de Araújo Costa, que na Fazenda Boa Esperança, pela qual era responsável pelo gerenciamento – entre a criação de gado e a iniciativa de ensino das primeiras letras – criou, por conta própria, a escola da fazenda. Com isso, recebeu alunos de diferentes classes oficiais, de diferentes províncias, que se dispunham a ir estudar, oferecendo um ensino gratuito. Além das primeiras letras, com o tempo, introduziu o ensino de latim, francês,

retórica, matemática, filosofia e teologia. Essa escola funcionou por trinta anos, até a morte do Padre Marcos (BRITO, 1996).

Por volta de 1845, o Piauí era governado pelo Sr. Zacarias de Góes e Vasconcelos, que procurou dar melhor organicidade legal ao ensino da província, com escolas que funcionavam precariamente. Por volta de 1910, por iniciativa de um grupo de intelectuais, estruturou-se, de fato, o ensino no Piauí, em vários níveis e graus, com a manutenção ora pelo estado, ora por iniciativas privadas. Dessa forma, a consolidação da estruturação organizacional do ensino passou a ser de responsabilidade plena do estado somente a partir do século XX (BRITO, 1996).

Nesse contexto, a atuação da função desse profissional no Piauí não se diferiu nem podia fugir das estruturas do País, como um todo, pois os aspectos burocráticos eram a marca de sua atuação, e a função foi se adequando conforme a demanda da necessidade local. Em conformidade com Feitosa (2011), inicialmente, criou-se a função dos Inspectores Paroquiais, a quem era atribuída a função de, pelo menos uma vez ao mês, visitar as escolas para ver suas condições de funcionamento; verificar o aproveitamento dos alunos e o trabalho docente; e ainda dar posse aos futuros docentes. Portanto, era um trabalho meramente técnico, fiscalizador, e para exercer essa função, era o necessário um processo de indicação do então Diretor Geral de Instrução, e assim não poderia ser diferente o trabalho de fiscalização desse profissional.

A década de 1960, agora período republicano, no campo educacional, foi marcada por decretos e resoluções como forma de regulamentar a educação pública no Brasil. Por conseguinte, a função do Supervisor Escolar ganhou um novo modo de atuação. Nesse ano, no Piauí, teve início a implantação do trabalho de Supervisão Escolar, a partir de um acordo assinado pelo presidente brasileiro com os Estados Unidos para executar o PABAE, que foi assinado em 1957, estabelecendo, entre suas ações, o treinamento dos Supervisores de Ensino Primário e dos professores das Escolas Normais. Entrementes, com a perspectiva de proporcionar conhecimentos técnicos para intensificar o controle dos processos educacionais no País, um grupo de professores foi convidado a participar desse treinamento em Minas Gerais, no Espírito Santo, e depois, em outros estados nordestinos, com o propósito de ao regressarem, apresentarem um projeto de implementação e consolidação da função do Supervisor Escolar no estado, nos moldes dessa formação (SILVA, 2009).

Segundo Braga (1999), em Teresina, as ações desse profissional da Supervisão Escolar, iniciaram-se, primeiramente, de forma provisória, como experiência, por volta dos anos 1960; e como forma de legalizar oficialmente, publicou-se o Decreto Executivo nº 537, de 02 de janeiro de 1964, ainda nos parâmetros dos acordos SUDENE/MEC/USAID/ESTADO DO PIAUÍ, com

a proposição de atender a essa nova ação e função de Supervisão Escolar no Piauí (CARVALHO, 1989).

Com isso, cria-se o primeiro Centro de Supervisão em Teresina, por volta dos anos de 1966 e 1967, implantam-se outros Centros Regionais de Supervisão Escolar, sendo cada um organizado conforme a posição geográfica, sendo responsáveis por acompanhar um número de municípios, com abrangência por proximidades, o que, de certa forma, motivou o processo de descentralização da Secretaria Estadual de Educação.

Dessa forma, deu-se a implantação do serviço de supervisão no Estado, conforme Braga (1999), saindo de uma supervisão centralizada por uma equipe limitada, específica, expandindo-se para os demais centros regionais, descentralizando o trabalho e o controle das ações educacionais no estado, procurando atingir, no fim da década de 1970, um número maior de municípios piauienses com o trabalho dos Supervisores Escolares que atuavam nos Centros Regionais – um trabalho meramente de controle burocrático das ações escolares em todo o estado.

No ano seguinte, com a promulgação da Lei da Educação nº 5.692/71, que provocou um reordenamento educacional em todo o País, o Piauí, por meio da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC/PI), procurou cumprir o imperativo legal do momento. Conforme essa Lei, o serviço de supervisão passaria a ser exercido por profissionais especialistas habilitados para tal em áreas específicas do currículo, assim passando a denominar esse profissional de *Coordenadores Pedagógicos*. Essa demanda de habilitação era premente, pois havia dificuldades na condução do trabalho de supervisão e despreparo dos professores.

Como forma de resolver e/ou diminuir esse problema junto aos profissionais que já exerciam a função e para os que iam exercê-la, solicitaram que a SEDUC/PI propusesse à UFPI que o Curso de Pedagogia contemplasse Habilitação em Supervisão Escolar, o que possibilitou, naquele momento, uma formação própria para desempenhar essa função, mas insuficiente pela exigência do grande e complexo trabalho, e dos saberes a serem apreendidos, empreendidos e desenvolvidos na função neste período (BRAGA, 1999).

Partindo desse fato, podemos concluir que essa proposta de formação teve o pontapé inicial no processo de definição da identidade do CP como o vemos hoje, em um processo identitário lento que foi se moldando conforme as necessidades temporais, assim a reorganização de todo o trabalho nesse contexto, de acordo com a Lei 5.692/71, na SEDUC/PI, conforme os estudos de Feitosa (2011), desvelam que as mudanças de organização da Supervisão Escolar manifestaram-se em dois níveis: um nível central, situado no setor de Divisão de Supervisão Pedagógica, com um grupo de especialistas para atuarem com os componentes curriculares

conforme sua área de formação; o outro nível organizou-se para as escolas, sendo nos complexos escolares que se organizavam os grupos de escola, com apenas um Coordenador de Ensino que era subordinado à Superintendência do Complexo Escolar, e suas ações eram atreladas à equipe de Divisão e Supervisão Escolar e ao Complexo Regional, com os profissionais, sendo a de Coordenadores de Ensino junto aos professores de ensino e aos professores assistentes, desempenhando a função de Supervisores Generalistas.

O ordenamento legal da Lei 5.692/71, embora apontasse certa autonomia de trabalho do Supervisor Educacional, não ocorria na prática aqui no Piauí, pois as decisões do setor de supervisão escolar eram definidas por uma equipe centralizada na SEDUC/PI para cumprimento nas escolas, sem levar em consideração as necessidades de cada uma delas em suas localidades. Era prática da Divisão de Supervisão Escolar impor uma ação de caráter pedagógico e/ou administrativo que deveria ser cumprida conforme determinação desse setor, negando a autonomia do Supervisor na unidade de ensino (BRAGA, 1999).

Em 1988, com a promulgação da nova e atual Constituição Federal - CF/88, surgiram novas perspectivas para a estrutura política e social, demandando uma nova organização legal na estrutura educacional do País. Por conseguinte, com a homologação e publicação da LDB nº 9.394/96, em nível nacional e em todos os estados, o cenário educacional piauiense também passou a se reorganizar, pontuando as novas atribuições para atuação do Supervisor Escolar.

Por sinal, a nova LDB regulamentou a formação desse profissional, e em 1989, foram instituídas as Diretrizes Norteadoras da Supervisão Escolar do Piauí, determinando várias atribuições, conforme as críticas dos estudos de Feitosa (2011, p. 33), para quem a Supervisão Escolar “[...] assume uma postura assistencialista cuja finalidade principal era aprimorar técnicas e métodos pedagógicos. No entanto, esse modelo não garantia a melhoria do processo de ensino e aprendizagem esperados”.

Então, extinguem-se as coordenações de áreas específicas, requerendo-se desse profissional uma formação em “Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar” (FEITOSA, 2011, p. 33), devendo trabalhar diretamente junto aos professores nas escolas. Assim, aparece a figura do profissional especialista da educação com especificidade para atuação, como: o Administrador; o Supervisor Educacional; e o Orientador Educacional.

Nos anos seguintes, percebemos que a SEDUC/PI pontuou várias normativas, como portarias regulamentando além de outras situações educacionais, a função do CP no Piauí. A título de exemplo, temos a normativa nº 005/2004, determinando que a função de Coordenação Pedagógica deveria ser exercida por especialistas em educação com formação no Curso de Pedagogia e habilitação em Supervisão Escolar, como também poderia ser desempenhada por

um outro docente efetivo na rede de ensino que possuísse graduação em Pedagogia ou Pós-Graduação na área (PIAUÍ, 2004).

Outra portaria, da GSE:ADM 002/2007, tratava do processo de seleção, lotação e gratificação dos Coordenadores Pedagógicas, determinando 40 horas de trabalho. Ademais, definia que para o exercício, o profissional deveria ser licenciado e concursado, e ter concluído o Curso de Pedagogia ou ter Pós-Graduação em Supervisão. Essa portaria ainda definia as competências a serem desenvolvidas pelo profissional na função de Coordenador, dentre as quais pontuamos aqueles relevantes para a condução do trabalho. Ei-las:

- I- Orientar o corpo docente da escola nos planos de ensino, projetos interdisciplinares e demais atividades pedagógicas;
- II- Mobilizar a comunidade escolar para a organização do Conselho de Classe;
- III- Acompanhar e analisar junto ao professor e Conselho de Classe os resultados de rendimento/ desempenho do aluno bimestralmente;
- IV- Atuar junto ao aluno, no sentido de minimizar situações/ problemas sócio pedagógicos;
- V- Contextualizar/ dinamizar o currículo junto ao corpo docente no processo de ajustamento e articulação do trabalho escolar ao meio social no qual está inserido;
- VI- Planejar/ coordenar momentos de estudos, visando maximizar a utilização de técnicas e métodos pedagógicos;
- VII- Estabelecer e acompanhar o prazo de entrega de instrumentos Pedagógicos: plano de curso/ disciplina, plano de aula, ficha de nota, diário de classe entre outros;
- VIII- Participar/coordenar na elaboração/ reformulação da Proposta Política Pedagógica com respectivo Regimento Interno da escola. (PIAUÍ, 2007, p. 1).

É notório que nas atribuições que competem ao profissional em apreço, as atividades burocráticas são constantes. Porém, ações como articulação, incentivo, acompanhamento e formação junto aos professores na escola, além de articulação junto à comunidade escolar, assumindo a responsabilidade de sanar problemas e lançar novas perspectivas ao longo da dinâmica da vida escolar, não é contemplada entre as funções no documento, apesar de ser inerente e desenvolvida nesse trabalho.

No ano de 2006, o uso da nomenclatura *Supervisor Escolar* permanecia para os habilitados em pedagogia e aqueles que trabalhavam diretamente com os diretores nas escolas, uma vez que o trabalho burocrático era constante. No ano seguinte, utiliza-se nos documentos oficiais a nomenclatura CP, a exemplo do Decreto nº 12.765, de 17/09/2007, dando organicidade ao grupo gestor da escola, que integra definitivamente o Supervisor Escolar, porém com a nomenclatura CP, conforme o Decreto definiu: “Art. 4º A administração das Unidades Escolares será exercida pelas seguintes instâncias: I - Núcleo Gestor, constituído pelo Diretor; Diretor adjunto; CP; e Secretário da Unidade Escolar, com atribuições definidas em Portarias específicas (PIAUÍ, 2007, p. 1).

Mesmo mudando a nomenclatura, a alteração na postura para a condução do trabalho era necessária em meio às demandas. Com isso, em 2018, um documento definiu as funções do CP. À vista disso, a equipe gestora era responsável pela condução da gestão da escola, cada uma com responsabilidades bem definidas no Contrato de Gestão que deveria ser assinado por quem assumisse a função. Aqui, pontuaremos algumas que cabem ao CP:

[...]

- 2.1 coordenar a formação continuada de professores no interior da escola;
- 2.2 Fortalecer o diálogo entre escola e comunidade;
- 2.3 Orientar a elaboração de metodologias e estratégias que estimule e potencialize as expressões dos alunos e o protagonismo juvenil;
- 2.4 Coordenar a elaboração e implementação do PPP garantindo a articulação das diferentes áreas de conhecimento do currículo escolar e programas de ação e os guias de aprendizagem [...];
- 2.20 Acompanhar e orientar a escolha de professores conselheiros de sala e alunos líderes de salas; [...]. (PIAUÍ, 2018, p. 10).

O processo de ocupação e organização da função do CP na SEDUC/PI sempre sofreu mudanças. Como não era uma função definitiva, regulamentada por meio de concurso externo, mas uma seleção interna para fazer o processo de deslocamento para o exercício cargo/função daqueles que assim desejassem e se candidatassem, tratava-se de uma seleção aberta para qualquer docente efetivo em pleno exercício na rede de ensino do estado. Para o que antes era exigido Graduação em Pedagogia com Especialização em Supervisão Escolar, esse processo seletivo simplifica o acesso à referida função, conforme o Decreto nº 16.902/16, Art. 2º, no qual se apresentam os requisitos necessários para quem quisesse se candidatar. São eles:

- I – Não ter sofrido penalidade, por força de procedimento administrativo, disciplinar, cível ou criminal no quadriênio anterior ao pleito;
- II- Possuir diploma de nível superior (graduação);
- III- Possuir experiência mínima de 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério, devidamente comprovada [...]. (PIAUÍ, 2016, p. 01).

Depreendemos que não há uma exigência significativa, como habilitação e/ou especialização para tal cargo, basta ser graduado – e aqui não se deixa claro em que área, ficando subentendido que deve ser qualquer uma – e ter experiência de ensino em sala de aula. Tais critérios já são válidos para a candidatura a exercer a função, mas os conhecimentos que a condução da função demanda junto ao professor nos processos pedagógicos não estão conforme a LDB 9.394/96, que em seu Art. 64, define que a formação dos profissionais da educação básica para atuar em administração, inspeção, planejamento, supervisão e orientação educacional, deverá ser em curso superior de pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Comprovou-se, por oportuno, que a trajetória histórica da identidade e definição da função do CP no Estado do Piauí não foi muito diferente da realidade do percurso histórico em outros lugares do Brasil – cada uma com suas peculiaridades. Entre decretos, portarias e contratos de gestão, intentou-se organizar essa função dentro da estrutura organizacional da SEDUC/PI, mas a dinâmica do cotidiano escolar, que foge da rotina de condução do planejado somada aos aspectos burocratizantes, ainda são obstáculos atrelados ao desempenho dessa função, que demanda habilidade de gerência e liderança das diversas complexidades que urgem no contexto escolar. Como aduz Teixeira (2014, p. 75): “[...] é que a escola e, por sua vez, o Coordenador Pedagógico, são atropelados com tantas demandas que chegam à escola via gerência de ensino”.

A realidade histórica, com avanços e retrocessos que permearam a identidade e a função do profissional CP, tem relevância significativa nesse processo, embora as condições de trabalho para que tenha uma atuação meritória junto aos seus professores, positivamente, contribuindo com as abordagens didático-pedagógicas no contexto escolar. Em muitas realidades escolares, esse profissional tem papel e atuação valorizados, vinculados à gestão da escolar como núcleo gestor, dando sua contribuição na resolução e/ou minimização dos problemas relacionados à aprendizagem dos alunos, facultando estratégias pedagógicas aos professores. Portanto, é um profissional que atua diretamente com o sujeito, por meio do resultado da ação escolar, no que se refere à qualidade e ao sucesso no campo educacional.

Cabe-nos discorrer de modo específico como essa identidade da função e atuação desse profissional se consolidou no contexto da gestão educacional do município de Teresina, uma vez que esse é o nosso *lócus*. Assim, procuramos mostrar os processos históricos como ocorreu a profissionalização no contexto histórico relacionado o estado do Piauí, onde o surgimento e fundamento da cidade de Teresina dá-se ao mesmo tempo com esse profissional na organização da gestão educacional na capital piauiense, como também o surgimento da própria secretaria, hoje SEMEC.

Isso posto, procuramos abordar como se deu a constituição desse profissional no município de Teresina, historicamente, em uma jornada que se mostrou desafiadora frente às condições de localização geográfica da cidade, tendo em vista o jogo de interesses econômicos e políticos, e os desejos da população de buscar acesso à escolarização, uma realidade que não destoa de outras cidades brasileiras.

2.2.3 O Coordenador Pedagógico no contexto educacional do Município de Teresina: caminhos históricos à atualidade

Como percebemos no contexto histórico, a atuação e a identidade do profissional CP foram sendo reconstruída e questionada em várias realidades históricas. Com isso, foi se ressignificando a partir das várias funções que lhe foram atribuídas, dentre as quais, o papel de acompanhamento pedagógico e formação continuada de docentes no contexto escolar, realidade que para Domingues (2014), reconfigura-se, de fato, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao apontar novas perspectivas educacionais e impulsionar mudanças legais, ampliando ainda mais a demanda da ação dos CPs.

O CP, segundo Domingues (2014), é uma profissão difundida em todo território nacional. Foram muitas mudanças no perfil e nas competências referentes à função a ser conduzida por ele, bem como nos perfis dos que assumiram tais atribuições – desde os que não contavam com qualquer habilidade para o serviço, mas foram indicados, até chegar à habilitação específica para a função –, como também se definiu uma variedade de requisitos para o exercício da função em muitos Estados regulamentados legalmente – e em Teresina, essa realidade não se distanciou do restante do Brasil.

Para conhecermos a realidade educacional de Teresina, consideramos importante ter uma base histórica da realidade educacional do Piauí, que não fica distante do cenário dos demais estados no território brasileiro. Historicamente, aludimos à perspectiva dos jesuítas quanto aos privilégios de acesso à instrução para as classes dominantes, de modo que poucos tinham realmente acesso a tal benefício. A realidade educacional piauiense era um caos, com o surgimento das fazendas de criação de gado e da expansão fé católica pelo País, emergiram povoados com pequenos contingentes, a partir dos templos religiosos, então o processo educacional iniciou-se nas sacristias desses locais.

Conforme revela Costa Filho (2006), o sistema de ensino do Piauí não difere da conjuntura nacional, em comum acordo com as diretrizes de Portugal, porém, com ações educacionais alternativas particulares, com preceptores suprindo a deficiência do ensino. Por volta de 1712, teve início a criação da Província de Vila da Mocha, cuja consumação ocorreu em 1717, com uma pequena estrutura urbana, um pequeno número de moradores e a pecuária de subsistência (FRANCO, 1977).

De acordo com as pontuações históricas de Carvalho Júnior (1992), as terras piauienses serviam de passagem das diversas caravanas que por ali buscavam ouro em outros estados vizinhos, e captura de escravizados, logo, havia um fluxo constante sem fixação nas terras piauiense. Dentre as diversas caravanas que por ali passavam, a de Domingos Afonso Mafrense, considerado um dos maiores desbravadores de terras nesse período, em missão da coroa, percebendo a vastidão de terras propícias à criação extensiva de gado, resolveu instalar suas

fazendas nessa localidade e recebeu várias sesmarias – as várias concessões de terras – da Coroa, tornando-se um grande latifundiário. Dessa forma, a partir dessa fazenda, de nome Cabrobó, localizada no centro-sul do estado, à margem direita do Rio Canindé, originou-se a cidade de Oeiras, em 1761. Portanto, não há como negar que essa cidade se desenvolveu a partir do surgimento dessa fazenda.

A Igreja Católica teve sua participação nesse processo, fazendo-se presente com a visita do então Pe. Miguel de Carvalho, em 1764, o qual, comprovando a vastidão do território piauiense, apresenta-o ao bispo pernambucano, Dom Francisco Lima, que iniciou os trâmites para a criação da freguesia de Vila da Mocha, tendo como padroeira Nossa Senhora da Vitória, estabelecendo o marco dos limites de ação religiosa, no início do século XVII.

A partir daí, teve início a construção da igreja da padroeira, resultando em um crescimento do povoamento em volta dela. Assim, por ordens régias, definiu-se a demarcação dos limites geográficos pertencentes à Freguesia de Nossa Senhora da Vitória da Mocha, o que causou conflitos de fazendeiros que não queriam ceder suas terras para tal fim. Por conseguinte, houve disputa sobre a posse das terras. Por fim, a igreja fincou suas bases religiosas com o propósito de construir a igreja, em 1733.

A relevância desse processo da propagação da fé por iniciativa da Igreja Católica deu origem também ao processo de instrução das primeiras letras nos espaços da igreja aos filhos dos colonos que residiam em seu entorno. Dada a necessidade de instrução na fé, a catequese e leitura da Bíblia eram os motivos para a criação de grupos de ensino que funcionavam nas sacristias, espaço dentro da igreja utilizado para ensinar as primeiras letras, os números e os cálculos. Contudo, os interesses de desenvolvimento dessa província ainda estavam atrelados ao governo administrativo de Pernambuco, e depois de alguns anos, foi passada para o Maranhão, até 1718, por D. João V, que criou, por alvará, a Capitania do Piauí. Em 28 de junho de 1758, o sucessor de D. João V, o então D. José I, nomeou o primeiro Governo Provincial, o Coronel de Cavalaria, Sr. João Pereira Caldas, de modo que a capitania do Piauí se tornou independente em 1811 (CARVALHO JÚNIOR, 1992)

Em 19 de janeiro de 1761, por Carta Régia, a capitania alcançou a categoria de cidade, no dia 13 de novembro, recebendo seu nome em homenagem ao conde de Oeiras, que era o primeiro-ministro do Rei de Portugal, que teve o título de Marquês de Pombal, o Sr. Sebastião José de Carvalho e Melo. Dessa forma, a cidade recebeu o nome de Oeiras. O Piauí, com o seu batalhão, teve contribuição em muitas lutas militares pela independência (e aqui não nos cabe pontuar essas lutas de forma precisa, pois temos outro foco). Oeiras foi o centro do Piauí até o ano de 1852, quando o então presidente da província, o Conselheiro José Antônio Saraiva,

transferiu sua sede para a Vila Nova do Poty, no dia 16 de agosto de 1852, em pleno período imperial, dando-lhe o nome de *Teresina*, em homenagem à imperatriz Teresa Cristina (CARVALHO JUNIOR, 1992).

A vinda da família real para o Brasil, por volta do ano de 1808, foi um período de grandes impulsos para o desenvolvimento cultural brasileiro. Nesse contexto, a preocupação com os processos de ensino das primeiras letras e do cálculo passou a ser apreciado por uma parte da população.

Porém, uma vez que o interesse da coroa nesse período não era a expansão do desenvolvimento da educação brasileira, a atenção passou a ser voltada exclusivamente para os membros da corte, os filhos da burguesia urbana, constituída dos donos de engenhos e filhos dos latifundiários. Não obstante, as províncias distantes da corte não tinham o acesso a essa proposta de ensino, e no Piauí, há registros históricos da educação regulamentada pelos gestores por volta do século XIX, mais precisamente dos anos de 1860 a 1890.

Coadunado as exposições de Costa Filho (2006), nesse período, organizaram-se os níveis de ensino: o primário, o secundário e o profissionalizante, sendo que o presidente da província piauiense deu prioridade ao ensino primário, com a duração de quatro anos de escolarização, e somente depois que se voltaram para o segmento secundário. Com a implantação da nova sede da capital, veio a busca para estabelecer e organizar e gerir as políticas locais, especificamente a educação. Então, surgiram os Estabelecimentos dos Educandos de Artífices, o Liceu Piauiense e as escolas de primeiras letras, o que realmente predominou.

Nesse período, por volta de 1824, ocorreu a elaboração e promulgação da primeira Constituição do Brasil, que estabeleceu, em seu Art. 179, inciso XXXII: a “gratuidade do Ensino Primário para todos”. Isso por volta de meados do século XIX, e por aqui, acreditava-se na escolarização para o desenvolvimento do País. Aliás, no tocante à preocupação com a educação, não havia investimento, de fato, para que a política se desenvolvesse com essa proposta. Somente anos depois, por volta de 1864, o ensino primário e a instrução elementar, o ensino de primeiro grau e a instrução primária superior, as escolas de segundo grau passaram a concentrar-se em Teresina (NUNES, 2007).

Conforme Teixeira (1853), a realidade educacional de Teresina mostrou-se precária em sua estrutura física, contando, ainda, com professores mal preparados. Esse fato tomou uma significação na segunda metade do século XIX, em um relatório do Presidente da Província, o Sr. Luiz Teixeira. Nesse documento, datado de 1853, relatava-se a realidade de caos já referenciado e que se agravou com a mudança da capital de Oeiras para Teresina. Atina-se que

nesse período, as escolas confessionais de orientação religiosa católica começaram a despontar, sendo as escolas primárias de responsabilidade das paróquias.

Em Teresina, por volta do século XIX, mais precisamente nos anos 1860, havia quatro escolas organizadas de forma sectária, de caráter privado: duas escolas para as meninas e duas para os meninos. Segundo Chaves (1988), a realidade educacional que se mostrava por volta dos anos de 1968 era: as escolas públicas primárias tinham ao todo 50 alunos matriculados e frequentando, ou seja, era um pequeno contingente de alunos para o número de escolas.

Nos estudos de Carvalho (1854), assimilamos que o funcionamento do “Ensino Secundário” que era ministrado no Liceu Piauiense da capital não tinha um prédio próprio e funcionava precariamente, seja na casa dos professores ou em algum prédio público, constantemente mudando de local, chegando a ser fechado e reaberto anos depois.

As dificuldades no começo do século XX pela nova gestão municipal da educação trouxe novamente a fragilidade quanto ao pagamento de professores. Para Ferreira (1921), a educação em Teresina, antes da Revolução de 1930, denotava as dificuldades de prover e manter as estruturas das escolas. Após 1930, sob a gestão Diretoria Geral de Instrução Pública, confiada ao Sr. Benedito Martins Napoleão, começaram a surgir algumas melhoras, repercutindo no aumento do número de matrículas entre os anos de 1930 e 1935 (FARIAS, 2013).

Mesmo com essas mudanças na educação teresinense, a capital ainda recebia críticas da população em relação às estruturas físicas inapropriadas, apesar dos investimentos para atender à demanda de acesso nesse período e ao quadro docente reduzido e sem qualificação, sendo o processo de acompanhamento do andamento do ensino feito por relatórios quantitativos e pouco descritivos sobre a real situação de implementação. Com o centenário de implantação e mudança da capital, em 1952, inaugurou-se, por ordem do atual prefeito, o Sr. João Mendes Olímpio de Melo, a escola de curso ginásial noturno, com o nome Murilo Braga, inicialmente funcionando com 50 alunos (RIBEIRO, 2016).

Carente de uma estrutura de gerenciamento administrativo que abarcasse a gestão dessa escola pela recém-criada secretaria de educação da cidade, a instituição ficou sob a responsabilidade do professor Pedro Ribeiro que passou a gerenciar essa escola. Por volta de 1966, buscou-se na cidade uma reforma administrativa ampla, daí porque o então vice-prefeito, Raimundo Wall Ferraz, criou na Câmara Municipal, por força da Lei nº 1.079, de 28 de maio de 1966, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública, e organizou internamente o Departamento Municipal de Ensino (DME), que compreendia o gerenciamento e acompanhamento do ensino primário e as escolas de grau médio, ou seja, o ginásio e o científico (LIVRO DE LEIS, 1966).

De 1966 a 2016, após a criação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública (SMECSP), passa-se a uma gestão embrionária das escolas que já existiam, mesmo que precária. No entendimento de Passos (2003), em uma cronologia pós-criação da SMECSP, o trabalho foi se ampliando: de 1966 a 1975, a criação e organização das competências de gestão interna em relação aos segmentos escolares; de 1975 a 1985, a atenção voltou-se para a infância, o atendimento infantil com os centros de atendimento infantil criação da Secretaria Municipal da Criança; entre 1986 a 1996, com o processo de democratização do País e o imperativo de um novo texto constitucional, demandou-se um reordenamento de toda a gestão interna; e com a LDB – Lei nº 9.394/96, e de 2003 aos dias atuais, necessitou-se organizar um plano decenal de educação com a perspectiva de atender a toda a demanda em faixa etária escolar, erradicar o analfabetismo e centrar na qualidade do ensino.

O marco de todo o processo de gestão e aprimoramento dos rumos educacionais em Teresina teve relevância significativa, de modo que o andamento da organização e definição do trabalho do Supervisor Escolar se deu em 1993, no terceiro mandato do Prof. Wall Ferraz (PSD). Como professor sensível a outras realidades da cidade, ele voltou-se para a educação, e dentre suas primeiras preocupações estavam o currículo, as ações de avaliação do ensino da Rede Municipal de Ensino e as condições das escolas, com vistas a favorecer o acesso ao ensino ao povo.

Assim, a organização e construção de escolas e centros de atendimento à criança – futuros Centros Municipal de Educação Infantil (CMEIs) – foram ações que se efetivaram na gestão do Prefeito Firmino Filho, em 1996 (PSD), tendo à frente das realizações da SEMEC o Professor José Reis. Com isso, a secretaria manteve as ações já iniciadas e a organização da lotação dos CP no monitoramento das condutas. O trabalho de acompanhamento e gestão na Rede de Ensino no Município de Teresina já era um desafio no ano 2000, com um total de 149 escolas de ensino fundamental, procurando-se organizar conforme a realidade de ter no quadro da SEMEC e nas escolas o CP.

No ano de 2000, com a reeleição do prefeito Firmino Filho para o mandato de 2001 a 2004, foi nomeado o professor de Economia, funcionário do quadro técnico da PMT, da Secretaria de Finanças, o Sr. Kleber Montezuma, que buscou em suas atividades de gestão na SEMEC promover a expansão e eficácia das ações anteriores, com maior investimento na estrutura educacional como um todo.

O partido do prefeito (PSD) alternou-se na PMT de 2005 a 2010, quando o médico Sílvio Mendes, com o seu Secretário de Educação, Sr. Washington Bonfim – cientista político da UFPI –, consolidou e organizou o Centro de Formação Odilon Nunes, proporcionando os

encontros de formação de docentes, e procurou aprimorar o processo interno de avaliação acadêmica dos alunos da rede de ensino. Com a renúncia de Sílvio Mendes para candidatar-se ao governo do estado, assumiu, de 2010 a 2012, o Sr. Elmano Ferrer, do PTB, suscitando uma quebra de ações da SEMEC, com a rotatividade de secretários. Contudo, o prefeito foi cassado pelo Tribunal de Justiça.

Uma nova gestão nos rumos da educação requeria um perfil de profissionais aptos para o acompanhamento e gerenciamento de todas as demandas escolares, o que já era realizado por técnicos que tinham a função de monitorar o funcionamento dessas instituições, de acordo com a demanda das leis gerais do estado, cuja função era supervisionar e gerir os rumos e as decisões da Secretaria de Educação nas escolas.

Ao longo da organização do trabalho de gestão, em janeiro de 2001, consolidou-se o cargo de “Pedagogo”¹ na rede municipal de ensino, por meio da Lei Ordinária nº 2.979, que dispõe sobre os cargos e salários do magistério público da Rede de Ensino do Município de Teresina e alude ao plano de cargos e salários do magistério público da SEMEC/PMT, em Teresina. Ademais, preconiza em seu Art. 2º os seguintes cargos e as funções “I – Professor; II – Pedagogo”; e de forma precisa no parágrafo único:

São funções de magistério as atribuições do pedagogo consistentes em ministrar, planejar, orientar, dirigir, inspecionar, supervisionar e avaliar o ensino e a pesquisa, nas unidades escolares ou nas unidades técnicas das Secretarias responsáveis pelo ensino, quando ocupam funções diretamente ligadas ao magistério. (TERESINA, 2001, p .01).

Em relação ao trabalho de supervisão escolar, cumpre lembrar que antes, na SEMEC, em Teresina, era desenvolvido sob a orientação das diretrizes impostas pela SEDUC/PI – antes da CF/88 –, e os cargos eram ocupados por técnicos e professores indicados e/ou convidados a assumir tal função, de modo que o requisito para o cargo era ter o curso de Habilitação/Especialização em Supervisão Educacional/Escolar.

Após a CF/88, já em 1989, organiza-se na Prefeitura Municipal de Teresina (PMT) o primeiro concurso de prova escrita para o cargo de supervisor escolar. Dada a necessidade de adequar-se à demanda de profissionais no quadro educacional também de orientador educacional e para não fazer outro concurso, lançou-se no quadro de supervisor o acúmulo das duas funções, cabendo aos concursados a realização de um curso de especialização para que assumissem a

¹ Essa nomeação está com letra maiúscula e entre aspas por ser a nomenclatura adotada pela SEMEC/PMT. Em nosso texto, usamos Coordenador Pedagógico (CP).

função de orientador educacional. Assim, fez-se tal acordo com a equipe de profissionais: o acúmulo de função sem uma remuneração compatível para tanto.

Ao longo dos anos, o quadro de “Pedagogos” ficou insuficiente para a expansão das escolas na cidade, tanto em área urbana quanto rural. Isso posto, como estratégia para o trabalho, estipulou-se um “Pedagogo” para acompanhar, em média, cinco ou mais escolas, dependendo do tamanho e da localização geográfica.

Na maioria das vezes, para atender à demanda das escolas, a gerência da SEMEC fazia o desvio de função de professores do quadro efetivo e/ou de técnicos do quadro administrativo para realizar o trabalho do “Pedagogo”. O trabalho consistia em fazer visitas de monitoramentos às escolas, semanalmente e/ou quinzenalmente, de acordo com a localização e/ou organização da instituição, visando ao preenchimento de fichas de controle quantitativo das aulas no cumprimento do calendário escolar, frequência de professores e/ou entrega de materiais didáticos (livros, cadernos, jogos etc.).

Tendo isso em vista, conforme o andamento do trabalho, resolveu-se lotar esse profissional na escola definitivamente, em conformidade com a Lei Ordinária nº 2.979, de 2001. Porém, de imediato, para as escolas de médio e grande porte; as demandas das demais instituições foi se ampliando e para que atendesse ao que se apreendeu no quadro da gestão das demais escolas, em 2004, organizou-se para em 2005 realizar-se um concurso para esse profissional, como forma de suprir a carência.

A partir de 1 de janeiro de 2013, retomou o mandato de prefeito o Sr. Firmino Filho, permanecendo no exercício seguinte, de 2017 a 2020, nomeando como Secretário de Educação o professor Kleber Montezuma. Nessa conjuntura, o trabalho do “Pedagogo” reorganizou-se, e a partir de então, complexificou-se, em virtude das exigências da secretaria, almejando melhores resultados acadêmicos dos alunos em cada escola.

Por essa razão, a demanda de controle do processo de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, eram monitorados a partir da coleta bimestral dos níveis de leitura, em termos de quantificação por minuto, pela análise de testes da psicogênese da leitura nos estudos, de Emília Ferreiro. Desse modo, o preenchimento e as fichas tornaram-se presentes a partir de então, além da necessidade de lidar com a demanda da dinâmica escolar. Nessa direção, voltam-se as ações tentando um rendimento mais acurado nas provas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Dentro das ações da SEMEC, promovem-se parcerias com o terceiro setor de outros estados, geralmente com equipes técnicas que têm ações voltadas para intervenções nos gargalos do campo educacional, conforme a necessidade de cada órgão. Nesse ensejo, firmou-se um

contrato de assessoria milionária para executar os programas em Teresina, a partir de 1990, intensificando-se até 2020, com as seguintes instituições: Instituto Alfa e Beto, com a proposta de alfabetização; Instituto Ayrton Sena, com os módulos de ensino para correção de fluxo na distorção idade/série, voltados para os professores; e a Fundação Lemann/Formar, com a proposta de formar os gestores no monitoramento de dados e organização de planos de ação.

Em 2014, o então secretário, Kleber Montezuma, firmou outra parceria milionária com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com a proposta de aplicação e monitoramento das avaliações em todos os segmentos da rede de ensino.

Então, como forma de implementação, os programas organizaram as formações para professores de forma sistematizada, quinzenalmente, sendo também programada em um fluxo contínuo nos cursos aligeirados para os diretores escolares e seus vices; já para os “Pedagogos”, diferentemente dos professores, não havia formação continuada, ela era esporádica e sem um nexos contínuo com as intuições, no que se refere à gestão de ensino, como a Fundação Lemman e o Instituto Ayrton Sena (IAS).

A realidade mostra que a função de um CP demanda processos formativos de forma continuada, com bases teóricas e críticas relacionadas com as práticas. Assim, na SEMEC, o então “Pedagogo” deveria ser incluído em um programa de formação conforme as suas necessidades.

Entretanto, após várias reivindicações desses profissionais, ancoradas nas exigências da SEMEC para a implantação dos programas das instituições parceiras nas escolas onde não havia o Diretor de Supervisão Pedagógica (esse cargo foi criado pela gestão da secretaria, nesse contexto), organizaram-se momentos formativos para os “pedagogos” que, na realidade, tratavam de aspectos como: a proposta das fluências de leitura e escrita; orientações sobre monitoramento, preenchimento das fichas e inserção no sistema informatizado de coletas de dados; orientações sobre os programas e as orientações didáticas que os professores receberiam nas formações, as quais deveriam ser implementadas nas salas de aulas, ou seja, não era bem uma formação, mas uma orientação. Nessa lógica, mais uma vez, os CPs ficam sem uma formação continuada significativa por parte da gestão.

Em tais ações, os “Pedagogos” eram convocados via ofício, conforme a disponibilidade dos técnicos dessas instituições para realizar esses encontros. Diante dessa realidade, os encontros formativos de professores passaram a ser mais intensificados e obrigatórios a esses profissionais, de modo que o Centro de Formação Odilon Nunes passou a ser o espaço de

orientação dos programas comprados pela secretaria, e orientador das ações dos programas e projetos nas escolas.

Com isso, efetiva-se uma equipe de formadores de professores nesse espaço, sendo o perfil desses formadores assim delimitado: professores premiados ou bem-sucedidos nas escolas, em termos de ações positivas em relação à aprendizagem dos alunos; técnicos dos quadros administrativos da SEMEC; convidados e/ou indicados a compor a equipe.

Não esquecendo que a formação desse “Pedagogo” para assumir o concurso na SEMEC é o Curso de Licenciatura em Pedagogia, com as habilitações e/ou especializações em Gestão e/ou em Supervisão Escolar. Contudo, a formação inicial não contempla as necessidades de condução das necessidades e da dinâmica escolar integralmente, apesar todos os profissionais necessitarem de atualizações, até mesmo porque para atuarem em sua função, é preciso uma qualificação significativa.

Corroborando essa afirmativa, Libâneo (2002, p. 84) aponta que

[...] para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor ou um bom “gestor” ou “coordenador pedagógico”. Não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável “epistemologicamente falando”. A se manter um só *curriculum* com o mesmo número de horas, teremos um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada.

Trata-se, pois, de uma formação aligeirada, que não constitui bem uma formação, apenas informações e orientações para atender a uma demanda de trabalho em dado contexto dos programas. No entanto, para esses profissionais, isso não conduz a uma eficácia nas ações pedagógicas atinentes ao trabalho de um CP no cotidiano das escolas municipais de Teresina.

Na verdade, essas formações destoam de uma proposta real para os processos formativos, resumindo-se a orientações para fazer cobranças futuras, fugindo da condução do trabalho de um CP, que atua promovendo o acompanhamento docente e percebendo as necessidades deles ao desenvolverem seu trabalho pedagógico, bem como nos processos formativos desses profissionais no contexto da escola – o que não foi levado em consideração pela gestão da referida secretaria de educação.

Ao longo da implementação dos programas, o então secretário, Kleber Montezuma, constituiu uma equipe de superintendentes, responsável, de fato, pelo monitoramento do cumprimento dos programas das instituições parceiras, desenvolvidos nas escolas; pela frequência; pelo desempenho acadêmico dos alunos; como também por verificar o comprometimento da direção da escola. O perfil para compor essa equipe não diverge dos demais

das outras equipes, a exemplo da prática de compor as equipes conforme a necessidade, ou seja, não havia um critério específico para isso, resultando na rotatividade de membros.

Outra ação de Kleber Montezuma para fazer a consolidação das ações nas escolas em 2018 foi a criação, pela Portaria nº 479, do cargo de Diretor de Supervisão Pedagógica. Para exercer esse cargo, um “Pedagogo” era indicado e nomeado via portaria expedida pela SEMEC para exercer essa função, com o objetivo de, na instituição, ser um colaborador junto ao diretor escolar nas questões administrativas referentes aos programas, além daquelas que o referido profissional já exercia. Para assumir essa função, um Contrato de Gestão Pedagógica era assinado, no qual se estipulavam as atribuições e obrigações dele em relação ao trabalho na escola – o que diferencia o “Pedagogo” em relação ao cargo de Diretor de Supervisão Pedagógica – apesar de ambos serem funcionários de carreira efetiva (TERESINA, 2002).

Do cargo de “Pedagogo” para a função de Diretor de Supervisão Pedagógica, como referido, há algumas peculiaridades – não no sentido de que o “Pedagogo” se exima de suas obrigações no contexto escolar, mas a de Diretor de Supervisão Pedagógica traz alguns imperativos peculiares a serem cumpridos via contrato pedagógico, a exemplo da cláusula terceira do referido contrato, que estabelece:

Cumprir as normas da SEMEC, referentes a: programa de ensino, calendário escolar, organização do tempo escolar, formação continuada do pessoal docente, currículos, correção de fluxo escolar, participação em atividades de avaliação externa, dinamização do horário pedagógico do professor; promover e assegurar em consonância com o diretor a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais; analisar, juntamente com a equipe técnica e o corpo docente, os resultados das avaliações externas, visando autoavaliação do grupo e, em face desses resultados, adotar e programar as intervenções necessárias. (TERESINA, 2018).

Um dos critérios estabelecidos era que nas escolas que tivessem mais de um “Pedagogo”, o Diretor deveria indicar um deles para ser o Diretor de Supervisão Pedagógica, tendo, entre suas funções, a responsabilidade gestar os resultados e o acompanhamento acadêmico dos alunos nos simulados e nas provas externas, trabalhando estratégias para elevar esse desempenho.

Esse processo de indicação por parte do Diretor Escolar para quem assumiria tal cargo gerou conflitos internos nas escolas e na própria SEMEC. À vista disso, definiram-se parâmetros, ficando claro quem deveria exercer tal função, ou seja, aquele que “[...], tivesse maior tempo de serviço na referida escola, e em acordo com a gestão, [...]” dessa escola. Nessa lógica, definiram-se claramente as obrigações de cada um no Regimento Interno da Escola (TERESINA, 2002).

A proposta era realmente ter um controlador de todo o processo, voltado exclusivamente para as ações dos programas das instituições parceiras. Para tanto, ele receberia uma gratificação. Cabe destacar que esse cargo foi criado para que se mantivesse o elo entre a escola e a SEMEC, visando a garantir o cumprimento das ações, em termos de execução e dos prazos, no tocante ao que foi direcionado nas formações dos professores quanto aos programas em sala de aula.

Todavia, não há como desvincular o trabalho de gestão escolar da função do CP, porquanto este se volta para todo esse contexto e desenvolve outras funções, que não sejam de competência do Diretor de Supervisão Pedagógica. É inegável que a função “Pedagogo” é integrante do processo de condução do trabalho pedagógico, juntamente com o Diretor e o Vice-diretor e ou diretor adjunto, atuando nas demandas e necessidades.

Portanto, na organização da gestão escolar, o CP integra essa equipe enquanto profissional que atua nesse âmbito da gestão e de modo específico o do eixo pedagógico. Por sua vez, a função de Diretor de Supervisão Pedagógica é uma figura paralela à estrutura do trabalho a ser realizado – como se as obrigações expostas não fossem exercidas por quem já as cumpria.

A fim de melhor gerir o trabalho do “Pedagogo”, a Gerência de Ensino (GE) da SEMEC – uma das divisões de gerência que tem relação direta com esse profissional, criou a coordenação dos “Pedagogos” – essa organizou, em 2016, um documento orientador denominado *Agenda do Pedagogo*, que foi reformulado em 2018 e teve como objetivo trazer uma uniformidade e sistematização às ações pedagógicas no que cabe ao “Pedagogo” em âmbito escolar, com vistas a não chocar com as do diretor escolar nem do Diretor de Supervisão Pedagógica (TERESINA, 2019).

Nesse documento, várias ações são pontuadas e distribuídas detalhadamente, indicando o que deverá ser feito diariamente, semanalmente, mensalmente, bimestralmente, semestralmente e anualmente. Dentre tais ações, sobressaem-se:

Diariamente: [...]; contribuir para manutenção do clima cordial na escola; acompanhar o professor, orientando-o no horário pedagógico; atender de forma individualizada a professores, pais e/ou estudantes (de forma planejada ou emergencial); [...]. Semanalmente: visitar as salas de aula, priorizando as turmas com baixo desempenho; analisar junto com os professores as faltas de estudantes, responsabilizando-se, em parceria com o diretor, pelo chamamento dos mais faltosos e seus respectivos responsáveis para conversar; planejar e acompanhar as atividades do professor durante o horário pedagógico na escola; [...]. Mensalmente: orientar o professor para que os conteúdos trabalhados nas aulas contemplem o desenvolvimento das habilidades da proposta curricular na escola; Bimestralmente: realizar formação continuada de professores; [...]. (TERESINA, 2019, p. 4-5).

Sem embargo, o contexto de atuação do “Pedagogo” na escola – partindo dos direcionamentos da SEMEC – torna-se incerto com a gestão do ano de 2018, cujo foco era o

desempenho das avaliações externas no IDEB. O Diretor Escolar e o Diretor de Supervisão Pedagógica, tomados como corresponsáveis para gerir todos os processos no âmbito da escola, passaram a responder por seu rumo pedagógico. Nessa perspectiva, conforme o Decreto nº 18.114, de 6 de novembro de 2018, organiza-se o “[...] Curso de Gestão Pedagógica para Diretores Escolares, Vice-Diretores e Diretores Adjuntos, [...]”, definindo-se a participação nesse curso como um dos requisitos o exercício de um desses cargos na gestão escolar (TERESINA, 2018d, n. p.).

A ideia era a elevação dos índices acadêmicos das escolas nas provas da rede e nas provas externas, visando a alcançar a nota desejada no IDEB. Nesse cenário, o processo de gerenciamento pela GE era algo intenso, tanto que em 2019, decretou-se a necessidade de todos os diretores escolares frequentarem o Curso de Gestão Escolar, reputado como obrigatório e garantido como umas das ações contínuas da gerência pela Lei nº 4.274/2012, como dispõe o Art. 6º: “[...], a Secretaria Municipal de Educação providenciará para todos os Diretores, Vice-Diretores ou Diretores-Adjuntos eleitos participem do curso de gestão, compreendendo gestão pedagógica, administrativa e financeira a ser oferecido às custas da Secretaria Municipal de Educação” (TERESINA, 2012, p. 2).

Mais uma vez, pontua-se que o curso foi voltado exclusivamente para Diretores, Vice-diretores e Diretores Adjuntos. Isso posto, denota-se que os “Pedagogos” não eram sujeitos do processo formativo, e novamente, em 2019, ficaram de fora, apesar de as cobranças do fazer acontecer na gestão escolar em relação aos desempenhos acadêmicos fosse constante e recaísse sobre ele.

Os “Pedagogos” e os Diretores de Supervisão Pedagógica eram convocados, ainda, para os momentos de apropriação dos resultados, por meio de oficinas coletivas de análises dos resultados das provas externas do CAEd e de provas internas, sendo essas referentes aos simulados organizados e compilados pelo Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) – criado desde 2014 e reestruturado em 2017, com uma atuação significativa nesse período – que, valendo-se dos resultados, pontuava ações “considerando as necessidades formativas dos professores e as de aprendizagem dos alunos” (TERESINA, 2018e, p. 3).

Tais necessidades estavam dentro dos moldes dos programas das instituições parceiras, os quais eram executados nas escolas. Nas oficinas, promoviam-se reflexões e cobranças das metas não atingidas, conforme o Plano de Metas e Ações das escolas e da SEMEC. Em razão disso, o Diretor Escolar, o Diretor de Supervisão Pedagógico – nas escolas que os tinham – assim como os “Pedagogos”, deveriam comprometer-se, definindo suas metas.

Em outros momentos, eles eram chamados para a denominada *Reunião Plantão Gerencial*, quando se conversava com toda a equipe escolar. Por conseguinte, as instituições que demonstraram situações de baixo desempenho acadêmico nas provas externas e em 2018 foram convocadas, assim como todas as equipes de todas as escolas da rede de ensino. A proposta era a apropriação e discussão dos resultados da Prova Brasil, a fim de refletir sobre os resultados de 2017. Conforme Ofício nº 17, esses encontros ocorreram nos dias 07 e 08 de março de 2018 (TERESINA, 2018e, p. 3). Assim, praticamente no início do ano letivo, ter-se-iam os ajustes e as definições das ações de intervenção para o atingimento dos resultados. Ao término da reunião, a equipe comprometia-se, preenchendo e assinando uma ficha denominada *Plano de Ação Estratégica*, com as metas a serem implementadas ao longo do bimestre até o próximo plantão.

Esses momentos eram conduzidos por um técnico da equipe de gestão da GE/SEMEC, e muitos desses professores que estavam lotados na função de técnico faziam cobranças para a equipe escolar em relação às ações que eram, na maioria das vezes, impossíveis de executar, em virtude da realidade e das condições das escolas.

O trabalho gerencial da SEMEC nas Reuniões de Plantão Gerencial, iniciadas no fim de 2017, tornou-se constante nos anos seguintes. Após 2018, seguiram-se três plantões ao longo do ano, com a convocação de toda a equipe de todas as escolas via ofícios 040/2018; 075/2018 e 121/2018. A proposta era ter em mão os resultados de cada bimestre, bem como as estratégias desenvolvidas pela escola, sendo que o Diretor de Supervisão Pedagógica e os “Pedagogos” eram quem tomava a frente dessas exposições de resultados e firmavam o compromisso de conduzir o processo de gestão pedagógica junto aos professores, conforme as orientações pedagógicas dos programas.

No ano seguinte, em 2019, ainda marcado pela constância dos plantões gerenciais, continuou a prática de convocação das equipes escolares por meio de ofício. Nesse ensejo, os ofícios 059/2019, 093/2019 e 151/2019 foram enviados aos Diretores Escolares, Diretores de Supervisão Escolar e “Pedagogos”, que deviam se fazer presentes nesse ano, com a apresentação de um Plano de Metas e Ações, os resultados das turmas foco da Prova Teresina e das provas internas elaboradas pelo SAETHE.

Como forma de mensurar os resultados, a tecnologia fez-se pontual, com a criação do sistema informatizado de Gestão Educacional (GED), consistindo em uma plataforma de inserção dos gabaritos das provas dos alunos, utilizado na rede municipal de ensino de Teresina para o gerenciamento de notas, frequências e toda a vida escolar dos alunos.

Nessa direção, o foco no percentual de melhores desempenhos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática continuavam representando momentos de cobrança, e porque não dizer

de pressão sobre as equipes escolares: aos Diretores Escolares, aos Diretores de Supervisão Escolar e aos “Pedagogos”, sendo esses dois últimos os mais cobrados por esses resultados, uma vez que atuam diretamente com os professores e gerem toda a ação pedagógica.

Compreende-se, pois, que esses momentos de reunião para discutir resultados tiveram relevância para o momento e para as exigências da gestão: até as cobranças eram plausíveis para o tipo de gerência do ensino e para o momento. Porém, para haver as devidas cobranças, era necessário que se oferecessem as devidas condições – o que não ocorria de forma equitativa, principalmente para as escolas pequenas –, e isso tornava-se significativo na situadas na zona rural.

As oficinas conduzidas pelo SAETHE contribuíram para a elaboração de estratégias pontuais, com vistas ao resultado almejado na rede de ensino. A nota do IDEB como forma de a equipe escolar se organizar em busca de resultados representou uma oportunidade de uso dos dados dessas provas para a implementação de outras intervenções pedagógicas, em conformidade com a realidade e as condições de aprendizagem dos alunos. O CP, no tocante às atividades que lhe são atribuídas no contexto escolar, é posto nesses momentos como um dos gestores de todo esses processos, embora suas necessidades formativas e sua valorização como tal não sejam levadas em consideração pela gestão da SEMEC nesse período.

No ano de 2020 ocorreu a divulgação dos resultados das provas do IDEB pelo SAETHE/2019. Em virtude da pandemia de Covid-19, tornou-se algo muito privativo, realizado via plataformas de interação na internet para a equipe da SEMEC e o Prefeito, por um técnico do CAEd. Por e-mail, tais informações foram enviados para as escolas e disponibilizadas no próprio site do SAETHE a todos os diretores escolares, que tiveram acesso via senha privativa. Nas semanas seguintes, foram disponibilizados em material físico impresso para as escolas os *kits* contendo todos os relatórios dos resultados das provas do IDEB 2019.

Percebeu-se que apesar de ser responsabilizado pelo processo de gerenciamento, com todo esses trâmites de encontros de formação e plantões gerenciais, o CP foi colocado em segundo plano no que alude às informações desse resultado. Avulta-se que Teresina se destacou com o “resultado de 7,4 nos anos iniciais e 6,3” nos anos finais (INEP/MEC, 2019), ou seja, a gestão da SEMEC nesse período, acima de tudo, atinge seus objetivos em destacar a cidade com os melhores resultados.

A realidade que se mostra nesse tópico sobre a atuação do CP teresinense, desde os contextos históricos à atualidade – mais precisamente até 2020 –, evidencia que ele ainda hoje se encontra em um processo de construção e busca de identidade enquanto sujeito de atuação nesse

espaço. Dentre os desafios à sua ação, a formação continuada de docente denota um obstáculo nas escolas da Rede de Ensino – SEMEC.

Nesse sentido, uma questão faz-se necessária: tendo um Centro de Formação de Professores, como fica a atuação formativa do CP no contexto escolar? Em meio às demandas que sobrecarregam a sua função, há cobranças de gestão de desempenho dos alunos da própria secretaria, no contexto escolar e, ainda, a formação docente como uma das funções primeiras para conduzi-lo ao DPD é algo que deve ser levado em consideração de forma significativa pelas gestões, dentre todas as ações, em todas as instâncias da rede de ensino.

A seguir, conduziremos as reflexões teóricas sobre a formação docente como uma necessidade no contexto escolar, pontuando como a formação é um dos elementos significativos para o alcance de um DPD a partir da realidade desse docente.

2.3 A prática do Coordenador Pedagógico no contexto escolar junto aos professores na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)

Neste tópico discorreremos sobre a prática do CP no contexto escolar junto aos professores na perspectiva do DPD como numa proposta formativa que leve em consideração os saberes desses profissionais construídos ao longo de sua prática, a partir de suas vivências em meio a suas dúvidas, angústias e com perspectiva de valorização de sua profissão relacionado as suas práticas enquanto atuantes e produtores de saberes significativos.

O processo formativo é tomado como uma ação complexa que demanda domínio e aquisição específica de certas habilidades e competências por parte do formador, as quais se adquirem em busca de conhecimentos tanto teóricos quanto nas práticas de vivência e aplicação desses ao longo do processo formativo, para se ter uma postura segura na condução da formação, com eficácia.

O contexto escolar é uma realidade dinâmica e requer posturas que, por sua vez, exigem conhecimentos específicos para que sejam conduzidas as diversas situações – sejam conflitos nos múltiplos segmentos ou orientações coerentes em relação ao processo ensino-aprendizagem junto aos docentes –, o que demanda formações a partir das realidades concretas, em consonância com a fundamentação teórica. A valorização dos profissionais educacionais é uma luta de classe e um vasto campo para investigação científica no mundo acadêmico, no Brasil essa temática é bem significativa.

O processo de profissionalização docente, na década de 1980, ficou marcada pela busca de formações em serviço, uma situação que almejava imprimir junto aos docentes uma

profissionalização no sistema e, conseqüentemente, na política educacional. Muitas dessas formações chegaram proporcionando competências acadêmicas, pedagógicas e técnicas para o desempenho da sua função, de modo que na década de 1990, surgem de forma significativa as reflexões acadêmicas sobre a formação contínua (em serviço), trazendo pontos relevantes sobre o processo formativo, apostando na atualização dos conhecimentos profissionais dos docentes para o ensino, como também em relação à sua qualificação para o bom desempenho de novas funções, tanto no âmbito administrativo, na gestão escolar e nas metodologias de ensino, entre outras (NÓVOA, 1992).

No Brasil, as pesquisas sobre a prática docente e seus saberes tiveram início a partir dos anos 1990, como consequência da mobilização e luta de educadores, entidades institucionais e sindicais de docentes que se preocupavam com esse aspecto. Percebeu-se nesse período, uma crescente internacionalização de pesquisas sobre a formação de professores, constituindo um grande plano teórico sobre essa temática nas últimas décadas do século XX. Esse período representa um momento repleto de contribuições extremamente férteis de pesquisas e estudos no campo da formação docente, sob os mais diversos enfoques, a exemplo do aspecto do arcabouço legal e/ou das abordagens teórico-metodológicas do processo formativo (NÓVOA, 1992).

A partir de muitas investigações sobre essa temática, concebeu-se uma preocupação significativa sobre os aspectos da profissionalização na relação com a identidade docente voltada para o fazer pedagógico em sala de aula e em outro ambiente de ensino, porém, em relação à busca do processo de valorização do docente, não houve o mesmo impacto de investigações.

Contudo, nas que foram realizadas, assimilou-se pouca articulação com uma política favorável às condições de trabalho que abranjam desde a estrutura física da escola, às questões de salários dignos e à formação coerente de docentes para que sejam eficazes e acessíveis. Assim, outros elementos foram estudados, como: a formação; os saberes; a afirmação e construção de sua identidade. Todos esses aspectos são relevantes para uma pesquisa atinente ao processo de desenvolvimento das práticas docentes, contribuindo para o DP.

Nesse contexto, pode-se ressaltar o aspecto formativo docente em que o termo *formação* inclui “certas aderências de significados potentes e altamente cristalizados que lhe fazem produzir quase que automaticamente efeitos e sentidos humanistas, [...]” (LARROSA, 1999, p. 32). Diante dessa concepção, é preciso que se perceba uma realidade contextualizada da educação como prática social. No entendimento de Nóvoa (1992), os professores precisam se assumir como próprios produtores de sua profissão, e afirma que a formação se faz durante a mudança, que se produz a partir de um esforço de implementar as inovações e procurar os melhores processos pedagógicos para a transformação da escola.

Essa pauta de pensar a formação tem seu aspecto legalizado no Brasil, com a LDB – nº 9.394/96, Art. 62, inciso I, estabelece que a “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios em regime de colaboração deverão promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação”. Portanto, a questão da formação docente deve ser uma pauta sempre presente no processo de profissionalização e de gestão das instituições que conduzem essa política de educação.

A formação docente, quando implementada, segundo Tardif (2011), concentra-se em conhecimentos que procuram aprofundar determinadas áreas que o referido estudioso abordou do “campo prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico, do ‘*éthos* acadêmico’, como a identificação fundamental da formação em muitos contextos)” – não nos esquecendo de que o processo de formação não é neutro e tem sempre uma intencionalidade.

Partindo dessa prerrogativa, surgem questões como as formuladas nos estudos de Tardif (2011, p. 5), que nos levam a refletir de forma mais precisa sobre a prática docente, a exemplo de:

quais são os saberes profissionais dos professores (neste texto preferimos docentes), isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?

A partir dessa indagação, refletimos sobre as questões formativas desse profissional e entendemos que não há como fugir, pois a prática é parte do processo reflexivo, e pensar para onde essa indagação conduzirá as questões da formação docente leva a discutir sobre essa questão ao longo desse texto, porém, sem dar as respostas como únicas e verdadeiras.

Uma proposta ou um projeto em uma trajetória formativa do profissional docente designa uma ação constante, implementada de forma permanente, começando em curso de graduação em licenciatura (formação inicial), o qual lhe agrega conhecimentos mínimos teóricos e alguns práticos; como também o exercício docente em estágios, exercendo a prática profissional em um ambiente real na escola e ao longo de sua vida profissional; e em cursos de atualização profissional e de pós-graduação.

Essa formação demanda um processo contínuo, que acumulará outros saberes – a partir de sua vivência enquanto profissional – os quais são reelaborados e agregados por meio da aquisição de conhecimentos, competências e habilidades com o exercício e a aplicação desses conhecimentos que são pontuais em sua prática educativa.

Essa é uma proposta contínua na vida profissional docente, configurando a sua profissionalização, tendo em vista que a formação não é constituída somente pela acumulação de cursos, mas pela aquisição de conhecimentos e técnicas, como também de momentos reflexivos sobre as práticas, com foco na melhoria do aprendizado docente, de forma a proporcionar as condições para uma intervenção pedagógica significativa no trabalho a ser desenvolvido, repercutindo na aprendizagem dos discentes. Além disso, entendemos que essas reflexões podem ser feitas em momentos oportunos, com trocas de experiências entre docentes, coletivamente, em espaços propícios para o trabalho dentro e/ou fora das escolas.

Ao compartilhar suas experiências, seus conhecimentos e seus saberes, consolidam-se aprendizagens em dimensões de aprendizagens diferentes, que vão desde a pedagógica à teórica, as metarreflexivas e outras bem mais técnicas como a de organização de recursos e ou materiais e todas como suscitadora do processo de aprendizagem. Por sinal, o momento de socialização de experiências profissionais fomentará nos docentes a necessidade de construir a autoformação em seu percurso profissional e identitário, e ainda, perceber seus valores, permitindo-lhes estar prontos para o enfrentamento de novas situações que vão surgindo nos diversos contextos de sua vida profissional, dando-lhes, assim, segurança e autoestima durante o seu desempenho enquanto docente (NÓVOA, 1992). Assim, à medida que adquire essa postura, o docente conduz de forma eficaz o seu trabalho, tem consciência de sua prática e do seu espaço no contexto social.

Em relação aos saberes docentes, as reflexões de Tardif (2011), em um primeiro momento, aduzem que o termo *saber* vem acompanhado de conhecimentos agregados de competências, habilidades e atitudes, sendo incorporados pelo docente em seu saber-fazer, podendo constituir-se em um saber seu, ou seja, o ser específico, no exercício em que o docente vai se “moldando”.

Já as reflexões de Gauthier (1999) apontam para alguns saberes que devem ser levados em consideração na formação do professor e que são necessários em sua prática para o ensino discente, quais sejam: os saberes disciplinares; os saberes curriculares; os saberes das ciências da educação; os saberes experienciais; os saberes da tradição pedagógica; e os saberes da ação pedagógica.

Pimenta (2000), quando se refere aos saberes docentes, determina-os em três categorias: “[...] os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos são de fundamental importância para o exercício da docência, de forma que se evite deixar o professor à deriva da própria sorte”. (PIMENTA, 2000, p. 54).

Para Tardif (2011), os saberes docentes são relevantes e apresentam uma visão diferenciada. Assim, os saberes apresentam-se como: saberes plurais, que se formam por uma

junção mais ou menos coerente; os saberes oriundos da formação profissional e os saberes disciplinares; os curriculares e os excepcionais, ou seja, os adquiridos inicialmente na formação (inicial ou continuada); os disciplinares e curriculares (propriamente o conteudista das disciplinas); e os experienciais.

Aliás, um ponto importante e que merece atenção é que o conhecimento docente se consolida em saberes ao longo do exercício da docência, com experiências que se acumulam e se reelaboram, sendo incorporadas ao longo de sua profissionalização. Tendo isso em vista, para promover um processo formativo eficaz, além de proporcionar um suporte teórico e prático coerente aos docentes, é considerável também que ele tenha vez e voz, de forma que se deixem claras as suas necessidades formativas e proporcionem momentos socializadores em suas práticas, com a oralização de situações de insucessos e outras de sucesso para que possam ser discutidas e/ou orientadas pelo formador, a fim de solucioná-las e/ou amenizá-las.

Essas dinâmicas, na realidade formativa, podem ser assumidas pelos gestores dos programas de formação das instituições onde esse docente atua e é formado (essa é uma situação que se presume de fato acontecer em muitas unidades de ensino). Outrossim, a escola, por meio do gestor, deve levar em consideração essas necessidades, por constituir o espaço onde o docente desenvolve seu trabalho e um dos cenários onde acontecem e devem e ocorrer os momentos de formação continuada. Esses momentos e espaços são meritórios na consolidação formativa desses profissionais, além de uma oportunidade para serem ouvidos, levando em conta suas expectativas, demandas e necessidades, contribuindo sobremaneira para o seu DPD.

Em consonância com Imbernón (2010), nas últimas décadas do século XX, a formação permanente (aqui usaremos o termo *Formação continuada*) do docente teve um avanço, em termos da condição de criticidade com rigor, saindo de uma formação de base técnico-racional para uma formação que se organiza em momentos de socialização e trocas de experiências, com abertura para discussões, questionamentos e esclarecimentos, de forma reflexivo-crítica do conhecimento, consolidando, com isso, saberes.

A formação nesses parâmetros tem sua relevância, uma vez que implementada de forma dialética e dinâmica, fugindo da estrutura tradicional e técnica, poderá potencializar as condições para o bom desempenho da prática docente. É o que aponta Candau (1996), ressaltando a relevância do conhecimento e da valorização dos saberes docentes no contexto dos momentos de formação continuada, uma vez que se apreciam as experiências como fonte de saberes adquiridos e confirmados no cotidiano de seu fazer.

O processo de socialização de experiências é uma realidade da cultura docente em ação, seja em momentos formais ou informais, tomando uma expectativa ampla da ação e da própria

identidade. Formalmente, deve fazer parte de uma prática formativa que não pode ser reduzida a uma situação meramente cognitiva, como também a formação continuada não deve considerada somente como mera participação em cursos, palestras, seminários e outros eventos, os quais têm relevância formativa para a aquisição de conhecimentos técnicos e teóricos, porém, quando essa formação é implementada como espaço de reflexão crítica e coletiva dialógica, com a partilha de conhecimentos e saberes, possui outra perspectiva formativa.

Imbernón (2010) afirma que a formação continuada (“permanente” como ele a chama) deverá ser estendida ao desenvolvimento das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, a partir de uma dinâmica de questionamentos sobre os valores e conceitos formulados por cada um dos envolvidos, de forma coletiva. Então, esse momento deve tornar-se uma prática constante nos espaços de atuação docente, em uma relação intimamente voltada para a construção da identidade pessoal e profissional docente, proporcionando o seu DPD e a transformação da realidade do contexto escolar.

Estudos de Placco, Almeida e Sousa (2011) indicam que partindo dessa nova perspectiva de formação de professores, cabe ao formador oferecer as condições necessárias para que o professor se aprofunde em sua área específica e adquira conhecimento para então lidar com as situações adversas, como também transformando o seu conhecimento em ensino específico e assim, conduzir seu trabalho a partir de dois princípios básicos: uma formação que atenda às suas necessidades formativas e contribua para a implementação do projeto de escola; e o processo de DPD, para ser o articulador e transformador das realidades no contexto escolar.

Então, a responsabilidade de uma política formativa coerente para docentes passa pela gestão da política educacional, em âmbito gerencial macro, e no contexto escolar também, e é nesse, de modo específico, o espaço do Coordenador Pedagógico, uma vez que lida diretamente com o professor com sua prática de sala de aula, esse profissional busca atualizar-se didaticamente para atuar junto aos mesmos.

Refletiremos a seguir como é a prática formativa do Coordenador Pedagógico, procurando entender como essa se dar formação de professores e quais os desafios encontrados no contexto escolar.

2.3.1 A prática formativa do Coordenador Pedagógico: formando professores, desafios no contexto escolar

No contexto escolar, a dinâmica dos profissionais que lá atuam para desenvolver uma qualidade educacional, envolve todos os profissionais que estão direta e indiretamente ligados ao

processo da cadeia formativa, como os professores, que se encontram diretamente atrelados à prática do ensino no espaço de sala de aula, tendo como colaborador desse processo, de forma direta, o Coordenador Pedagógico, que lida precisamente com eles na orientação didático-pedagógica e no processo formativo teórico-metodológico, tornando-se corresponsável pelo desempenho da aprendizagem dos alunos.

Nesse processo, o CP assume a responsabilidade formativa, o que lhe demanda a necessidade de autoformação, que urge conforme as necessidades formativas dos docentes, como também a partir de suas vivências e de sua atuação entre outras demandas emergenciais que envolvem o trabalho que lhe proporcionam a aquisição de saberes necessários para a sua atuação potencializando o seu profissionalismo e o seu desenvolvimento profissional também, como sua liderança no contexto escolar.

São elementos consideráveis e que tornam significativo o desenvolvimento de seu trabalho, destacando-o como referência com esses elementos de ação, o que lhe faculta competências profissionais a serem postas em prática, dentre as quais a formativa e as orientações de conhecimentos pedagógicos, tendo como propósito a melhoria no trabalho do professor.

É importante que o CP tenha clareza de suas funções no contexto escolar, não se deixando sobrecarregar pelos outros fazeres que permeiam essa dinâmica. Dentre as funções do CP atuando como formador, podemos destacar a de conduzir e consolidar os processos de desenvolvimento dos conhecimentos dos professores para o ensino de determinado componente curricular, procurando orientar para que seja feito a intermediação entre os conhecimentos dos professores e a prática de ensinar.

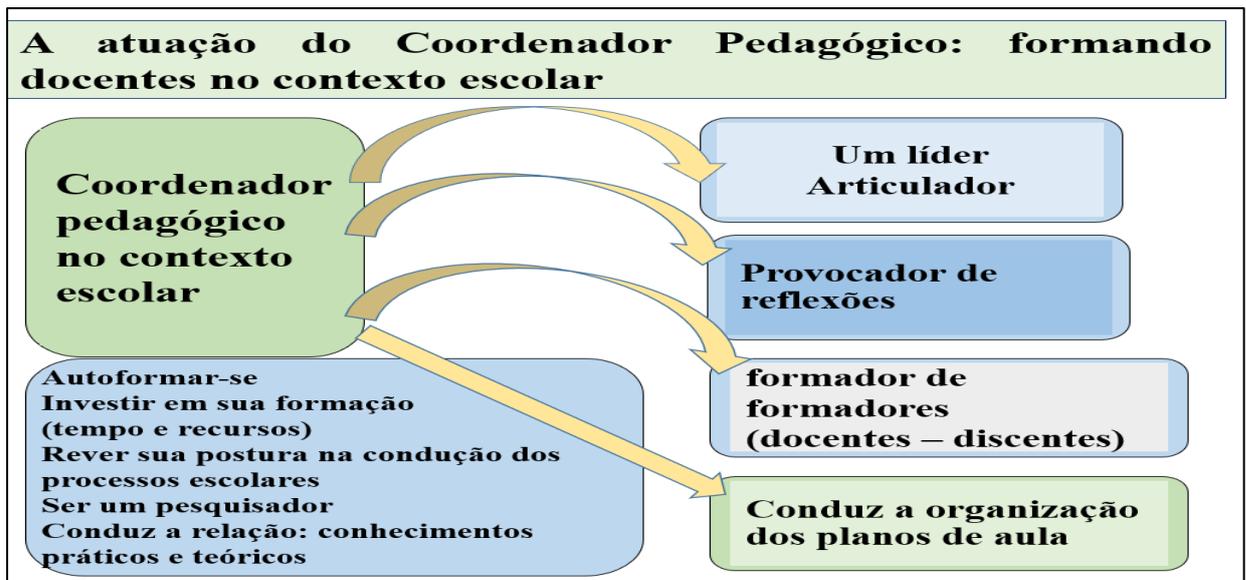
Para tanto, é preciso que tenha conhecimentos de processos e metodologias de ensino, e dos conteúdos que os professores ministrarão em sala de aula, além de conhecer a comunidade escolar, o território educativo do entorno da escola. Visando a uma compreensão mais acurada do trabalho desse profissional, em meio essa realidade procuremos refletir sobre a atuação do CP no contexto escolar, especificamente, sua prática na formação docente.

O ato de formar é uma ação complexa que demanda ao formador, no caso aqui o CP, algumas necessidades para se desenvolver essa ação, assim como: habilidades, competências e agregando atitudes com posturas coerentes a partir das demandas no contexto em que atua, dentre as quais: a busca por sua autoformação; autodisciplina e disponibilidade para rever e perceber seu limites em relação as suas capacidades didáticas na condução dos processos; investimento pessoal para aperfeiçoar-se nas habilidades que ainda precisam e nos conhecimentos teórico-metodológicos; uma postura de investigador de fenômenos educacionais, pelo menos os mediáticos e quando necessário, valer-se de um arcabouço teórico e prático, e às vezes, o uso do

bom senso para conciliação entre seus pares nos momentos conflitantes.

Como no contexto escolar o CP é um dos responsáveis pela formação de professores é importante este estar inserido *in loco* em todas as realidades desse espaço para então propor, orientar e conduzir as ações de forma coerente, entre essas a condução dos conteúdos nos currículos, orientações dos planos de aula e seus registros de execução da dinâmica e das rotinas diárias da sala de aula, bem como a reflexão crítica dessas realidades; perceber o desempenho e o desenvolvimento acadêmico dos alunos por meio dos processos avaliativos. Esses são elementos indispensáveis na prática do CP e tomados como base para a condução de um processo formativo de professores. Resumidamente a figura 04 nos mostra a atuação do coordenador no contexto escolar.

Figura 04 – a atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar



Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir das leituras dos teóricos e de suas experiências profissionais, 2021.

Essa atuação é bem ampla, entre essas que se encontra na figura 04, são muitas as demandas dos diversos segmentos em que o CP atua, porém o momento formativo é o que deve ser sua prioridade. Esses momentos formativos que ocorrem na escola possibilitam as aproximações reflexivas e críticas entre o que se desenvolve em sala de aula, a realidade e a teoria, na perspectiva do que seria ideal. Assim, esse processo reflexivo, conduzido pelo CP transforma-se em um momento formativo de bases reais e com grande relevância quando se faz essa relação.

Essas ações, entre outras, são as que dão a base para a organização da formação e das orientações pedagógicas ao professor no contexto escolar para o CP, o qual conduzindo momentos reflexivos a partir dessas realidades, se valendo dos registros das observações e das trocas de experiências, são recursos para os momentos de encontros pedagógicos momentos

dentro da carga horária do professor – na rede municipal de ensino, denominado de Horário Pedagógico (HP) –, esses momentos além de fomentadores para o embasamento teórico a ser adquirido, fomenta sugestões que podem ampliar, direcionar e/ou redirecionar o fazer desse professor.

Para conduzir o processo formativo, urge a necessidade de adquirir alguns saberes específicos que serão mobilizados em diversos momentos, tanto no docente quanto para o CP, conforme as necessidades formativas dos mesmos, com vistas a melhorar sua prática. Esses saberes consolidam-se à medida que o processo formativo vai acontecendo na escola, a partir das vivências e experiências do formativos, tanto as do exercício de sua prática em sala de aula pelo docente e a diversas práticas do CP na escola.

Diante dessa realidade, perguntamos: que desafios o CP enfrenta como formador junto aos docentes, visando à qualidade do ensino, no contexto da sala de aula? Como perceber as necessidades formativas desses docentes no momento de sua prática? Quais saberes são mobilizados no processo formativo junto aos docentes? Quais as necessidades de um formador como parceiro direto no processo didático? São questões sobre as quais pretendemos desenvolver reflexões a fim de respondê-las, estabelecendo pontos relevantes para delinear a atuação do CP.

Pelissari (2007) pauta desafios para o CP no contexto formativo de professores ao exercerem a prática de formador, assim entre essas: assumir uma postura investigativa para melhor conduzir a formação, de forma dialógica, com a perspectiva de dar bases coerente e ou sanar os problemas em sala de aula, se valer de observações significativas ao longo do processo, tendo como propósito a busca de soluções para as realidades conflitantes, se respaldar em ações bem-sucedidas para lograr êxito naquelas que ainda precisam ser resolvidas, como também problematizar as situações didáticas docentes que demandam uma reflexão crítica sobre elas – são as ações interventivas que podem ser adotadas pelos CPs. Em todo esse processo formativo, concebem-se as necessidades dos docentes, as quais devem ser levadas em consideração e possibilitar a mobilização e a construção de saberes, com o intuito de definir e planejar possíveis intervenções, estabelecendo alternativas para solução e condução significativa da prática.

E ainda dentre essas as atitudes desafiadoras já citadas, o CP poderá incorporar em sua prática, uma atenção significativa as das necessidades formativas dos professores por meio de suas narrativas sobre suas expectativas, seus sucessos e frustrações relacionadas ao seu fazer, tomá-las como base para a organização dos momentos formativos e nesse as trocas de vivências e elaboração e consolidação de saberes, de modo que esses momentos sejam provocadores para novas demandas formativas e para promoverem mudanças nas práticas pedagógicas. Estas são posturas que na sua prática o CP poderá adquirir constantemente, na perspectiva de ter atitudes

formativas que contribuam diretamente para o Desenvolvimento Profissional tanto sua como Coordenador Pedagógico quanto dos professores (PELLISSARI, 2007).

Essas experiências em momentos de trocas das mesmas, que vão se constituindo os conhecimentos que foram vivenciados e se consolidando em saberes – sendo notório quando esses professores externam seus saberes em suas narrativas e se percebe a variedade das vivências, assim que “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes, [...]” (TARDIF, 2011, p. 33). De acordo com as concepções do referido autor, os saberes distinguem-se e, ao mesmo tempo, entrelaçam-se, formando um corpo único, que toma forma a partir dos que foram desenvolvidos no decorrer de sua formação, como os que se processam no decorrer da vida, partindo da especificidade da sua prática, os quais “[...] brotam da experiência e são por ela validados [...]” (TARDIF, 2011, p. 39).

Ainda de acordo com Tardif (2011, p. 33), os “[...] saberes disciplinares, curriculares, profissionais, [...] e experienciais” compõem o universo pelo qual tradicionalmente os docentes são reconhecidos como portadores/transmissores de saber, que em um processo formativo, deve ser levado em consideração. Espera-se do processo formativo docente que proporcione condições para uma prática coerente e que vá além do uso de conhecimentos de métodos e técnicas, bem como o entendimento de como são elaborados e reelaborados os conhecimentos no exercício da prática, em confronto com a teoria, dando significado aos saberes experienciais, da forma como eles reconhecem suas práticas, fazendo relação com uma base sólida de conhecimento teórico.

Muitos docentes até têm consciência de todo o processo dentro de ativismo, sem criticidade e sem consciência teórica de sua ação e da perspectiva da formação, cabendo, também, suscitar essa consciência de forma a torná-los, de certa forma, eficientes. Muitos professores até têm consciência de todo processo dentro de seu ativismo, porém sem criticidade e sem consciência teórica de sua ação e a perspectiva da formação, também, é suscitar essa consciência de forma a torná-los de certa forma eficiente.

Conforme Libâneo (2006) o qual defende em seus estudos as escolas como instituições formadoras de professores como sujeitos pensantes, capazes de pensar epistemicamente a realidade. A formação a ser desenvolvida pelo CP junto ao professor na escola, poderá buscar esses elementos de forma a permitir irem além de elementos conceituais que os conhecimentos e os saberes permitam, de forma que eles sejam elaborados e reelaborados a cada momento, permitindo mais do que saber sobre um determinado objeto ou só uma informação, mas sim para que se apropriem das realidades para agir sobre elas, alcançando momentos formativos de amadurecimento e ao DPD.

O exercício formativo de fazer com que o docente, enquanto profissional, reflita sobre

sua prática, deve ser incorporado no dia a dia desses profissionais como ação integrante em seu processo de atuação, em confronto com as bases teóricas, sem dissociá-la das vivências, a partir dos conceitos reflexivos de Schön (2000). Então, refletir de forma crítica sobre a prática de sala de aula, em momentos formativos, é outro desafio que deve ser observado e tomado pelo CP, que deve conduzi-lo. Assim, as práticas, as vivências experimentadas de sala de aula, especificamente relacionadas aos processos de aprendizagem, são uma realidade a ser tomada sempre.

Assim, reputa-se a necessidade de rever a prática, analisar o que foi coerente e o que precisa ser melhorado, ao observar criticamente e fazer a análise dos pontos fortes e fracos, a fim de reajustar para agir novamente, de modo significativo, devendo ser constante nos processos formativos dos docentes a serem desenvolvido pelo CP, assim “[..]. Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo, permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. [...]” (ZABALZA, 2004, p. 137).

Outro desafio que o CP deve levar em questão no processo formativo se refere a exercer sempre uma postura altruísta na relação com o docente em determinados momentos, e em muitas situações, colocar-se no contexto da sala de aula para tomar ciência das realidades a partir da ótica do professor – isso não significa, necessariamente, o exercício de sala de aula na prática. Em outros momentos, distanciar-se, procurando atingir uma visão crítica, como também uma visão holística da situação.

Ademais, para não ocorrerem rumos diferentes no momento formativo, é importante que se coloque no lugar do docente e compreenda o fazer pedagógico desse profissional, tomando para si, por vezes, as angústias e dificuldades dele, analisando cada situação-problema com acuidade, orientando as intervenções de forma coerente e com a competência de um formador.

Partindo dessa realidade, o CP tem o papel de conduzir os diálogos, necessários ao conhecimento da prática realizada pelo docente. Nessa metodologia, como suas expectativas e vivências estão envolvidas no processo pedagógico, pela problematização do contexto no qual estão inseridos, por meio da análise crítica dessa prática, deve contribuir com o desenvolvimento dela, com a definição dos conteúdos a serem ensinados, e promover a integração entre escola e a comunidade que se encontra no entorno da instituição, visando à melhoria dela.

Então, as vivências quanto à realidade do contexto de sala de aula devem sempre ser levadas em consideração, pois tais experiências aludem a situações reais e de grande importância para o processo formativo e para o DP. Porém, em muitos casos, há docentes que embora tenham um discurso com base teórica fundamentada, destoam da realidade de sua prática e, na maioria das vezes, sem resultados eficientes e significativos; há outros que não têm discurso nem uma

consciência clara sobre as bases teóricas que utilizam, mas sua prática é eficiente e produz resultados significativos em relação à aprendizagem dos alunos, cabendo ao CP voltar sua atenção para essa realidade e organizar-se para lidar com essas situações durante a realização do processo formativo e por todo o processo de gestão da prática docente.

Para tanto, deve realizar estudos e momentos de aprofundamento de novas metodologias e práticas didáticas com a perspectiva de pesquisador, além de ressignificar a prática continuamente, devendo servir de suporte para o desenvolvimento e a promoção de um ensino e aprendizado eficaz.

Nessas oportunidades, é necessário que se promova uma conscientização junto a esses docentes sobre a sua postura pedagógica, pois muitos deles estão acostumados com uma prática baseada nos moldes tradicionalistas e/ou na ação do “faz de conta”, sem muito comprometimento com o aprendizado dos discentes; e/ou no discurso do “aprendi assim e sempre fiz assim” – daí porque precisam de uma intervenção para incorporar uma mudança nessas posturas.

Outrossim, há aqueles que não recebem de bom grado as orientações e intervenções pedagógicas, situações que podem e devem ser solucionadas por meio do diálogo, da cordialidade e da adaptação entre os pares na condução dos processos e/ou momentos formativos, próprios para o repensar dessas práticas. É oportuno salientar que dentre as funções que competem ao CP, a de formador dos docentes é bastante relevante, dado o seu objetivo de buscar a qualidade no processo ensino-aprendizagem e DP deles.

É imprescindível a atuação do CP de forma coerente e expressiva no tocante a essas realidades junto aos docentes, procurando fazer conexões entre a formação profissional e pessoal, oportunizando elementos formativos por meio dos quais se efetive a aprendizagem profissional ao longo desse processo de aprendizagem docente – e aqui estão incluídas as experiências, os desenvolvimentos das competências e o aperfeiçoamento desses profissionais –, que está intrinsecamente ligado ao profissionalismo e deverá culminar com o DP.

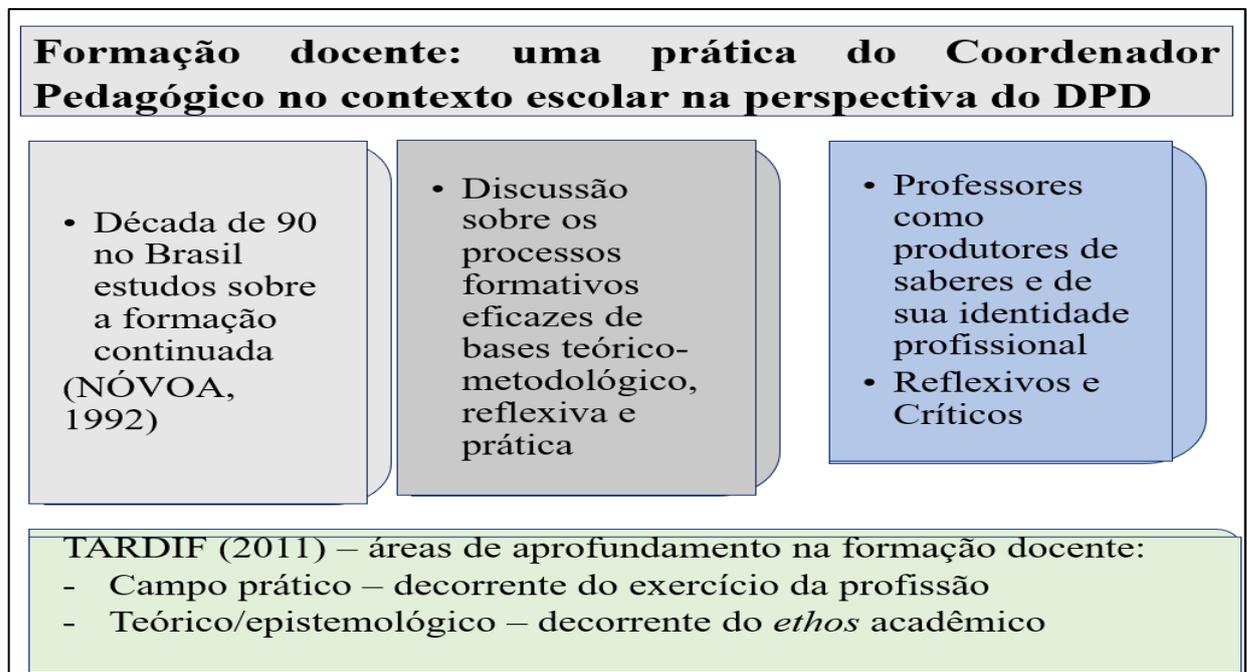
O processo de construção do DP tem relevância na constituição de espaços de atuação docente, na perspectiva formativa pelo CP, em um processo interacional que se dá por meio de escuta constante, da compreensão do outro profissional e do entendimento da complexidade do fato no contexto que envolve o todo, a partir das necessidades individuais de cada sujeito e do coletivo, de modo geral, em todos os momentos da dinâmica escolar. Porém, o DP é algo que não pode ser impositivo, deve estar sob a responsabilidade também do docente, que deve se comprometer como o investimento em sua carreira.

Day (2001, p. 4) acrescenta a esse respeito o fato de ser o DPD um processo individual ou coletivo que propicia a inteligência emocional. Destarte,

desenvolvimento profissional é o processo mediante o qual os professores, sós ou com outros, revisam, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, mediante os quais adquirem e desenvolvem conhecimentos, saberes e aprendizagens sobre o ser e fazer docente.

A mediação do outro e da coletividade tem relevância para alcançar o DP, e no contexto escolar, o profissional CP, em momentos pontuais, por atuar diretamente com o docente, é quem contribui também para a afirmação do DPD. É nesse cenário e com esse profissional que o docente se refaz e constrói enquanto profissional, em sua identidade. Na figura 05 o processo da formação docente como prática do Coordenador Pedagógico e de forma precisa com a perspectiva de conduzir o professor para um DPD de forma precisa a partir dos teóricos que embasam este estudo.

Figura 05 – a prática formativa do coordenador pedagógico na perspectiva do DPD



Fonte: elaborado pelo pesquisador, a partir de estudos dos teóricos: Nóvoa (1992), Day (2001) e Tardif (2011).

Os momentos formativos nessa perspectiva trazendo a base teórica e a base reflexiva metodológica junto aos professores conduz a uma proposta de DPD contínuo. E nestes momentos é necessário que aconteça uma conscientização junto a esses professores sobre sua postura pedagógica, pois muitos desses na maioria das vezes, estão acostumados com uma prática baseada nos moldes tradicionalistas e/ou no “faz de conta” sem muito comprometimento com o aprendizado dos alunos e ou no jargão do “aprendi assim e sempre fiz assim” e que precisam de uma intervenção como meio de procurar uma mudança nessas posturas.

Ainda existem aqueles que não recebem de bom grado as orientações do CP e nem as

intervenções pedagógicas, situações essa que podem ser e devam ser solucionadas através do diálogo, da cordialidade e adaptação entre os pares na condução dos processos e ou momentos formativos próprio para se repensar as práticas. É importante salientar que dentre as funções que compete ao Coordenador Pedagógico a de formador dos professores é bastante relevante entre suas atribuições com o objetivo de se buscar a qualidade no processo ensino e aprendizagem como ainda no Desenvolvimento Profissional dos mesmos.

É imprescindível a prática do Coordenador Pedagógico de forma coerente e significativa a essas realidades junto aos professores de modo a procurar fazer conexões entre a formação profissional e pessoal proporcionando elementos formativos que favoreça a aprendizagem profissional. Ao longo desse processo de aprendizagem professores e aqui estão incluídas se as experiências, os desenvolvimentos das competências e no aperfeiçoamento dos mesmos os quais estão intrinsecamente ligados ao profissionalismo e que estão diretamente relacionados ao Desenvolvimento Profissional dos mesmos.

O processo de condução do Desenvolvimento Profissional tem uma importante relevância na constituição dos espaços de atuação do professor dentro da perspectiva formativa desenvolvida pelo CP, passa por um processo interacional por meio de escuta constante pela compreensão do outro profissional e pelo entendimento da complexidade do fato no contexto que envolve o todo e a partir das necessidades específicas de cada sujeito e do grupo como um todo em todos os momentos da dinâmica escolar, porém, o Desenvolvimento Profissional é algo que não pode ser impositivo, deve estar sob a responsabilidade também do professor o qual precisa se comprometer como o investimento na sua carreira. Day (2001) acrescenta a esse respeito, o fato de ser o DPD um processo individual ou coletivo e que propicia a inteligência emocional. Este estudioso ressalta que

Desenvolvimento profissional é o processo mediante o qual os professores, sós ou com outros, revisam, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, mediante os quais adquirem e desenvolvem conhecimentos, saberes e aprendizagens sobre o ser e fazer docente. (DAY, 2001, p. 4).

A importância da mediação do outro e da coletividade tem relevância para se conseguir o DP, neste interim o profissional CP intervém em momentos pontuais no contexto escolar diretamente com o professor, o que contribui também para a afirmação do DPD. É nesse contexto e com esse profissional que o professor encontra apoio para se refaz e se reconstruir enquanto profissional em sua identidade.

A seguir adentraremos nas discussões sobre o percurso metodológico da pesquisa, sobre

os dispositivos que serão desenvolvidos ao longo da pesquisa, o perfil dos interlocutores e o *locus* da pesquisa.

CAPÍTULO III

PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA PESQUISA



3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A opção de uma perspectiva metodológica de investigação em uma pesquisa científica é um passo significativo para a implementação desta, pois a partir desta, é possível viabilizar os processos de ampliação do conhecimento e a descoberta de algo novo, bem como o entendimento do objeto a ser investigado com maior propriedade, proporcionando uma etapa de aprendizagem e realização pessoal de quem conduz a pesquisa.

Dessa forma, o percurso metodológico é inescusável para a implementação da pesquisa científica e proposição de alcance dos objetivos definidos na mesma, aqui segue os definidos nesta investigação. O objetivo geral: *Analisar a prática do Coordenador Pedagógico de um modo específico a formativa no contexto escolar que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Teresina.* E os objetivos específicos: *identificar a prática formativa do CP junto aos professores na escola; compreender como a prática do CP e suas possibilidades de contribuição para o desenvolvimento profissional de professores; descrever os desafios inerentes à condução da prática formativa do CP junto aos professores, no contexto escolar.*

A pesquisa tem a função de estabelecer as conexões específicas entre os pontos relevantes de um dado evento. Tendo isso em vista, com base nos objetivos estipulados, tomando os registros feitos pelo pesquisador a partir dos dispositivos de produção de dados (aqui, as transcrições das narrativas dos dispositivos aplicados – roda de conversa e entrevista narrativa), os julgamentos factuais derivados desses registros serão tomado sob a ótica da análise hermenêutica com apoio teórico em Paul Ricoeur (2000), buscando os conceitos utilizados para interpretar essas análises, com a finalidade de buscar a clareza do evento conforme os objetos propostos e investigados.

Assim, as realidades narradas aqui serão tratadas como ponto de partida, como *corpus* de uma realidade heurística na análise como também produção do conhecimento em questão (MOREIRA, 2003). As análises se darão como forma de responder às questões norteadoras e mostrar alguns esclarecimentos sobre o problema posto aqui.

Nesta sessão discorreremos os seguintes pontos sobre a fundamentação teórica metodológica da pesquisa: em um primeiro momento refletiremos a pesquisa qualitativa como lupa para compreender o DPD, serão fundamentos teórico da pesquisa na investigação qualitativa, justificando os processos do desenvolvimento profissional docente, como também será descrito a natureza dessa pesquisa com o referencial metodológico com seus passos; os interlocutores e o *locus* da pesquisa; o perfil dos interlocutores; bem como os dispositivos e seus procedimentos de

obtenção e das análises dos dados. Para produção dos dados apresentaremos como se dará esse processo como os dispositivos de produção desses e assim deixando claro sobre a Entrevista Narrativa e em seguida sobre a Roda de Conversa.

A seguir descrevendo todo o processo de organização e análise dos dados. Fundamentaremos, a seguir, sobre a pesquisa qualitativa: compreender o Desenvolvimento Profissional Docente. Finalizando as reflexões, apontaremos as consolidações do processo de DPD a partir das práticas formativas no contexto escolar. A seguir, fundamentaremos a pesquisa qualitativa na intenção de compreender o DPD.

3.1 Pesquisa qualitativa: compreender o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)

Esta investigação trata da contribuição da prática formativa do CP no DPD. Nesse ensino, optamos pela abordagem de natureza qualitativa que, segundo Chizzotti (2006), é um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 11),

[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] Os dados são predominantemente descritivos; [...] a preocupação com o processo é maior que o produto; [...] “o significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...] a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Sendo uma pesquisa que nos faz mergulhar no campo das ciências sociais e, especificamente, no campo educacional, insere-se nos aportes das narrativas memorialísticas, na construção de uma abordagem (auto)biográfica, face à natureza subjetiva do objeto em estudo.

A pesquisa qualitativa no campo social faculta a busca de uma clareza ao que se mostra complexo no fenômeno, com a possibilidade de investigações interpretativas acerca daquilo que não está posto com clareza, suscitando uma abertura maior para a captação de dados relacionados ao objeto investigado, o que requer postura do pesquisador no sentido de ter sensibilidade ao se conduzir nessa busca, ao interpretar e esclarecer os fatos em conformidade com as realidades dos interlocutores.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Robert Stake (2011, p. 25), ao afirmar que

o estudo qualitativo é interpretativo. Fixa-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista. Os pesquisadores se sentem confortáveis com significados múltiplos. Eles respeitam a intuição. [...]. Esse tipo de estudo reconhece que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos. O estudo qualitativo é experiencial. [...]. Esforça-se para ser naturalístico, para

não interferir nem manipular para obter dados. Sua descrição oferece ao leitor do relatório uma experiência indireta (vicária). Está em sintonia com a visão de que a realidade é uma obra humana. O estudo qualitativo é situacional. É direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos. Defende que cada local e momento possui características específicas que se opõem à generalização. É mais holístico do que elementarista, não analítico de forma redutiva. [...]. O estudo qualitativo é personalíssimo. É empático e trabalha para compreender as percepções individuais. Busca mais a singularidade do que a semelhança e honra a diversidade. [...].

Assim, depreendemos que a pesquisa qualitativa conduz a diferentes nuances de ações sobre como conduzir toda a proposta investigativa como na postura do pesquisador em pautar sua busca numa constante, sem ter a certeza das conclusões, além de ser receptivo às diferenças e a diversidade em relação ao outro pelo bem da comunidade e dos processos. Nessa abordagem os processos da pesquisa, não operam sobre a redução de variáveis, mas, sobre aspectos subjetivos dos interlocutores, levando-se em conta seus contextos, tendo como visão ampla do objeto onde se encontra inserido, investigação do pesquisador persistente em perceberem compreender as relações posta nas narrativas pelos interlocutores.

A opção pela metodologia de investigação por intermédio das narrativas dos interlocutores representa uma forma de fazê-los externar vivências, sucessos, insucessos, angústias, medos, frustrações e expectativas, em um processo interacional mediante o qual as vozes de todos será levada em consideração, porém com certos filtros de análise, com o intuito de atender ao objeto em questão. Assim, os interlocutores serão imersos em processos teóricos metodológicos para obtenção do *corpus*, com os seguintes dispositivos: Roda de Conversa – R. C. e a Entrevista Narrativa – E. N., para então relatarem suas experiências vivenciadas profissionais.

A pesquisa narrativa proposta apresenta elementos próprios em suas características, como a temporalidade em contexto de relações entre o passado, o presente e o futuro, sem perder a perspectiva de continuidade. Outrossim, conta com a característica da pessoalidade em uma singularidade subjetiva, mas inter-relacionada em um todo comunitário, trazendo contribuições próprias acerca das vivências a cada momento do percurso de vida profissional. É por essas bases que buscaremos aprofundar a pesquisa narrativa e autobiográfica, fundamentando esse método levando em consideração a ideia de dimensão formativa das narrativas nesse processo, uma vez que lhe são atribuídos significados aos acontecimentos e às experiências vividas, em relação a esse ponto (CONNELLY; CLANDININ, 2015).

3.2 Pesquisa narrativa (auto)biográfica: o método

A pesquisa narrativa (auto)biográfica, no campo da pesquisa social e, especificamente no campo educacional, tem sido de grande valia junto aos pesquisadores, e oferece uma variedade no uso dos diversos dispositivos de coletas de dados; na condução desses dispositivos e de seus procedimentos; e nas análises de dados. Logo, mostra-se com uma gama de possibilidades, em suas mais diversas formas de abordagem.

A nomenclatura que adotaremos nesta pesquisa é *Pesquisa Narrativa (auto)biográfica*, dada a sua abordagem, no tocante aos aspectos inerentes à particularidade subjetiva de cada colaborador – entendendo que ela trata de modelos biográficos de narrativas em processos individuais no uso do *logos*, na contação e (re)construção de histórias pessoais e sociais.

Desse modo,

[...] O fato de esta fala (e a experiência relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 526).

O produto biográfico de uma interação entre o os indivíduos e o contexto moldado pelas estruturas parte de como esses sujeitos se percebem e dão conta de si em seus relatos, com seus caminhos e descaminhos. Nesse percurso, a pesquisa de narrativas (auto)biográficas procura mostrar e desvelar, a fim de apreender e compreender a singularidade das experiências dos colaboradores, a partir do objeto posto aqui.

As narrativas como método se adequam epistemologicamente aos fundamentos dos estudos qualitativos. Aliás, uma técnica de pesquisa e um método constituem uma forma que conduzirá o processo de investigação imbuído de um olhar holístico e crítico pelo pesquisador, porém, sem a pretensão de chegar a uma verdade absoluta do fato.

Enquanto essa forma de abordagem nos fornece possibilidades em um contexto amplo de geração, com riquezas de dados e maior compreensão de certo fenômeno – em razão das possibilidades de sua natureza exploratória –, esse recurso metodológico mostra a ação dos colaboradores quando narram fatos significativos que, ao serem analisados a partir de uma contextualização peculiar, em face do objeto investigado, evidenciam experiências, realidades e emoções.

Isso posto, a narrativa traz elementos de forma clara. Segundo Bruner (1991, p. 6), “[...] a narrativa opera como instrumento do pensamento construir a realidade.” Sua aplicação enquanto método biográfico, no processo investigativo, permite a compreensão de três funções inter-relacionadas ao logo do processo, quais sejam: dispositivo técnico de geração de dados;

método de pesquisa na condução do processo investigativo; e a função formativa, estabelecida a partir das relações dos interlocutores consigo mesmos, com o eu, o ambiente social cultural e com a temática investigada, da qual esse é sujeito integrante.

Ao ser tomada como método ou enquanto técnica de pesquisa, a narrativa biográfica mostra-se como um dispositivo que dá condições de mostrar as vozes dos interlocutores, de modo a torná-los autores/contadores de história/fatos em suas narrativas. Enquanto instrumento de formação, por meio dos seus escritos, autorreflete-se e muda a postura para agir, como apontado por Delory-Momberger (2011, p. 341): “[...] a narração é também o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida”.

Nesta direção, a supracitada autora reforça que

o poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os relatores de nossa própria vida. Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em episódios, intrigas e personagens; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história a nossa vida. Em outros termos, não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

Portanto, as narrativas trazem as memórias e as tornam possíveis de serem conhecidas, mostrando que se as temos, é porque vivemos essas experiências. Para Benjamim (2012), ao narrar, o narrador, o contador das memórias revelam-se, mostra-se, explicita um fato e nessa narração, traz as possibilidades de sentidos que propiciarão o conhecer de fragmentos e/ou a vida desse narrador. Isso porque, ao relatar um fato experienciado, esse narrador revive a história, ou seja, os construtos do passado para o presente, e ainda desvela o que traz consigo, seja de forma clara ou latente – uma realidade que poderá consistir, por vezes, em um ensinamento –, ou algo mais prático, em que o narrador pode se tornar um conselheiro do ouvinte.

A natureza real e concreta das narrativas complementa-se na ação pela evocação da memória de narrar, ouvir e interpretar, dando-lhe sentidos – sendo esse um dos principais processos que aproximam o leitor do narrador e o narrador do leitor. Assim, no contexto desta pesquisa, o método autobiográfico dará uma perspectiva bem abrangente na abordagem desse objeto de estudo. Conforme Finger e Nóvoa (2010, p. 23), “[...] o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita investigar bem mais profundamente e compreender o processo de formação e os subprocessos que o compõem”.

Essa metodologia foi tomada ao longo do desenvolvimento dessa investigação como ferramenta metodológica para a busca de clareza, de compreensão e de esclarecimento do

problema em questão. Pois a partir das narrativas dos interlocutores ao relatarem as suas realidades históricas mostraram como as ações formativas tiveram impacto no Desenvolvimento Profissional dos Docentes. Neste estudo, a relevância que se dá aos interlocutores, a partir das narrativas, alude a uma condição única subjetiva de aprendentes enquanto protagonistas de uma vivência única, e autores do processo narrativo que se externaliza em suas vivências, ao apropriarem-se do ato de narrar, crescendo em uma relação de autoformação.

Na acepção de Passeggi (2016), a subjetividade do processo formativo ocorre quando ele se percebe no seu modo de ser, na forma de perceber-se e conceber-se em seu contexto. A subjetivação como condição de afetação dos processos vivenciais de cada um desses sujeitos interlocutores traz em suas narrativas o discurso, que pode até serem parecido e ter pontos comuns em relação a outras, no sentido de serem próprios de uma realidade vivencial singular.

É notório que as narrativas (auto)biográficas dos interlocutores se consolidam em um processo reflexivo, em uma tomada de consciência deles com suas subjetividades – mas relacionados a uma coletividade, em espaços com semelhanças. As experiências de uma narração mostram a dinâmica de um processo de memorização e evocação do que foi vivido, que ficou guardado no subconsciente. Logo, são tomadas como memórias relevantes e que afetaram de forma significativa as vivências em um momento passado. É o que Ricoeur (2007) aponta: o ato de pensar /relembrar transcorreu em dado tempo, e nesse retorno do tempo, em recordações, sendo a “memória-paixão” e a “recordação-ação”.

Quando se evoca um fato das vivências, traz-se externamente algo que, de alguma forma, afetou-nos, seja de forma significativa negativamente e/ou positivamente, o que implica um movimento de situar o sujeito subjetivamente em suas emoções e seus sentimentos – e aqui, as experiências subjetivas de uma narração são refletidas por Benjamim (2012, p. 217), para quem “[...] o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou do que é relatado por outro. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes [...]”.

É relevante perceber a dinâmica de cada interlocutor, como se expressa em sua forma de pensar narrativamente, quando, confortável e confiante, faz as escolhas do que narrar. Em consonância com Pereira (2016), a subjetividade é algo que se produz como um movimento de emergência de figuras de existência, uma realidade que se produz em determinada circunstância.

O processo de compreensão das narrativas dos sujeitos colaboradores/interlocutores desta investigação deu-se pela “hermenêutica da narrativa e temporalidade”. Ricoeur (2010) procura tematizar essa temporalidade em uma tríade, uma situação do tempo, na perspectiva de três condições temporais, a saber: quando a memória traz o presente do passado; parte de uma

perspectiva intuitiva de um presente do presente; um presente trazido do futuro, como as expectativas de uma vida.

A ideia da compreensão e interpretação, com a possibilidade de produção e significação de outros sentidos das narrativas, como uma nova produção de significados dessas mesmas narrativas que permeiam a memória, as vivências e os tempos das narrativas, ou seja, “[...] o momento de interpretação é aquele em que avaliamos, isto é, atribuímos sentido e valor.” (RICOUEUR, 2010, p. 196).

O desenvolvimento da estratégia metodológica de narrativas (auto)biográficas proporciona um modo mais subjetivo de cada colaborador, ou seja, uma compreensão própria da vivência de cada contexto. As vivências experienciadas por eles são uma referência factual a partir da qual as narrações são oralizadas. Essas vivências referenciais são um recorte variável da vida do colaborador que narra, sendo uma trajetória experienciada que é evocada potencialmente ao que foi proposto na temática da investigação – nesta pesquisa, o DPD em sua formação –, uma vez que as contribuições práticas de quem vivenciou e refletiu uma realidade profissional poderão contribuir para a qualificação de outros profissionais.

Portanto, as narrativas serão abordadas e revisitadas com processos de leituras críticas, com base em uma análise hermenêutica, como produto de apoio para entender e conduzir a análise os achados desta pesquisa.

3.3 *Lócus* da pesquisa

A fim de responder à questão problema e os objetivos do estudo desta pesquisa, buscou-se definir como *lócus* institucional foram cinco (05) Escolas Públicas Municipais da Educação Básica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I de Teresina-PI, entre essas sendo uma da zona norte, considerada uma escola de grande porte; outra da zona sul de grande porte; outra da zona leste de médio porte e outra da sudeste e da zona rural de pequeno porte, nas quais têm atuante na equipe gestora os coordenadores pedagógicos e que dentre as suas práticas têm organizados encontros com seus professores no contexto escolar. Para a SEMEC escolas de grande porte são escolas com mais de 10 turmas a mais com mais de 300 alunos; as de médio porte abaixo de 10 turmas que atenda uma média de cem a cento e cinquenta alunos e as de pequeno porte as com 06 turmas em média com o atendimento de até 100 alunos.

3.4 Interlocutores/colaboradores da pesquisa

Os interlocutores desta pesquisa formam dez colaboradores da instituição em apreço. Ao longo do implemento da pesquisa, apenas um desistiu, então continuamos com nove docentes efetivos e que atuam especificamente no quinto ano escolar das escolas públicas municipais do ensino fundamental I. São professores polivalentes, formados em Pedagogia, titulares lotados nas disciplinas de Língua Portuguesa e/ou de Matemática, com atuação de, pelo menos, cinco anos nelas. Outro motivo de optarmos especificamente por essas disciplinas diz respeito ao fato de terem maior carga horária na escola, e demandarem maior atenção dela e da Secretaria de Educação.

Assim, esses professores recebem momentos formativos proporcionados tanto pela secretaria quanto pela escola. Uma das condições para serem colaboradores desta pesquisa foi que aceitassem de forma voluntária serem os interlocutores, estando cientes de que não seriam remunerados, nem arcariam com qualquer custo no percurso da investigação. Aliás, foram informados de que poderiam, se assim quisessem, desistir da pesquisa quando não tivessem mais interesse e/ou vontade, não tendo qualquer prejuízo por isso.

Os benefícios junto aos colaboradores da pesquisa foram: a aquisição e produção de conhecimentos sobre a temática de estudo; as diversas compreensões a partir das discussões e reflexões nos momentos coletivos realizados, como a Roda de Conversa (RC), bem como em momentos significativos das Entrevistas Narrativas (EN), proporcionando a reelaboração do que já havia sido adquirido e elaboração de conhecimentos novos; processo de autorreflexão crítica da prática; compreensão aprofundada do objeto de estudo, sendo de grande relevância para todos, por meio das partilhas, o que ensejou a reconstrução e a construção de saberes, além de um novo olhar, no sentido de repensar a prática pedagógica a partir das narrativas de suas lembranças, com a rememoração de suas vivências profissionais, trazendo os contextos vividos por cada colaborador (a).

Nesse ínterim, não ocorreram riscos relevantes para os sujeitos, apenas nos momentos discursivos, sendo considerado normal em debates e colocações de ideias ocorrer algum tipo de sentimento desconfortável ou até mesmo alguma ansiedade, ao rememorem suas realidades passadas e seu percurso pessoal e profissional, além de momentos acirrados ao longo dos embates ideológicos entre opiniões contraditórias, mas nada que pudesse criar situações constrangedoras para os participantes.

Tal situação foi conduzida de forma satisfatória pelo pesquisador e contornada no momento, sem ônus ou dano para ninguém. Como forma de manter o anonimato os interlocutores da pesquisa, eles foram identificados por meio de pseudônimos escolhidos por eles, a partir da

dinâmica feita na primeira roda de conversa, com vistas a garantir o sigilo das identidades e o de outras informações que possam ser relevantes.

Nesse momento com os 10 participantes, até então, demos início a dinâmica para a escolha dos pseudônimos procedeu da seguinte forma: após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), orientamos que em seguida a apresentação do desenho animado *O último tricô*, esse filme encontra-se à disposição no Youtube, no seguinte endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=xL50-VIfcu0>>., cada um fizesse uma pequena reflexão e, em seguida, escolhesse seus pseudônimos, foi projetado o filme e procedeu a escolha dos pseudônimos.

Uma breve descrição do filme: inicia-se com uma senhora que se senta em uma cadeira, em um espaço aberto próximo a um penhasco. Em suas mãos, agulhas de tricô e novelos de lã, e ela começa a tricotar incansavelmente um tapete. Em algum momento, dá uma parada somente para olhar o trabalho realizado, continua fazendo-o incessantemente, e ele só crescendo. Em um certo momento, o tapete chega a cair no penhasco e a pesar, o que não desestimula a senhora que tricota, então ela começa a ser arrastada da cadeira com o peso do tapete no penhasco. Para que não seja carregada pelo peso, agiliza a produção do tricô como forma de não ser arrastada, o que dá certo até um certo momento, e novamente é arrastada.

Ela chega a cair no penhasco, ficando presa a alguns galhos, mas, mesmo assim, não perde a mão no serviço, e para sua surpresa, acaba o fio de lã. Para solucionar o problema da falta da lã, ela corta os cabelos e passa a utilizá-los na produção do tapete, o que lhe favorece sair da condição de pendurada. Com isso, produz até finalizar os fios de cabelo, e não tendo mais como segurar o peso do tapete, solta-o e ele cai penhasco abaixo. A senhora, então para, visualiza o penhasco, olha para traz, pega a tesoura, faz movimentos de corte, fixa o olhar, como se houvesse algo a ser feito, ou seja, a impressão que fica é que ela procurará algo para fazer, e assim termina o filme.

Demos início, em seguida, a uma reflexão por cada participante colaborador sobre o filme. Foi um momento significativo, com a relação que muitos fizeram quanto ao trabalho que desenvolvem na escola. Cumprimos, ainda, a entrega de material (pasta com a logomarca da pesquisa, contendo cópias do TCLE, documento de aprovação do Conselho de Ética e registro da Plataforma Brasil, bloquinho de anotação, caneta, kit máscara e álcool em gel) para cada participante, além de esclarecer as dúvidas sobre a pesquisa.

Deu-se início a primeira questão a ser investigada. Todo esse momento foi gravado e as falas, transcritas para a devida análise. Nesse encontro presencial, apresentamos o projeto de pesquisa e o TCLE, e solicitamos aos interlocutores a assinatura do termo, de modo que cada um

ficou com uma cópia dele e devolveu outra para o pesquisador. Ademais, organizamos o cronograma e os horários dos próximos encontros, ficando definido que deveriam ocorrer via plataforma de comunicação *on-line*.

As Rodas de Conversa foram momentos oportunos para a construção do *corpus*, sendo realizadas de forma coletiva presencial apenas duas – sendo essas a primeira e quarta, por necessidade de ter esse omento de forma presencial e lógico em acordo com os colaboradores, que se dispuseram a estar presencialmente. Realizamos uma Entrevista Narrativa individual com cada colaborador, em dia e horário previamente marcado presencialmente. Os momentos presenciais foram consideráveis, quando os colaboradores se mostraram dispostos e interessados a narrar suas vivências, além de suscitar um estímulo aos estudos, porquanto se dispuseram a entrar na concorrência de uma vaga na Pós-Graduação em nível de mestrado. Logo, houve interesse e dedicação no momento das narrativas, sendo todas as entrevistas também gravadas e transcritas.

Para ser implementada, foi esclarecido e lido o documento de autorização do CEP aos colaboradores da mesma deixando claro que esta investigação passou pela submissão do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPI, *Campus* Ministro Petrônio Portela, assim abreviado: CEP-UFPI/CMPP, sendo aprovada sob o protocolo nº 4.812.356, e CAAE: 47208021.1.0000.5214. Apesar de desenvolvida com certo atraso, devido aos transtornos causados pela Pandemia de COVID-19, mantivemos muita persistência, procurando fazer os devidos ajustes com os colaboradores, em relação a tempo, espaço e forma de conduzir a pesquisa.

3.5 Dispositivos para produção do *corpus* da pesquisa: Roda de Conversa e Entrevista Narrativa

A fundamentação teórico-metodológico das narrativas (auto)biográfica tem suas importância para obtenção dos devidos conhecimentos dentro dos moldes da ética da interação com os colaboradores, assim os instrumentos de análise dos dados empíricos serão construídos através dos dispositivos de produção do *corpus* a Roda de Conversa, esses dispositivos têm sua utilidade significativa para o alcance dos objetivos propostos e aqui tem sua relevância pelas trocas em momentos coletivos com sujeitos de mesmas afinidades, sendo essas trocas das memórias de suas vivências e sentimentos, sejam essas pessoais e ou profissionais (BRITO E SANTANA, 2014).

Optamos, ainda, pela Entrevista Narrativa. Considerando que os sujeitos participam diretamente de todo o processo investigativo da pesquisa em algum momento precisa referendar

alguns pontos das narrativas e ainda e ainda deixar claro os que não ficaram tão esclarecidos, além de que ela vem sendo bastante usada em pesquisas de abordagem qualitativa, pois possibilita o encontro de dois indivíduos que interagem por meio de um diálogo (SZYMANSKI, 2002). Proporcionando uma leitura individual do narrador ao pesquisador que poderá fazer suas inferências de forma mais assertivas.

Os dispositivos, postos acima, serão utilizados para a produção do *corpus* têm sua relevância para a condução de atingir os objetivos e responder à questão-problema, entre outras que possam surgir ao longo desta pesquisa. Aqui, urge a necessidade de uma acuidade e de uma coerência na aplicação desses dispositivos, o que dependerá o sucesso da trajetória metodológica da pesquisa na produção dos conhecimentos sobre o objeto da temática em foco. Assim, serão desenvolvidas as Rodas de Conversa e a Entrevista Narrativa, ambos dispositivos adequados ao contexto desta investigação e favoráveis para a aquisição de *corpus* nesse momento.

A seguir, veremos um a um desses dispositivos com o seu arcabouço teórico-metodológico, descrevendo como ocorreu cada um desses momentos, iniciando-se pela Roda de Conversa e em seguida, a Entrevista Narrativa, apresentando, por fim, as conclusões das análises.

3.5.1 A Roda de Conversa: dialogando entre nós

O presente trabalho conduziu este dispositivo investigativo conforme a perspectiva teórica de estudos de Warschauer (2001, 2002, 2004, 2017); Brito e Santana (2014); Moura e Lima (2014), entre outros. Tomado como dispositivo de produção e coleta de dados, de cunho qualitativo e formato narrativo, teve como matéria-prima as narrativas memorísticas evocadas em conversas direcionadas a uma temática específica – aqui o objeto de estudo –, ensejando um diálogo direcionado junto aos colaboradores/interlocutores desta investigação que tenham vivências similares em realidades singulares no compartilhamento de suas experiências, com pontos de vistas que divergem e/ou convergem sobre a mesma temática, a partir de suas histórias.

A Roda de Conversa foi adotada nesta investigação como um dos dispositivos facilitadores de produção e coleta do *corpus* investigativo, na perspectiva da pesquisa narrativa (auto)biográfica, dinamizada em um exercício de fala-escuta-fala e escuta novamente, propiciando a compreensão e as inferências de sentidos das narrações dos sujeitos investigados.

Nessa direção, o diálogo organizado nesse molde metodológico faculta as trocas de experiências – tanto bem-sucedidas quanto não bem-sucedidas –, como também forja opiniões e aponta pistas a serem tomadas frente aos problemas. São, pois, momentos de desabafos, reencontros e de confraternização, entre outras situações relevantes que podem ser favorecidas

significativamente a cada encontro, proporcionados por esse dispositivo. A conversa dos interlocutores com seus pares em grupo proporcionará os possíveis achados científicos, o que nos remete à compreensão em profundidade, a partir de uma reflexão com vistas a uma percepção mais acurada das análises e interpretações e inferências do *corpus*.

Na concepção de Warschauer, (2017) a Roda de Conversa é um contínuo de sequência de encontros com os mesmos grupos, com os mesmos interlocutores, com uma frequência definida e sistematizada para que, de fato, aconteçam reflexões e partilhas. Conversar é algo inerente ao ser humano – designando uma atividade corriqueira –, em grupos com seus pares, sejam familiares, colegas de trabalho, amigos da rua em que se reside, ou aqueles que se encontram em vários momentos, conforme a necessidade, promovendo conversas informais nas vivências diárias, descontraidamente. Como se percebe, a Roda de Conversa não é uma realidade recente entre as pessoas, mas algo que vem de longa data, desde que os grupos sociais se aglomeram e se organizam.

Como elemento de construção de *corpus* em uma pesquisa, o diálogo é um instrumento singular de partilha e escuta, tomado em uma narrativa pelos interlocutores de um grupo. Ademais, o momento é também de escuta, havendo um investimento maior de tempo, porquanto as narrativas de cada participante são construídas em um processo de interação com os outros, em uma atitude de validação da mesma, seja essa de contrariedade ou de complementação.

Partindo dessa dinâmica, os significados da compreensão com certa profundidade das reflexões e ponderações a cada fala dos sujeitos narradores é um elemento de busca de sentido lógico. Sobre essa questão, Warschauer (2001, p. 179) assim se refere: “o conversar” não só “desenvolve os argumentos lógicos”, mas implica “[...] capacidades relacionais no saber ouvir, falar e esperar [...]”, em sua vez de ser incluído na conversa e esperar para expor o seu ponto de vista.

Por sinal, as rodas de conversas, ao serem desenvolvidas, devem promover uma ressonância coletiva de construção e reconstrução dos argumentos, bem como de alguns conceitos no exercício dos diálogos e das escutas, e no momento de aplicação e desenvolvimento. Na pesquisa, consideramos que as narrativas representem a forma de pensar, isto é, a visão e o modo de sentir de cada indivíduo, com suas histórias de vida diferentes e suas maneiras próprias de se conduzir. Dessa forma, os diálogos não necessariamente seguirão a mesma lógica (WARSCHAUER, 2002). Cabe ao pesquisador ter essa sensibilidade de notar a realidade e procurar conduzir o processo dinâmico com igualdade de postura para todas as falas, ordenadamente.

Esse dispositivo, tomado em nossa investigação junto aos professores, tem a vantagem de trazer situações do passado e facultar aos colaboradores\interlocutores a possibilidade de apresentarem um contexto situacional em quatro realidades, aqui percebidas pelos investigadores como: a escola; a sua prática didática diária em sala de aula; o seu processo formativo promovido ou não pelo CP; e o DPD. Esses contextos relacionam-se à temática e ao objeto da investigação, o que traz as condições necessárias para os envolver na oralização. Ao elaborarem suas narrativas como algo latente em suas vivências, elas, mesmo que em um momento passado recente e/ou bem remoto, são evocados como elementos de seu agir em momentos interacionais consigo mesmo, com o outro e com o contexto à sua volta, dentro de uma particularidade subjetiva histórica.

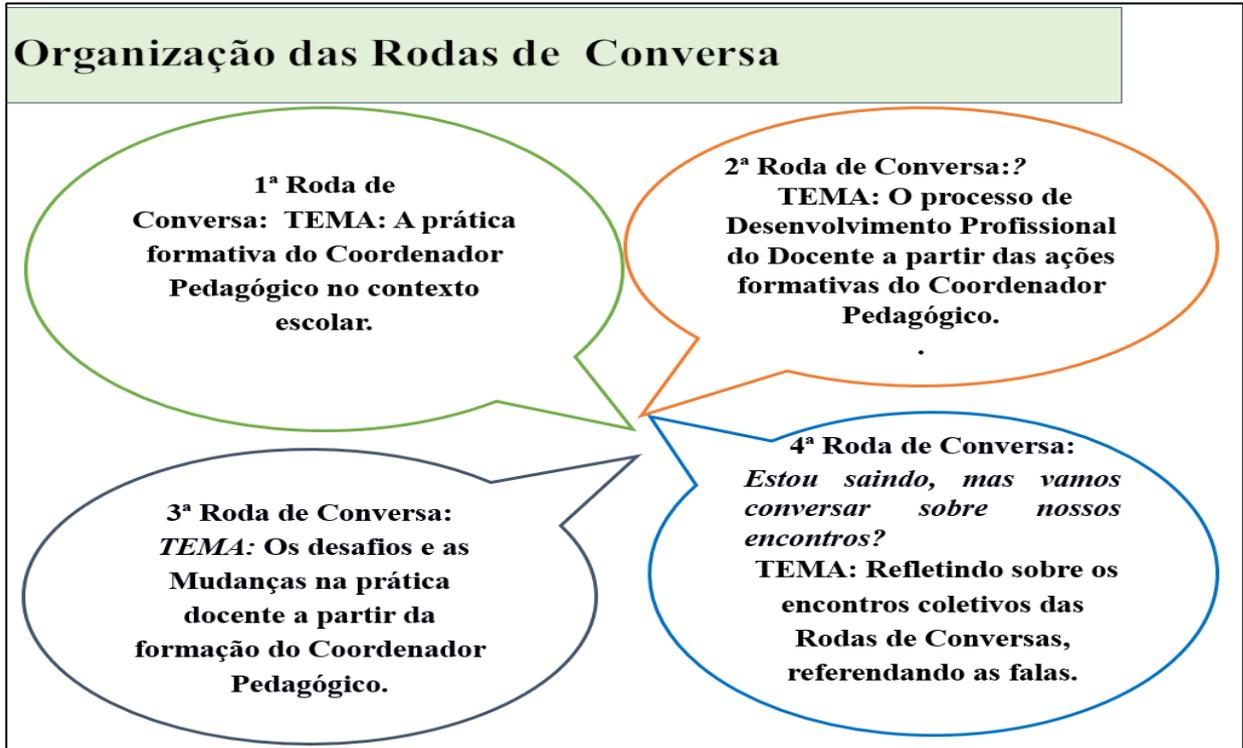
Refletida epistemologicamente por Warschauer (2001, 2002), esse dispositivo, em nossa pesquisa, é uma proposta que nos traz uma formação pela experiência em Rodas de Conversa com educadores, em momentos de diálogo, em processo de interação, proporcionando uma reflexão coletiva, com a perspectiva de autoformação, de incentivo à autonomia, à autoria do seu fazer e à percepção de sua identidade enquanto profissional. Com essa base nesse processo, o pesquisador será o mediador de cada Roda de Conversa, com papel relevante na condução das reflexões, de forma aprofundada, com foco, estabelecendo um clima de confiança, segurança e bem-estar para com todos.

É fundamental que todos se sintam dispostos a colaborar com suas narrativas, oralizando de forma mais claras possível suas experiências profissionais e nessas expondo angústias, anseios, vitórias e expectativas em relação à vida profissional em seu DPD no âmbito escolar, porém dentro de um limite sobre o que falar, para não deixar uma prolixidade que fuja da temática da narrativa. Assim, é uma proposta dialógica que nos remete ao pensamento de Freire e Shor (1987, p. 127), para quem “o diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos [...]”. E não podemos fazer tudo mesmo: há limites e isso deve implicar responsabilidades e coerência nesse momento, e que é importante a condução do processo em si e a franquia da fala de forma organizada.

Para Warschauer (2002, p. 47), esse momento de roda de conversa tem sua marca significativa pelo fato de reunir sujeitos de diferentes contextos, com ideias próprias, mas que têm em comum o aspecto profissional no contexto escolar. Então, suas reflexões trazem seus sentidos, aos quais podem ser atribuídos significados outros conforme a temática abordada em cada sessão. À vista disso, a roda de conversa “[...] constitui-se num momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do

coordenador, o professor, por exemplo”. A figura 06, traz resumidamente as temáticas de cada momento das Rodas de Conversas.

Figura 06 – temáticas abordadas nas Rodas de Conversas.



Fonte: elaborada pelo pesquisador a partir do objeto de estudo, 2021.

Ao todo foram organizadas e combinado com os colaboradores 04 RC, e as temáticas de cada momento foi posto a partir do que se propôs a investigar. E para que possamos atingir os objetivos dessa pesquisa foi planejado 04 (quatro) momentos de Roda de Conversa com apresentação do eixo temático central e de uma questão temáticas abertas em cada roda, de modo que cada questão apresentada não deverá ser motivo de impedimento, mas um ponto inicial para que a conversa flua de forma descontraída.

As questões outras postas no grupo e o diálogo pertencerá ao grupo, uma vez que por um ciclo dialógico a partir da questão inicial emerge no e do grupo, o pesquisador tem apenas o papel de mediador, assim é essencial esse momento de escolha dos temas para então garantir as discussões conforme o objeto em pesquisa que nesta investigação é o DPD a partir da ação formativa do CP em contexto escolar.

As questões temáticas em cada roda de conversa dizem respeito a um momento de interatividade dialógica da temática com foco no eixo central, tornando a perspectiva de desfecho da relação entre o objeto de pesquisa e os objetivos a que se propôs. Com isso, os colaboradores/interlocutores e o pesquisador, nessa dinâmica, colocam-se em um limiar entre o ideal e o real de todo o processo de DPD. Não obstante, o que foi posto pela oralização em

narrativas de cada colaborador é salutar e deverá ser tomado de forma a ser o *corpus* de análise no processo de inferências hermenêuticas da investigação.

3.5.2 O processo organizativo da Roda de Conversa

O desenvolvimento de uma pesquisa requer um planejamento. A realização do dispositivo roda de conversa demandou uma preparação bem estruturada, e com base nos objetivos propostos, procuramos organizá-la da melhor forma possível. O Quadro 1 mostra a organicidade desse dispositivo, com os procedimentos seguidos ordenadamente em cada roda em cada momento, obedecendo um plano organizacional por temáticas.

Quadro 1 – Planejamento das Rodas de Conversa

TEMA	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO DE APLICAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA
NÚCLEO TEMÁTICO CENTRAL: o Desenvolvimento Profissional Docente		
<p>Tema: O processo de DPD a partir das ações formativas do CP.</p> <p>1ª roda de conversa: <i>Iniciando nossa conversa: aceita um cafezinho?</i></p> <p>OBS: Esse primeiro encontro foi presencial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar de forma sucinta o projeto de pesquisa; - Escolher um pseudônimo para cada interlocutor; - Orientar sobre as rodas de conversas e sobre o TCLE; - Entregar os materiais; - Levantar o perfil dos interlocutores; - Promover a discussão com base no primeiro objetivo específico: <i>identificar as ações formativas do CP que contribuem, ou não, para o desenvolvimento profissional dos professores.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhida dos presentes; - Apresentação dos presentes, do pesquisador e da pesquisadora com uma dinâmica; - Apresentação da pesquisa (entrega de panfleto). - Leitura e assinatura do TCLE pelos participantes presentes que contribuirão na pesquisa; - Leitura e reflexão de um texto descontração; - Escolha dos pseudônimos pelos colaboradores; - Problemática do tema: DP; discussão e reflexão em roda: questão norteadora 1 da pesquisa: <i>quais são as ações formativas desenvolvidas pelo CP na escola para os professores?</i> - Lanche e entrega de pasta com material da pesquisa para os colaboradores.
<p>2ª roda de conversa: <i>Continuando a nossa prosa. Você lembra de nossa conversa naquele dia?</i></p> <p>Tema: O processo de formação no contexto escolar.</p> <p>OBS: este encontro foi online</p>	<p>Desenvolver discussões e reflexões a partir do segundo objetivo específico da pesquisa: <i>descrever os desafios da ação formativa do CP junto aos professores no contexto escolar.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhida das participantes; - Dinâmica de entrosamento, “quebrando o gelo”; - Reflexão sobre a atuação do CP - Discussão e reflexão em roda: questão norteadora 2: <i>as formações organizadas e conduzidas pelo CP na escola contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores?</i>

<p>3ª Roda de conversa: <i>Foi boa a nossa conversa passada? Você lembra sobre o que nós conversamos?</i></p> <p>Tema: Mudanças na prática docente a partir da formação do CP.</p> <p>OBS: este encontro foi online</p>	<p>Desenvolver discussões e reflexões a partir do terceiro objetivo específico da pesquisa: <i>compreender a natureza das mudanças a partir das ações formativas do CP que contribuem ou não com o DPD.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Boas-vindas aos participantes; - Leitura e reflexão do texto “Ubuntu”; - Reflexão do texto norteador; - Discussão em roda da questão norteadora 3 e 4: <i>como se caracteriza a ação formativa do CP na escola? Quais são os desafios das ações formativas junto aos professores desenvolvidas pelo CP no contexto escolar?</i>
<p>4ª Roda de conversa: <i>Estou saindo, mas vamos conversar sobre nossos encontros?</i></p> <p>Tema: Refletindo sobre os encontros coletivos das rodas de conversa.</p> <p>OBS: Esse primeiro encontro foi presencial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a importância das rodas de conversa como instrumento formativo e como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica do docente; - Fazer as considerações finais, avaliação do encontro e agradecimentos aos participantes da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhida das participantes; - Vídeo com fotos dos três encontros anteriores, rememorando os principais momentos das rodas de conversa; - Reflexões sobre a importância das rodas de conversa como instrumento de reflexivo sobre a prática pedagógica docente; - Momento de colocação dos participantes e discussão em roda; - Avaliação do encontro; - Agradecimentos finais às participantes da pesquisa; - Lanche e entrega de lembranças.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, adaptado de Machado (2020, p. 103-104).

A implementação metodológica organizada para a coleta de dados junto aos interlocutores durante o estudo foi desenvolvida com a participação de todos, primeiramente em quatro de rodas de conversa, as quais tiveram o tempo mínimo de, aproximadamente, duas horas, e no máximo, duas horas e meia, realizadas em dia e hora marcada. A primeira roda de conversa aconteceu presencialmente, em meio à Pandemia de COVID-19, tomando todas as medidas sanitárias possíveis.

Essa proposta de ser presencial deu-se em comum acordo entre os colaboradores, como forma oportuna para se conhecerem e conhecerem os pesquisadores responsáveis, visando a organizar o cronograma dos próximos encontros. Então, dia 15 de setembro de 2022, no Centro de Formação Odilon Nunes (CEFOP), a partir das 14h30 (Anexo A), ocorreu o primeiro encontro. Foi um momento significativo, com a participação de todos os colaboradores, quando foram apresentados os pesquisadores, cada colaborador se apresentou, como também toda a pesquisa e os momentos em que eles contribuiriam.

A segunda e a terceira Roda de Conversa ocorreram *on-line*, pela plataforma *Google Meet*, em dias e horários marcados pelo grupo, com a preocupação de que fosse dia e um horário conveniente para todos. Dessa forma, firmou-se e realizou-se. A quarta Roda de Conversa ocorreu presencialmente, visto que a Pandemia de COVID-19 já estava com menos contágio,

sendo de comum acordo entre todos que o encontro fosse presencial, no mesmo local em que ocorreu a primeira roda de conversa. O objetivo desse quarto momento foi referendar as falas dos colaboradores, em momentos de confirmação das ideias postas nas falas, além de estabelecer o cronograma das entrevistas narrativas com cada participante.

Conduzindo o processo de investigação, os colaboradores foram convidados a participar conforme o perfil e aceitaram, mesmo sem qualquer obrigação de contribuir com esta pesquisa, cujos momentos ocorreriam sem ônus financeiro para ambos os lados. Os encontros foram realizados da seguinte forma: o primeiro, em espaço físico presencial, sendo que ao longo da investigação, foram tomados os devidos cuidados de prevenção e sanitização (devido à Pandemia COVID-19, recomendamos o uso máscaras, álcool em gel, distanciamento das cadeiras de um para ao outro, janelas abertas para facilitar a ventilação), em um local de fácil acesso a todos; quanto aos outros três, definiram-se as datas quinzenais e o melhor horário para todos via formato *on-line* com o uso da plataforma *Google Meet*. Aliás, todos os encontros foram gravados com a devida autorização dos colaboradores, como forma de termos os registros para a transcrição e análises.

Para que os objetivos propostos desta pesquisa sejam atingidos, as rodas de conversa foram organizadas a partir das questões norteadoras relacionadas à temática central, que é o DPD, sendo apresentadas a cada encontro, à medida que iam acontecendo. Em cada encontro de Roda de Conversa, após o momento de acolhida, apresentamos o objetivo do encontro, bem como a questão a ser discutida, e em seguida, franqueamos a palavra ao grupo.

Para Brito e Santana (2014, p. 122-124), quando se realiza a Roda de Conversa, “[...] a reflexão é marca registrada e, o contexto da análise das práticas educativas, permite pensar uma melhor organização dessas práticas”. A perspectiva é que as reflexões transcorram de forma significativa a cada momento.

Durante a realização das Rodas de Conversa, o pesquisador valeu-se de um caderno de registro de campo da pesquisa como elemento suplementar de coleta de dados, um instrumento de grande relevância memorística para toda a dinâmica dos encontros, no qual foram registradas as falas, em momentos pós-gravação oficial, trazendo uma carga de narrativas carregadas de sentidos relacionados à temática que oportunizaram elementos significativos para as análises nesta investigação.

3.5.3 A Entrevista Narrativa: dialogando sobre a temática em questão

Para entender melhor este dispositivo, refletiremos primeiramente sobre o que é narrativa. Na realidade, muitos de nós já temos contato com esse gênero textual que corresponde à prática de contar uma história, seja ela real ou fictícia; um fato ocorrido em algum lugar, sendo contado ou recontado; o relato de um evento e/ou uma série de eventos conectados; um acontecimento – tudo isso seguindo um pensamento lógico e cronológico, por meio do qual temos contato direto ou indireto com os mais diversos suportes textuais que circulam e são portadores de textos orais, escritos e visuais. Esses tipos de portadores são suportes usados de forma mais objetiva pela área da Linguística Aplicada.

Na perspectiva de Bruner (2002, p. 46-47), “[...], uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos, como personagens ou atores, [...]” e que pode ser “real” ou “imaginária”, mas que não perde seu poder como história. Por sua vez, Clandinin e Connelly (2015, p. 20) defendem a narrativa como “[...], uma forma de entender a experiência”, acontecendo mediante um processo colaborativo entre pesquisador e interlocutor, ou seja, o que conduz o processo e o colaborador, ao narrar.

Essa forma de coleta de dados por meio de narrativas vem sendo utilizado por várias áreas do conhecimento das ciências sociais. Além da história e da leitura, outros campos do conhecimento também a utilizam, como: semiótica, medicina, enfermagem, psicologia, antropologia, filosofia e ciências da educação.

Neste estudo, a Entrevista Narrativa é tomada como dispositivo de coleta de dados que será aplicado durante o desenvolvimento do estudo junto aos interlocutores que, ao narrarem os fatos mais significativos de suas vidas – sejam pessoais ou relacionados com a vida profissional – estão referindo-se aos acontecimentos importantes de suas vidas, do contexto social de origem, oportunizando ao pesquisador elementos para proceder as análises e atingir os objetivos da pesquisa.

Tomamos por base os estudos teóricos dos pesquisadores como Bertaux (2010), que denomina a fundamentação metodológica das “narrativas de vida” como forma de favorecer os processos junto aos interlocutores no momento de relatarem experiências em suas trajetórias profissionais, por meio de questões ou situações que os permitam estimular a expor suas memórias.

A entrevista narrativa (auto)biográfica, na acepção de Schütz (2010), e validada por Pineau (2005), designa-se como um processo de pesquisa-ação-formação, em uma perspectiva interacional entre os colaboradores que narram, de modo que o pesquisador que escuta aprende essa dinâmica de fazer Entrevista Narrativa (auto)biográfica. Assim, são apresentados três momentos: o primeiro a abertura: momento do conhecimento do outro e da temática e o de

estabelecer as relações de empatia e confiança entre todos colaborador e entrevistador/pesquisador. De início, aborda-se a questão central com uma pergunta que dá bases para a oralização de suas vivências, com uma questão direcionada.

O segundo momento diz respeito à entrevista propriamente dita, como forma de conduzir e explorar o potencial narrativo como “[...] os fios temáticos narrativos transversais [...]” (SHÜTZ, 2010, p. 212), dando procedimento ao que se iniciou no momento da abertura e buscando pontuar os desejos e as memórias evocadas no narrar com seus argumentos, seus protestos e suas discordâncias. O momento da interação significativa entre o pesquisador/colaborador é pontual em conduzir as narrativas conforme o objeto da pesquisa.

O terceiro momento dá-se pelo fechamento da entrevista, após a condução do diálogo, com questionamentos pontuais, capturados com o uso de tecnologia eletrônica (gravador do celular), valendo-se, inclusive, de registros no caderno de diário de campo, das situações relevantes que ocorrem após a conclusão de todo o diálogo direcionado, dando-se início a um diálogo desprovido de condução, trazendo elementos significativos que merecem ser registrados e pontuados como observações desse momento pós-entrevista.

Compreendemos, a partir desse ponto de vista, que as narrativas (auto)biográficas são tomadas como uma possibilidade de ver e compreender o outro em seus sentimentos vividos, nas histórias experienciadas em sua singularidade, mas que refletem o seu “eu” em uma dialética de memória passada e relatos de suas vivências.

Tendo em vista a proposta de Jovchelovitch e Bauer (2000), com adaptações em cinco fases – deixando claro que esse é um momento de construção intelectual dos pesquisadores, que buscaram melhor clareza para a investigação –, organizamos os momentos das nossas entrevistas conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Fases preparatórias para a Entrevista Narrativa

Fases da entrevista narrativa	Regras para entrevista
Preparação Iniciação	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do campo, busca de conhecimento sobre o mesmo; - Contatos e agendamentos com os interlocutores; - Formulação de questões. - Formulação do tópico inicial para narração; - Apresentação das questões iniciais a serem investigadas; - Emprego de auxílios visuais (opcional); - Firmamento de acordos para a condução do processo.
Narração central	<ul style="list-style-type: none"> - Não interromper; - Somente encorajamentos não verbais, pequenos gestos para estimular e continuar a narração; - Esperar para sinais de finalização.
Fases de pergunta	<ul style="list-style-type: none"> - Somente: “Que acontece então?”; - Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes nas narrativas; - Não discutir sobre contradições;

	<ul style="list-style-type: none"> - Não fazer perguntas do tipo “por quê?”; - Ir de perguntas exmanentes, ou seja, de foco direto na investigação para imanentes – as que estão na narrativa.
Fala conclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Parar de gravar; - São permitidas perguntas do tipo “porquê”? Propor: “Seria bom deixar mais claro!”; - Fazer anotações de pontos relevantes imediatamente depois da entrevista (uso do diário de campo da pesquisa).

Fonte: a partir de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), adaptado pelo pesquisador.

A preparação da entrevista é um momento preliminar, a partir da definição do objeto a ser investigado, fica bem coerente a preparação. Com isso, buscamos identificar o perfil dos interlocutores com base em critérios previamente estabelecidos, a fim de ter uma relação de cordialidade e parceria. Para elaborarmos as perguntas a partir do foco do objeto em questão, caminhamos em busca de conhecimentos políticos, históricos e educacionais onde objeto se encontra intimamente relacionado, de forma mais precisa sobre a prática da SEMEC com os profissionais no cargo de CP. Conduzindo o processo, a fase de iniciação foi o momento de acordos com os interlocutores, quando ficou claro como se procederá em cada fase da investigação, mediante explicações e retirada de dúvidas. Nesse momento, colocamos a pergunta do problema de pesquisa de forma detalhada e com clareza.

Iniciando a outra fase, narração central, conduzimos o momento sem muitas interrupções, com poucos questionamentos, reduzidas intervenções – somente quando necessário – geralmente, no fim das falas. O propósito era que a narrativa fluísse de forma intensa, voltada para ao objeto. Quando seguimos para a fase final da narração, foi importante que o pesquisador percebesse que o interlocutor estava concluindo a sua narrativa. Nesse momento, o pesquisador perguntou: você “teria algo a acrescentar? Tem algum outro ponto de sua fala que queira deixar mais claro? Quanto a esse ponto (foi falada a situação), o que você quis realmente deixar claro?

Nesse ensejo, era preciso ter certeza de que nesse momento, esgotava-se a narração do interlocutor/colaborador, continuando as perguntas quando necessário, a partir das falas dos interlocutores, procurando a clareza e/ou buscar algo que ainda não havia sido narrado. Deveras, o importante era trazer elementos para próximo do objeto investigado, com interpelações pontuais e direcionadas ao objeto. Porém, as demais curiosidades que surgiam e faziam inter-relações ao objeto foram buscadas com o intuito de serem compreendidas nas análises.

A fase da fala conclusiva foi um momento de descontração, de conversa que mesmo formal, não precisa, necessariamente, ser gravada, mas foi registrada no caderno de diário de campo da pesquisa. Nesse momento, surgem ou poderão emergir elementos da narrativa de grande relevância para o *corpus* da pesquisa – daí porque se deve ficar atento às minúcias pós-formalidade da entrevista. Essa é uma das habilidades do pesquisador, pois geralmente esses

momentos podem trazer pontos relevantes da narrativa de forma natural, de modo bem descontraído, informal, mas ainda sob caráter investigativo e que poderá trazer contribuições.

3.6 Organização, produção e análise do *corpus*

Em face da natureza do objeto de estudo e dos objetivos elencados, optamos pela pesquisa narrativa que, de acordo com Passeggi (2008), configura-se como uma modalidade investigativa que articula processos de autoconhecimento, de formação e de produção de conhecimentos, ou seja, percebe-se na narrativa uma valiosa ferramenta de pesquisa e de formação docente, por provocar o narrador a rememorar experiências da profissão.

Posto isso, atina-se que toda narrativa explícita de uma experiência é resultado do processo de oralização elaborado e que depois se materializa em um texto escrito ou, melhor dizendo, transcrito, o qual será tomado por outros, devendo ser reputados os processos narrados, as experiências vivenciadas e as marcas de expressões nas palavras e nos fatos oralizados pelo colaborador/narrador, os quais trazem nexos históricos e, como consequente nesse processo, os nexos causais – os que realmente criam a cronologia dos fatos em um texto organizado logicamente.

Ademais, a pesquisa narrativa possibilita aos sujeitos envolvidos tanto o desenvolvimento da consciência sobre experiências vivenciadas quanto o autoconhecimento, situando o narrador como sujeito capaz de narrar sua própria história (SOUZA, 2006a). A narrativa, no contexto desta investigação, propiciará aos interlocutores a reconstituição de processos vivenciados nos diferentes contextos do exercício da profissão docente para fundamentar essas reflexões.

As análises de narrativas ainda são desafios no campo das pesquisas (auto)biográficas, pois a busca pela compreensão das singularidades das narrativas e pela grande possibilidade que esta dá ao se fazer as interpretações é um aspecto marcante que está intrínseco a todo o processo narrativo. É a marca temporal, o momento em que as experiências foram vivenciadas, o que e quando deverão ser narrados no momento de evocação delas, e quando oralizadas, trazem a dimensão viva de um passado que é posto no exato momento de suas narrativas.

A busca por outras formas de análise das falas ou dos diversos discursos sobre dado contexto valem-se da hermenêutica crítica como forma de dar sentidos e interpretações às visões de mundo. No pensamento de Ricoeur (2020) sobre a hermenêutica interpretativa que dará sustentação às análises do *corpus* coletado, a perspectiva a partir desse suporte é a busca de

esclarecimentos das questões que se apresentam na experiência social, em sua criação e em seus significados, a partir de uma dada realidade.

Nessa direção, os pesquisadores que se utilizam de narrativas para coleta do *corpus* se voltam para a hermenêutica como uma saída para buscar as análises e deixar claro os sentidos das narrativas, de modo que a preocupação do trabalho analítico se volta diretamente para compreender-interpretar a significação delas (RICOUER, 2020).

Para Ricouer (2020), as narrativas precisam, necessariamente, ter um aspecto espesso da afetividade para o narrador, e só assim ela se consolida como tal. Logo, as experiências desse narrador, enquanto ser humano, tem um caráter temporal que se torna claro e compreensivo no seu ato de narrar e de se expressar de forma não linear, cronologicamente falando. Portanto, “[...], a narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361).

As contribuições teóricas a partir da perspectiva de Ricouer (2020) sobre a análise hermenêutica, por cuja opção se fez aqui, conduz-se pela interpretação fundamentada no rigor, na condução de alguns padrões de argumentos, viabilizando a interpretação sob diferentes formas. Para o referido autor, o texto escrito não é a única fonte de interpretação, mas as diversas formas de manifestações humanas igualmente apresentam inúmeros significados. Mas se a interpretação, voltar-se apenas para o texto, implica que as descrições desse fenômeno estão abertas a diversas leituras, a várias interpretações, dependendo de onde o pesquisador parte e do contexto histórico para encontrar uma forma de interação com esse contexto.

A hermenêutica, a partir dos argumentos de Ricouer (1976), propõe a compreensão dos significados das experiências vividas e que o outro jamais terá acesso a tal experiência, pois ela é algo privado para quem a vivenciou, realmente. A significação, para Ricouer (1976), recorre ao conceito de interpretação para além da compreensão e explicação, não como um conceito isolado desses outros processos, mas uma relação dialética em que a interpretação se vale da explicação e da compreensão. Assim, “[...] na explicação, explicamos ou desdobramos o âmbito das proposições e significados, ao passo que na compreensão compreendemos ou aprendemos como um todo a cada cadeia de sentidos parciais num ato de síntese” (RICOUER. 1976, p. 84).

Então, partindo dessa concepção hermenêutica, concebemos a necessidade de empreender a crítica ideológica dos discursos pela crítica ao discurso social. Nessa análise das narrativas, temos a necessidade de priorizar o conhecimento hermenêutico como forma de articular as experiências narradas, sob uma dimensão heurística em sua subjetividade. Então, os elementos da narrativa serão selecionados com critério, organizando estruturas nos significados

desses acontecimentos, visando à compreensão dos sentidos hermeneuticamente, na subjetividade dos fatos.

Nas reflexões de Bolívar (2002) sobre as análises das narrativas, é preciso configurar os elementos em uma história narrada que se unifique em um contínuo e dê um sentido aos dados, de modo a expressar sua autenticidade individual sem manipulações, o que exige do pesquisador um enredo ou argumento para unir os elementos temáticos como forma de dar uma resposta abrangente sobre o acontecido.

Nesse ponto, Delory-Momberger (2014) esclarece que cada elemento de uma experiência e percepção que o sujeito tem de si e de sua vida, quando tomados em círculo hermenêutico, as partes se inter-relacionam em reciprocidade de significados. O material de análise serão as narrativas, pela importância que elas passam a ter no contexto da pesquisa, pela fenomenologia das experiências postas, considerando sua subjetividade e seu valor heurístico para a análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1996).

Sobre a análise-interpretativa das narrativas nesse processo investigativo, Souza (2014) revela que se deve buscar as evidências da relação entre o objeto e as práticas formativas, percebendo as formas de aprender as irregularidades de um uma série de narrativas, sejam orais ou escritas.

As narrativas (auto)biográficas que serão coletadas nesse processo centram-se em trajetórias experienciais de sujeitos em situação da singularidade de seu grupo social e, ainda, em sua subjetividade enquanto ser humano, e de profissional, em suas vivências, construídas a partir de processos de evocação da memória que passam por uma elaboração seletiva para depois narrar de forma oral e/ou escrita. Para Souza e Meireles (2018), o narrador, enquanto sujeito narrativo, toma a si mesmo como objeto no processo de reflexão.

Em uma proposta de suas narrativas (auto)biográficas, faz um ciclo de autoanálise de permitir-se de forma peculiar, situando-se em seu construto como ser de si, ou seja, traz uma subjetivação de sua própria compreensão existencial. Com base na proposta de Souza (2014), em *Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido*, a interpretação e análise das fontes valeu-se da ideia “metafórica em três tempos”: Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; Tempo II: leitura temática – unidades de análise descritivas; Tempo III: leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* (SOUZA, 2006a, p. 79).

Com isso, este pesquisador detalha cada etapa, sendo: Tempo I, configurado como tempo de análise ou Pré-análise, centrado na organização e leitura das narrativas, na perspectiva de perceber e definir o perfil dos interlocutores e avançar no processo de leitura cruzada, percebendo as singularidades, regularidades e irregularidades do conjunto das narrativas.

Na etapa Tempo II, a organização dos dados implicou leituras e releituras que darão suporte às unidades de análise temática descritiva, vinculadas às leituras cruzadas do Tempo I, tendo em vista o elemento da subjetividade de cada interlocutor em sua história narrada, como também a de todo o grupo, organizando-se as temáticas e os agrupamentos de unidades de análise para possibilitar a compreensão-interpretação de cada texto narrado, a partir do seu universo de significados e significantes.

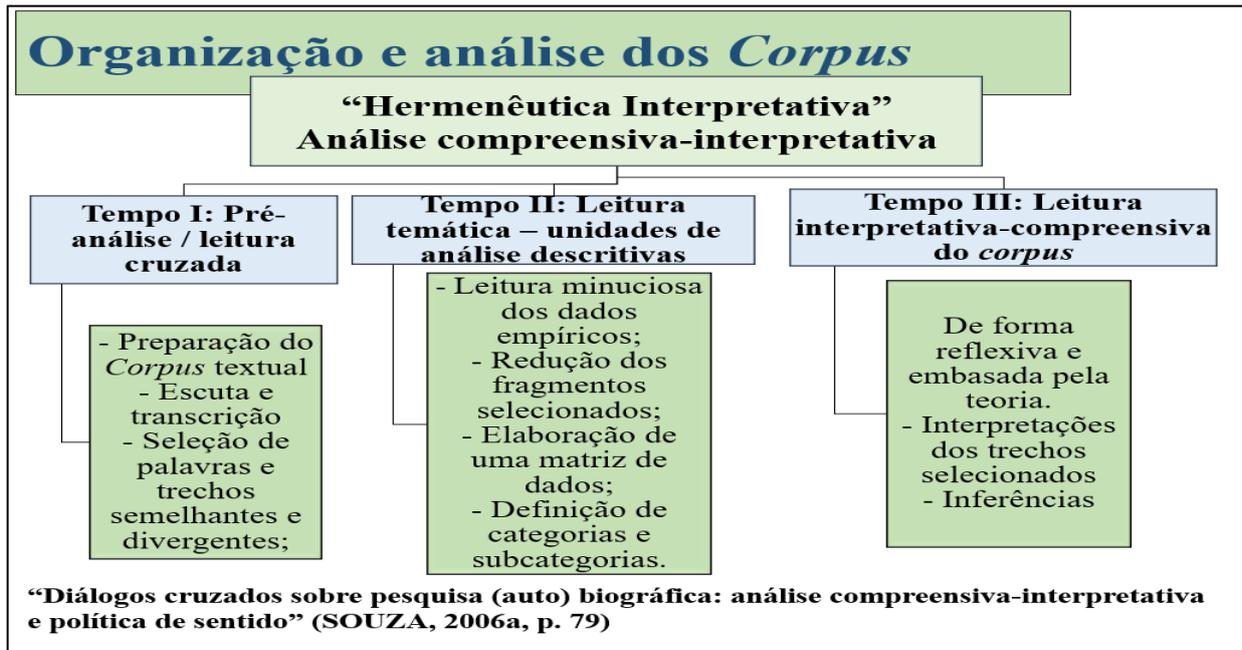
O terceiro momento de análise, denominado de Tempo III, compreende e totaliza elementos dos Tempo I e II, consolidados pelas leituras e releituras dos elementos narrados, em uma análise interpretativa-compreensiva do *corpus* da narrativa em agrupamento, propondo-se revelar pelo contributo do objeto de estudo e dos objetivos perspectivados na pesquisa, mediante a consideração da subjetividade e intersubjetividade que é peculiar, ou não, a cada narrativa em sua versão (auto)biográfica.

Destarte, aqui os “tempos” são apontados em termos de encaminhamentos organizativos e interpretativos para favorecer a análise e os achados narrativos. Nos três tempos propostos para análise, há uma consistência relacional de um remeter ao outro. Para Souza (2004), eles “[...] mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constante. Não vejo possibilidades de fragmentação entre os mesmos porque exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos.” (SOUZA, 2004, p. 122-123).

Para Ricouer (1976), esse processo promove-se em uma abordagem da interpretação que faz uma articulação entre o processo compreensivo e o explicativo. Assim, os dados obtidos mediante o desenvolvimento das rodas de conversa e das entrevistas narrativas foram organizados em eixos temáticos e, posteriormente, analisados sob a ótica da hermenêutica, em um processo analítico dos três tempos apontados por Souza (2004), o que nos permitiu analisar e perceber os aspectos mais relevantes do *corpus* da pesquisa, interpretados com base no referencial teórico contido nesta dissertação, bem como de outros, caso necessário, para apoiar as análises e os resultados dos achados

Nos três tempos propostos para análise há uma consistência relacional de um remeter ao outro, para Souza (2004), “[...] mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constante. Não vejo possibilidades de fragmentação entre os mesmos porque exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos.” (SOUZA, 2004, p. 122-123) e para Ricouer (1976) é esse processo se faz em uma abordagem da interpretação que faz uma articulação entre o processo compreensivo e o explicativo. O *corpus* da investigação se deu a partir dessa perspectiva de análises. A figura 07 nos detalha esses passos resumidamente.

Figura 07 – passos para análise do *corpus* da pesquisa.



Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir dos estudos de Souza (2006^a), 2021.

Assim os dados obtidos mediante o desenvolvimento das Rodas de Conversa e das Entrevistas Narrativas Foram organizados em eixos temáticos e posteriormente analisadas sobre a ótica da hermenêutica dentro de um processo analítico dos três tempos apontados por Souza (2004) o que nos permitiu analisar e perceber os aspectos mais relevantes do *corpus* da pesquisa interpretados valendo-se do apoio do referencial teórico contidos nesta dissertação e de outros caso se faça necessários par ao apoio das análises e os resultados dos achados nas análises, assim a partir das definições dos eixos temáticos construímos o capítulo de análise seguido os procedimentos de a seguir.

3.6.1 Os primeiros passos das análises: conhecendo a realidade narrada

As realidades que mostram as narrativas, revela um construto empírico e após a realização da aplicação dos dispositivos da pesquisa: as 04 (quatro) Rodas de Conversa e as Entrevistas Narrativas com os 05 (cinco) colaboradores, as quais foram transcritas, com os textos em mãos realizou-se o processo do *Tempo I – primeiras sinalizações* (SOUZA, 2004), com a proposta de assinalar os trechos significativos, bem como os registros outros pós cada momento. Nesse primeiro momento foram feitas essas marcações com o uso de códigos e anotações após a parte ser sublinhada, assim: *impt. = *importante*; **relv. = *relevante*; ***b.relv. = *bastante relevante*, isso feito logo a abaixo. A princípio a intenção foi uma busca global das narrativas e

assim ter uma “[...] captação ingênua do sentido do texto enquanto um todo. [...] No princípio a compreensão é uma conjectura [...]”. (RICOUER, 1976, p.88).

3.6.2 Os passos seguintes das análises: os agrupamentos temáticos

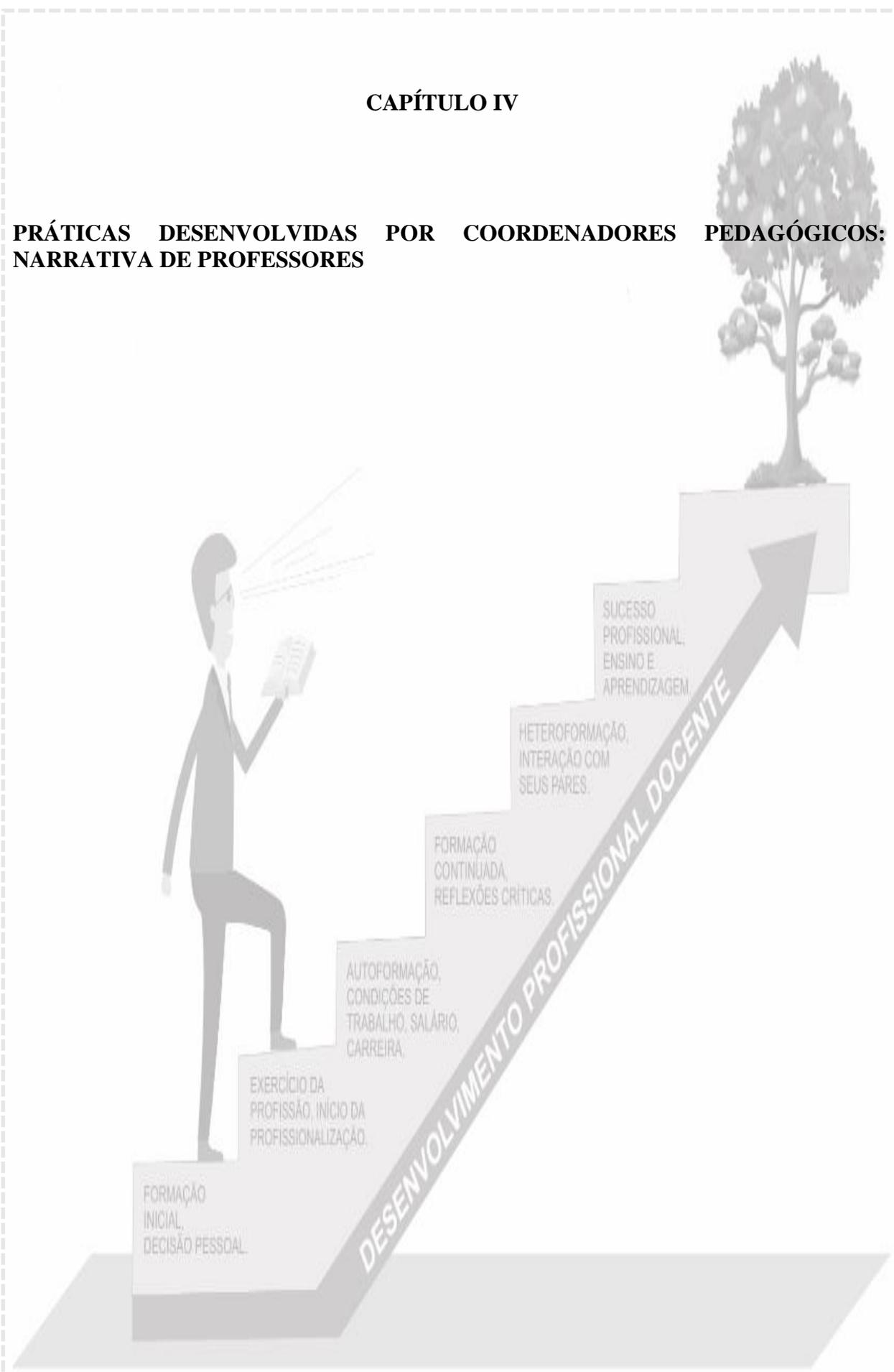
O processo de releitura dos textos, nos deu a possibilidade de organização por agrupamentos temáticos, implementando a estratégia *Tempo II – identificação das unidades de análises* (SOUZA, 2004), assim a orientação das leituras direcionadas para as temáticas conforme a temática da pesquisa. Para tanto organizou-se um quadro com agrupamento das falas por objetivos conforme cada roda de conversa realizada.

3.6.3 As análises: confirmando os passos interpretativos

Ao definirmos os eixos temáticos de análise (figura 1 posta acima) os desafios se apresentam na realização do *Tempo III – análise interpretativa* (SOUZA, 2004), tomando as narrativas dos colaboradores, com uma nova perspectiva, de forma a viabilizar os pontos significativos singulares a partir das leituras, interpretá-las e fazer um diálogo com os referenciais teóricos usados aqui. E a definição dos eixos temáticos serão foram: Práticas do coordenador pedagógico narradas por professores; Práticas do coordenador pedagógico e as possibilidades de contribuir para o desenvolvimento profissional docente; Desafios inerentes às práticas do coordenador pedagógico no contexto da escola. Esses eixos serão abordados sob a fala de cada colaborador e a seguir apresentamos as narrativas por professores sobre as práticas desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico, começando pelo perfil de cada um. Iniciaremos com as oralizações da colaboradora Anita e em seguida pontuando a oralização dos demais colaboradores.

CAPÍTULO IV

PRÁTICAS DESENVOLVIDAS POR COORDENADORES PEDAGÓGICOS: NARRATIVA DE PROFESSORES



4 PRÁTICAS DESENVOLVIDAS POR COORDENADORES PEDAGÓGICOS: NARRATIVA DE PROFESSORES

As narrativas oralizadas pelos colaboradores trazem suas vivências, suas experiências conforme seu perfil profissional de atuação e neste capítulo é importante conhecermos a princípio sua realidade formativa e sua atuação, iniciemos uma análise do perfil de cada colaborador.

4.1 Perfil dos colaboradores

Inicialmente eram dez colaboradores e somente nove se dispuseram de fato a estar junto, um dos colaboradores desistiu do processo por motivos pessoais, os nove continuaram e ao longo da implementação das análises se definiu por apenas cinco sendo esses quatro do sexo feminino, as colaboradoras e um do sexo masculino, um colaborador todos se enquadram no perfil pré-definido para estarem sendo colaboradores, sendo: professores efetivos da rede municipal de ensino, com no mínimo cinco anos de exercício na profissão, lotados nas turmas de quinto ano e ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e ou Matemática. Esse perfil foi comprovado junto aos colaboradores no momento da Entrevista Narrativa.

Em um primeiro contato presencial para a primeira Roda de Conversa, definiram um pseudônimo, a partir de uma dinâmica iniciada por um pequeno filme de desenho animado, “*o último tricô*”, esse momento já descrito acima na dinâmica desse dispositivo. Ao longo da dinâmica das análises houve a necessidade de se fazer alterações nos pseudônimos dos cinco que foram definidos, pelos próprios colaboradores, ficando então: *Anita, Beatriz, Cora, Fátima e Pedro*, não houve nenhuma resistência contrária em relação a esse procedimento. Procedeu-se com esses pseudônimos em todo o processo com o propósito de manter a ética em relação a identidades desses colaboradores. Iniciamos este item fazendo a descrição das narrativas do perfil desses colaboradores intitulado o “eu (auto)biográfico”.

4.1.1 Eu (auto)biográfico de Anita

Eu sou a Anita, fiz minha graduação em pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI, já tenho especialização em docência e supervisão escolar. Trabalhei seis anos em escolas da rede privada de ensino, na SEMEC já estou há quatorze anos, atualmente estou com a turma de quinto ano com a disciplina da matemática. Bom! Quando comecei a minha vida profissional há vinte anos procurei sempre me esforçar em meus estudos e direcionando naquilo que procuro fazer. Tenho quarenta e quatro anos de idade, faz um tempinho (risos), quando comecei minha vida profissional confesso que senti uma grande diferença entre o que aprendi com as teorias na universidade e a realidade na sala de aula e então passei a me organizar,

como dizem me “virar nos 30” (risos). Sou uma professora que se preocupa como meus alunos e quero que todos aprendam, gosto muito de ser professora e gosto de desafios de aprendizagem nos meus alunos, faço tudo para que eles realmente aprendam! A princípio eu não queria ensinar essa disciplina, matemática, mas como fui preparada, de certa forma, com habilitação em polivalência para os anos iniciais do ensino fundamental tive que assumir, confesso que me dediquei ao ensino da disciplina e comecei a gostar dessa disciplina! (risos), percebo que os alunos se empolgam junto comigo, me sinto realizada quando vejo a aprendizagem deles, apesar das formas de cobranças que são submetidos, né? A tal das avaliações externas da SEMEC em busca de medir o desempenho em percentuais e isso limita muito as estratégias pedagógicas que muitas vezes pretendia ensinar, Bom..., [...] quanto a buscar conhecimentos se deu na necessidade de como deveria me conduzir em meu trabalho, minha busca formativa é tímida e de certa forma imediata, geralmente se reduz a leituras sobre um assunto que preciso buscar. Na minha sempre procurei a ajuda dos colegas que já trabalhavam há mais tempo que eu. Os encontros que a SEMEC promove para os professores eu participo e tenho que participar, né? Nada muito profundo essas formações! Como falei já eu busco meus estudos em livros que compro, também busco na internet, gosto muito de me atualizar em relação as novas metodologias e assim fui me organizando e me conduzindo na minha prática profissional, gosto de comprar alguns livros relacionados a minha área de ensino, estou aqui quero melhorar sempre mais. Participo das formações da SEMEC ajudam um pouco eu me sirvo dela para algumas coisas, mas também busco ajuda de minhas colegas de trabalho mais experientes, eu também recorro as minhas anotações de algumas situações de sala de aula que eu vivenciei anteriormente, gosto de refletir em algumas situações e quando não consigo avançar ou quando o conhecimento que adquirir não é suficiente para conduzir, então vou atrás vou buscar. Pretendo fazer um mestrado, mas sei que para isso eu tenho que me mobilizar melhor, ter mais leituras e saber o que buscar para pesquisar. (ANITA, Entrevista Narrativa)

Conforme a colaboradora Anita, a mesma informa que possui formação em licenciatura pela em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI há vinte e um anos atrás. Atualmente tem quarente e quatro anos de idade e se percebe que até a metade de sua vida a professora vem se dedicando profissionalmente a ser professora do segmento da educação básica como professora polivalente, desses anos de dedicação seis foram de ensino na rede privada e a já são quatorze anos na Secretaria Municipal de Educação – SMEC. Atualmente é professora nesta secretaria como professora polivalente da turma do quinto ano escolar desde dois mil e seis e ministra a disciplina de matemática.

Como investimento pessoal profissionalmente na sua formação, segundo Anita, além de ter feito a especialização em Docência do Ensino Superior e Supervisão Escolar, procura comprar livros relacionados a temáticas conforme a sua necessidade, faz busca de artigos na internet relacionados a metodologia s de ensino. Segundo a colaboradora se coloca a disposição em participar dos encontros formativos proporcionado pela Secretaria de Educação e quando necessário sempre busca a ajuda das colegas mais experiente no trabalho e ainda, segundo ela, se vale de anotações de suas vivências de sala de aula para se orientar.

Anita, mostra-se ser uma professora dedicada, no seu perfil (auto)biográfico ela deixa claro que encontrou dificuldades em relacionar as teorias aprendida na sala de aula em sua graduação e a vivência da sala de aula com os alunos sendo professora, mas procurou se ajustar e se conduzir da melhor maneira possível em sua prática profissional. Segundo a professora Anita ao ser indicada a ministrar a disciplina de matemática, sentiu uma certa resistência em assumir a disciplina, mas ao começar a ministrar a disciplina passou a gostar da mesma e assim chega a empolgar seus alunos o que segundo ela fez-se sentir realizada, segundo a mesma, faz anotações de suas vivências que servem de base para consultas futuras como ponto de reflexão, segunda ela em seu relato, sempre vai atrás de seu conhecimento e sentiu-se motivada a fazer um mestrado em educação e que irá se mobilizar para tanto.

4.1.2 Eu (auto)biográfico de Beatriz

Eu sou Beatriz, tenho 40 anos de idade, sou graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, com especialização em gestão e supervisão educacional e empresarial, sou professora há uns doze anos, iniciei a minha profissão em escola privada, como todo início de carreira é muito difícil até a gente se adaptar e adquirir um ritmo próprio seu no trabalho, tive que buscar ajuda de outras colegas fui rever meus estudos teóricos e assim fui em frente, na SEMEC já estou com uns nove anos como professora polivalente do Ensino Fundamental I, passei por duas escolas e busquei a que me favorecesse o acesso em relação a minha morada, moro na zona sul e as escolas lá pra quela zona são bem dispersas e é por isso que eu fui mudando, agora estou na escola “Professora Branca de Neve” (nome fictício) com as turmas de quinto ano com a disciplina de Língua Portuguesa, procuro conduzir meu trabalho da melhor maneira possível, não tenho muito apoio nas minhas ideias para melhorar a dinâmica da sala de aula, sou uma profissional muito dedicada e procuro fazer o meu melhor, estou sempre pronta para aprender, vejo aprendizado como uma busca constante e quando assumi essas turminhas do quinto ano (no caso são duas uma pela manhã e outra pela tarde), com bastante dificuldade de aprendizagem eu estou me esforçando o dobro, para que elas avancem nas habilidades que me são postas e cobradas, não sabia que nessa escola eu ia enfrentar uma situação tão desgastante, não arredei do que me deram estou firme e faço meu melhor dentro do que me oferecem na escola, poderia ser bem amis, porém, vamos em frente, é? [...]. E assim ... em relação a minha busca formativa foi logo que terminei a graduação senti a necessidade de me aprofundar nos conhecimentos de minha área, fiz especialização e sempre estudando para os concursos, e também para me aprimorar nos conhecimentos, quando surgiu a oportunidade do concurso da prefeitura, estudei para tanto e passei, o da SEMEC, chegando aqui percebi que tinha que buscar mais conhecimentos, eu pensava que eu ia ter uma base de formação e orientações pronta para conduzir as aulas e me dar o conhecimento que eu precisava já organizados pela secretaria e não vi nada disso, ainda bem que já tinha sido professora em outro lugar e me ajudou, mas não parei de buscar conhecimentos para melhorar minha prática, procurei experiencias com os colegas que já tinha mais tempo de exercício e me ajudaram muito. Fui difícil também, as exigências são bem fortes, assim, tipo marcação cerrada em termo de aprendizagem dos meninos e no cumprimento do que deve ser feito. Eu busquei outras capacitações, como cursos de extensões, comprei livros relacionados a temática educacional e quando podia me

escrevia em congressos e seminários, sempre busquei minha capacitação querendo ser uma boa profissional capacitado e consciente do que ia fazer ou do que me responsabilizarem, sei que não sou perfeita, mas a busca de ser já é um passo, e estou buscando e por isso a minha necessidade de aprender mais! [...]. (BEATRIZ, Entrevista Narrativa)

A professora Beatriz tem quarenta anos de idade e nos relatou que é formada em licenciatura plena em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI desde dois mil e oito e tem especialização em Gestão e Supervisão Educacional e Empresarial. Iniciou suas experiências profissionais em escola da rede privada de ensino por três anos e há nove anos é professora polivalente do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, e segundo ela é professora da disciplina de língua portuguesa da turma do quinto ano. Nos relata ainda que para estar na sua escola já havia passado por duas outras escolas devido a dificuldade de localização geográfica de sua moradia.

A colaboradora nos relata ainda, em relação ao seu investimento formativo que além da especialização, sempre procurou estudar para concursos e assim foi vitorioso no concurso da prefeitura de Teresina para a Secretaria de Educação, segundo ela começando exercer seu trabalho sentiu que sentiu necessidade de fazer seu investimento formativo para melhorar sua prática, desde a busca de ajuda dos colegas experientes, como também buscou outras capacitações em cursos de extensão e comprou livros relacionados à temática educacional e ainda congressos e seminários, segundo ela sempre procura buscar sua capacitação para ser uma profissional capacitada.

4.1.3 Eu (auto)biográfico de Cora

Eu sou Cora tenho 29 anos de idade, me formei no curso de pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, atualmente tenho o curso de especialização em gestão e supervisão escolar. Sou uma pessoa muito ansiosa e gosto de desafios, quando fiz o curso de pedagogia foi um desafio levar o curso em frente e terminá-lo, consegui aos trancos e barrancos estou formada, e isso não parou, gosto de estudar e vou em frente. Como professora já trabalho há dez anos, desses são três anos em escolas privadas e sete anos na SEMEC., não passei entre os primeiros e fiquei na lista dos classificados. Quando fazia o curso de pedagogia pensei muito em desistir e ir para outra área profissional, ouvi muitas conversas sobre a baixa remuneração salarial dos professores e isso me desestimulou um pouco, não fui uma aluna relapsa, estava sempre em dia com minhas atividades das disciplinas e procurava manter sempre meu rendimento satisfatório sempre acima da média. A cada semestre era uma expectativa sobre as disciplinas e o conhecimento que eu ia adquirir e isso me fascinava foi o que de certa forma me motivou a continuar no curso, fui muito aconselhada pelos meus pais e alguns amigos a continuar no curso e faltava pouco já tinha chegado ali, quando fui estagiar em uma escola pública confesso que fiquei fascinado pelo ensino e com as crianças que tive a oportunidade de conviver em sala

de aula e daí me senti estimulado a buscar mais conhecimento, quando terminei a graduação senti a necessidade e de fazer uma especialização em gestão e supervisão escolar e docência no ensino superior. Foi muito bom essa especialização e aprendi muito. Atualmente estou com oito anos como professor, tenho vinte nove anos de idade então a minha vida profissional se resume no meu trabalho como professor na secretaria de educação e me desafio a cada dia buscando aprender. E a minha busca formativa é algo que não pretendo parar, quem sabe futuramente um mestrado, pretendo, mas eu sou de participar de cursos online, de assistir palestras, de comprar livros, baixar artigos que acho interessante, bom eu não paro de querer aprender, agora mesmo estou buscando conhecer a situação dos alunos com deficiência, pois tenho alguns na minha sala fico inquieta para saber o que é um autista, como interagir com ele, e uma aluna com déficit de inteligência, estou buscando, estudando, vendo o que e como lidar com cada uma, logico que também recorro a colegas que já passaram por essa realidade e isso tem ajudado bastante nos meus conhecimentos, além de outros como a própria questão da didática, sobre a BNCC, agora mesmo devido essa situação e meus alunos deficiente fui estudar a lei de inclusão, é assim aminha busca formativa, não paro! (CORA, Entrevista Narrativa)

A professora Cora é uma colabora, nos relata que possui licenciatura plena em pedagogia cursada na Universidade Estadual do Piauí – UESPI, fez especialização em Gestão e Supervisão Escolar, está formada há dez anos e desse tem experiência de três anos na rede privada de ensino e desde dois mil e treze até o momento é professora da Secretaria Municipal de Ensino – SEMEC, segunda a colaboradora com a disciplina de língua portuguesa com a turma de quinto ano. Em seu relato (auto)biográfico diz que ao fazer o concurso não passou entre as primeiras e ficando na lista de classificadas e que logo depois foi chamada para assumir e já se encontra com nove anos na SEMEC.

Segundo Cora, quando cursava a graduação, teve um desanimo em prosseguir no curso e pensou em desistir e ir para outra área, os motivos foram devido a realidade em que se mostra a carreira de professor desde os baixos salários e as condições necessárias para o exercício da profissão no Brasil o que lhe causou, segundo ela, um desestímulo em finalizar o curso de pedagogia. O que a fez mudar de ideia foi fascínio pelo conhecimento a cada semestre e a cada disciplina e ainda os conselhos de seus familiares e de colegas e assim a fez continuar e finalizar o curso e ainda acrescentou que o fazer seu estágio obrigatório em uma escola pública o afeto que firmou com os alunos que foi outra situação que a impulsionou a concluir seu curso definitivamente.

Ainda em sua (auto)biografia, cora nos relata que sempre foi uma aluna esforçada e que a convivência com os alunos em seu estágio, sentiu-se motivada a buscar mais conhecimentos e assim fez investimentos no curso de especialização e ainda, segunda a colaboradora ainda fez cursos online, assiste palestras, comprou livros e baixou artigos na internet, busca assuntos para se autocapacitar conforme a necessidade de sala de aula e ainda a busca de ajuda de colegas que

tem mais conhecimentos, sempre que precisa de conhecimento, segundo Cora ela não se cansa de buscar os conhecimentos.

4.1.4 Eu (auto)biográfico de Fátima

Sou a Fátima, tenho quarenta e seis anos de vida e eu tenho vinte e três anos de profissão docente desses são nove anos na SEMEC, sou professora polivalente e estou com a disciplina de Língua portuguesa na SEMEC com a turma do quinto ano, também trabalho na rede estadual de ensino e lá tenho vinte horas trabalho a noite e já são doze anos na EJA. Tenho duas graduações a primeira me formei em licença plena em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, fiz especialização em educação ambiental e meio ambiente e em gestão escolar e tenho o curso de bacharelado em direito por uma faculdade particular. Vocês poderiam ter até me perguntar por que as duas graduações e ou porque não estou na área de direito. Bom quando comecei como professora muito me angustiava pela dificuldade que vão desde a salarial, as condições de trabalho na escola. Então pensei que ao fazer o curso de direito e ir para essa área eu poderia ter um retorno financeiro bem melhor, já cada e com filho precisava melhorar a renda da casa. Porém as coisas não eram bem assim após estudos para o teste da OAB o qual não obtive êxito, mas já estagiava em um escritório de advocacia percebi a dificuldade que era em ter um nome no mercado e abrir seu próprio escritório, nisso continuava trabalhando como professora e vi que essa e a minha área mesmo e assim. Na realidade eu era apenas professora da SEDUC antes de fazer o bacharelado em direito e foi quando surgiu o concurso da SEMEC e daí fiz passei e assim decidi definitivamente ficar na área da educação, apesar dos pesares da profissão, organizei meu horário da SEDUC para vinte horas noturnas e assim assumir as quarenta horas da SEMEC e deu tudo certo. Percebi que meu espírito profissional é mesmo ser professora, não conseguia me ver advogando. Confesso que me imaginava distante de uma sala de aula e sei que eu iria sofrer, sentir falta das amigadas, do afeto dos alunos, enfim me percebi e me e me identifiquei como professora, apesar da situação e valorização docente permaneci na minha profissão docente. Exercendo essa minha profissão sou uma profissional dedicada e procuro fazer tudo para que os alunos de fato aprendam, para tanto eu procuro estudar assuntos de minha área, compro livros, participo de congressos, busco conteúdos na internet e gosto de compartilhar conhecimentos com os meus colegas e pedir ajuda deles, não sou de ficar acomodada de esperar que chegue de algum lugar, não!! Eu vou a luta! Participo da formação da SEMEC vejo que lá não tem muita coisa a oferecer como formação algo significativo, mesmo assim eu fico até o final e pego o material e as informações e procuro organizar meu conhecimento adaptando o trabalho a realidade de meus alunos. Gosto de meus alunos e amo ser professora e busco ser uma professora melhor a cada dia! Bom a formação é algo contínuo, eu nunca deixo de estudar, sempre estou procurando aprender e nessa nossa profissão docente não tem como parar gosto muito de estudar coisas relacionadas a minha área compro livros, procuro participar de congressos, buscar conteúdos na internet e pedir ajuda de meus colegas que são bem mais experientes, não gosto de ficar parada de esperar que chegue de alguma coisa, sou de buscar de ir atrás! Participo da formação da SEMEC vejo que lá não tem muita coisa a oferecer, mas eu vou as vezes acrescenta as vezes não! (FATIMA, Entrevista Narrativa)

A professora Fátima, cronologicamente se mostra uma das mais experientes, tanto em termos de idade e de experiência profissional, assim tem quarenta e seis anos de idade e vinte e

três anos de experiência como professora polivalente. Segundo Fátima desses anos de experiência primeiramente na rede estadual de ensino, na Secretaria Estadual de Educação – SEDUC com doze anos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA e mais nove anos na Secretaria Municipal de Educação – SEMEC como professora polivalente com a disciplina de língua portuguesa na turma de quinto ano. Segundo a colaboradora, também possui outra graduação do curso de direito e ainda tem a especialização em Educação Ambiental e Meio Ambiente e Gestão Escolar.

Segundo a professora colaboradora Fátima, o fato de ter buscado outra graduação, segundo ela, os motivos se deram pela realidade que vinha passando no cenário educacional como os baixos salários e as condições de trabalho no contexto escolar. Após a graduação do curso de direito percebeu, segundo a colaboradora, os tramites e as dificuldades que iria ter ao seguir a nova profissão desde fazer um nome, ou passar em concurso e até abrir um escritório o que a fez então voltar e permanecer na função de professora e assim aconteceu a aprovação no concurso da prefeitura na SEMEC, organizou-se para então assumir e ficar como professor nas duas esferas de ensino e definitivamente se assume enquanto professora e ainda, segundo ela a permanência se justifica pela falta que iria sentir dos alunos e das colegas de trabalho a qual firmou afetos.

Para Fátima, seu investimento profissional formativo, além do curso de especialização e da segunda graduação, compra livros, participou de congressos e busca conteúdos na internet, como também busca ajuda das colegas mais experientes e participa dos encontros formativos organizados pela SEMEC, segundo ela é uma professora que sempre está buscando conhecimentos.

4.1.5 Eu (auto)biográfico de Pedro

Sou Pedro, tenho quarenta e sete anos de idade, sou formado em licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, tenho especialização em docência do ensino superior, sou professor polivalente do Ensino Fundamental a pelo menos uns dezesseis anos de prática como professor, primeiramente dois anos em escola da rede privada e na SEMEC tenho quatorze anos como professor. Atualmente estou com a disciplina de matemática na turma de quinto ano. Sou um professor que sempre está atento às dificuldades dos alunos e tem situações que ainda preciso aprender a lidar como ter metodologias de ensino para alunos especiais, então ainda estou me aprimorando buscando conhecimentos para poder trabalhar com essa clientela. Gosto de aprender, sempre busco novas metodologias para trabalhar em sala de aula, então procuro assistir vídeos e participar de cursos na internet, fiz cursos de ensino a distância sobre metodologia da matemática, estou sempre buscando conhecimentos para ter uma boa base teórica e aprender a como trabalhar de forma eficiente. (PEDRO, Entrevista Narrativa)

Pedro, nos relata em seu Eu (auto)biográfico é formado em licenciatura plena em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí e fez especialização em Docência do Ensino Superior. Tem quarente e sete anos de idade e tem um tempo de experiência profissional de dezesseis anos, desses são dois anos em escolas da rede privado de ensino e quatorze com quatorze anos como professor polivalente na Secretaria Municipal d Educação – SEMEC. Atualmente, segundo Pedro, é professor polivalente com a disciplina de matemática com a turma do quinto ano.

Segundo ele, é um profissional que gosta muito de aprender metodologias novas para seu trabalho em sala de aula, seu investimento profissional procura assistir filmes e participar de cursos de metodologia de ensino de matemática na internet, deixa claro que ele estar sempre buscando conhecimentos para ter uma boa base teórica e conduzir seu trabalho da melhor maneira.

Apresentaremos o quadro 01 com uma síntese resumida de cada colaborador:

QUADRO 03: Perfil dos colaboradores: Professores de L. P. a e Mat.

DOCENTES COLABORADORES	Idade	Sexo	Formação	Tempo de serviço/anos SEMEC	Forma de ingresso no Magistério público
ANITA	44	F	PEDAGOGIA COM ESPECIALIZAÇÃO	14	CONCURSO
BEATRIZ	40	F	PEDAGOGIA COM ESPECIALIZAÇÃO	12	CONCURSO
CORA	29	F	PEDAGOGIA COM ESPECIALIZAÇÃO	07	CONCURSO
FÁTIMA	46	F	PEDAGOGIA COM ESPECIALIZAÇÃO Com outra graduação e especialização	09	CONCURSO
PEDRO	47	M	PEDAGOGIA COM ESPECIALIZAÇÃO	14	CONCURSO

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir de dados fornecidos pelos colaboradores da pesquisa, 2021.

Percebendo o perfil dos colaboradores a partir desse quadro, as tecituras narrativas apresentará aspectos diferentes e os perfis desses colaboradores tomam uma forma e a maneira como cada um narrou. Dos nove colaboradores é notório a predominância do sexo feminino e há somente um colaborador do sexo masculino, em relação a faixa etária é percebido uma certa maturidade dos vinte e nove anos aos quarenta e seis anos e com um tempo de prática docente em um intervalo dos nove aos vinte e três anos. Apesar de estarem habilitados para o exercício

docente graduados em pedagogia dois tinham outra graduação, oito tinham especialização em áreas correlatas a educação e apenas um não. Perfis diferentes que trazem a riqueza do *corpus* com sua riqueza subjetiva, mas que se entrelaçam em um contexto comum de vivências formativas.

Não perdendo de vista o processo formativo docente o que implica uma atenção ampla aos desafios frente as realidades em que cada docente deveria se situar e assim reconhecer seus processos formativos iniciais, para tanto e que o exercício da docência demanda outros processos formativos contínuos e que devem ser aliados às experiências do contexto de sua prática, ou seja a sala de aula e suas práticas vivenciadas, em uma perspectiva crítica e reflexiva tendo como base sua prática, a qual requer o domínio de competências e habilidades para se compreender pedagogicamente o “que” e o “como” ensinar como ações que são próprias do ensinar. (SACRISTÁN,1999).

Como já tinha mencionado anteriormente, as falas do *corpus* a seguir sai do dispositivo Entrevista Narrativa (EN), a riqueza dos detalhes e que demandam desse investigador uma habilidade da sensibilidade e da persistência em organizar esse *corpus* e a análise.

4.1.6 Análise interpretativa do Eu (auto)biográficos dos colaboradores

Como se pode comprovar o perfil dos colaboradores, estão alinhados a definição dessa investigação, todos professores do Ensino Fundamental I, com habilitação de polivalência para o pleno exercício da função de professores neste segmento com forma a LDB, lei nº 9.394/96 em seu artigo 62 o qual determina o seguinte:

“Art. 62 - a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal.”

Em análise desses perfis (auto)biográfico é comprovado que todos os colaboradores aqui definidos são professores da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, todos com um tempo de mais de cinco anos de experiências como professores neste segmento da Educação Básica, a faixa etária desses profissionais variam, bem como a instituição de ensino na qual cursaram sua graduação e a sua atuação como professores em disciplinas diferentes no caso aqui português e matemática, sendo essas disciplinas as que possuem uma maior carga horária no contexto escolar.

Todos esses colaboradores ingressaram ao serviço público por concurso público no qual ingressaram definitivamente no segmento municipal de educação.

Os colaboradores desta pesquisa sem mostraram aptos a participarem do processo pelas suas vivências enquanto docentes que o exercício de sua prática lhe confere no contexto social sua identidade enquanto profissional desse segmento e que todos se justificam o amor e zelo pelo exercício de sua profissão e que são comprometidos e se colocam a busca de sua formação para o exercício de sua profissão.

O perfil dos colaboradores, revelam as vivências experienciadas em um contexto real, a escola na relação com profissional que tem como primícia em seu trabalho lhe dar apoio formativo e essas realidades trazidas por essas narrativas estão carregados de angústias, de expectativas na condução do trabalho e frustrações do processo no contexto escolar atribuídos de subjetividades. A análise a que se propõe conduzir aqui é uma tarefa complexa, requer uma certa sensibilidade do pesquisador e uma perspectiva altruísta a cada colabora que traz em seus relatos a singularidade do contexto no qual esse vivenciou, porém fazer a aproximação entre as realidades que se coadunam em pontos similares a partir de um dado contextos imersos em sistema de uma política e que se constroem e se reconstroem nos dilemas que compartilham em suas narrativas.

Com base na proposta de Souza (2014), em um de seus escritos com o título “Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido” como proposta da interpretação e análises das fontes se valeu da ideia “metafórica em três tempos”: - Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. (SOUZA, 2006a, p. 79), assim este pesquisador detalha cada etapa sendo: Tempo I, configurado como tempo de análise ou Pré-análise, centra-se na organização e leitura das narrativas, a perspectiva de perceber e definir o perfil dos interlocutores e assim avançar no processo da leitura cruzada, percebendo as singularidades, regularidades e irregularidades do conjunto das narrativas.

Na outra etapa Tempo II, a organização dos dados a qual implicou leituras e releituras que darão suporte as unidades de análises temáticas descritivas, e essas estão vinculadas às leituras cruzadas do Tempo I, tendo em vista o elemento da subjetividade de cada interlocutor em sua história narrada como também a de todo o grupo, se organiza as temáticas e agrupamentos de unidades de análise para possibilitar a compreensiva-interpretativa de cada texto narrado através do seu universo de significados e significantes.

O terceiro momento de análise que denominou de Tempo III, o qual compreende e totaliza elementos dos Tempo I e do Tempo II, assim consolidados pelas leituras e releituras dos

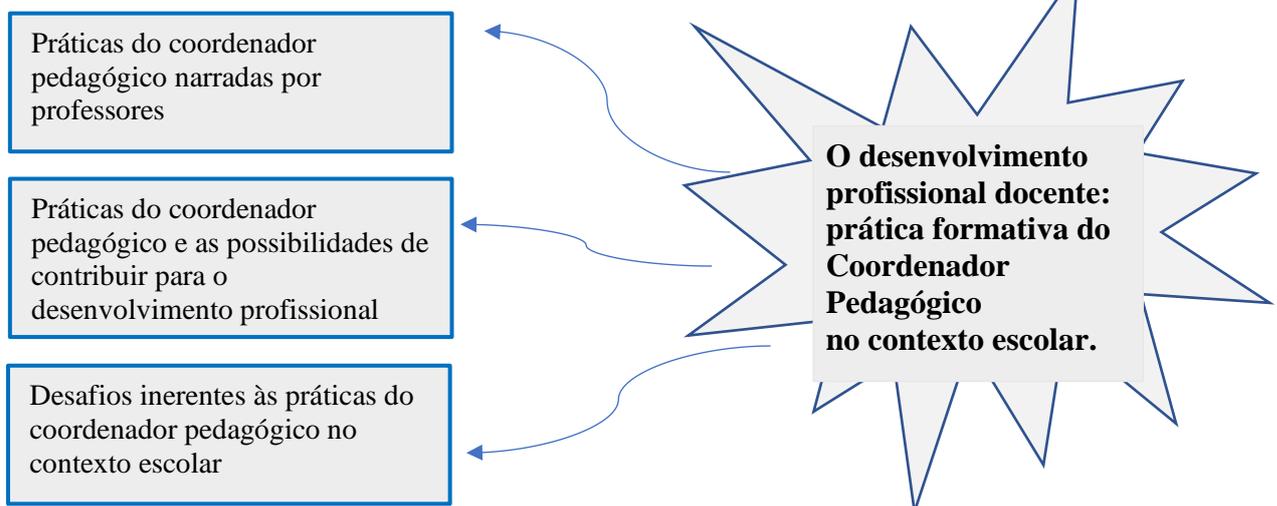
elementos narrados, uma análise interpretativa-compreensiva do *corpus* da narrativa em agrupamento e que se propõe revelar pelo contributo do objeto de estudo e dos objetivos perspectivados na pesquisa, mediante a consideração da subjetividade e intersubjetividade que é peculiar, ou não, a cada narrativa na sua versão (auto)biográfica. E assim “Entendo que os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes. Não vejo possibilidade de fragmentação entre os mesmos porque exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos” (SOUZA, 2006, p.79).

Continuando as análises, aqui que os “tempos” investigativos apontados em termos de encaminhamentos organizativos e interpretativos como forma de favorecer a análise dos achados narrativos. Realizamos a seguir a análise das práticas desenvolvidas por coordenadores pedagógicos a partir das narrativas dos mesmos professores/colaboradores.

4.2 Análise das práticas desenvolvidas por coordenadores pedagógicos: narrativas de professores

Neste capítulo, apresentamos as análises das narrativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, colaboradores da pesquisa. A abordagem analítica tem com objeto as práticas do CP, narradas pelos sujeitos participantes da pesquisa. As narrativas analisadas são oriundas das Rodas de Conversa e das Entrevistas Narrativas. O *corpus* dessas narrativas serão foco das análises, dialogando com a revisão de literatura. Para os procedimentos analíticos, os conteúdos das narrativas foram organizados em unidades temáticas de análise, conforme ilustra a Figura 08.

Figura 08 – Unidades temáticas de análise



Fonte: elaborado pelo autor, a partir dos dispositivos da pesquisa – Roda de Conversa e Entrevista Narrativa (2021).

Considerando os eixos temáticos posto na Figura 1, tomaremos no primeiro tempo da análise, as práticas do CP no contexto escola narradas pelos professores; no segundo, de leitura analítica, focalizamos as práticas do CP e as possibilidades de contribuírem para o DPD; no terceiro tempo, abordamos os desafios inerentes às práticas do CP no contexto escolar. O processo de análise toma por base o objetivo geral desta investigação, cuja finalidade é analisar práticas desenvolvidas pelo CP de modo específico a formativa no contexto escolar que contribuem para o DPD, a partir das concepções narradas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apresentamos a seguir a narrativa da colaboradora Anita o primeiro tempo de análise sobre as práticas do Coordenador Pedagógica, e os demais colaboradores na sequência ao longo do processo de análise.

4.2.1 Práticas do Coordenador Pedagógico narradas por professores

O CP desenvolve suas práticas no contexto escolar em processos de interação com os demais profissionais que atuam nesse ambiente, tendo como alvo de sua prática os professores e o trabalho pedagógico que desenvolvem no processo ensino-aprendizagem. A função do CP no contexto escolar, segundo Libâneo (2001), é um articular e viabilizar a integração da prática pedagógica diretamente junto com o professor, junto ao aluno e ao aluno e aos pais, ou seja, dá assistência pedagógica provocando reflexões nessas práticas e, assim, proporciona novas práticas e novas aprendizagens.

Com efeito, “[...] o Coordenador Pedagógico é aquele que durante o ano articula a equipe pedagógica em torno do melhor cumprimento do que foi estabelecido no Projeto Político-Pedagógico, [...]” (PLACCO; ALMEIDA, 2012, p. 58). O cerne de seu trabalho, nessa acepção, é a prática pedagógica do professor, bem como é de sua competência o desenvolvimento da formação dos professores em serviço, como forma de lhes prover as necessidades formativas que emergem em suas práticas. A respeito das práticas do CP, a colaboradora Anita relatou o seguinte:

[...], eu vejo que essa profissional a coordenadora pedagógica tem muito a contribuir na escola, porém ela se perde. São muitas as cobranças da Secretaria e tem prazos para serem cumpridos. Assim ela não consegue fazer outra coisa que não seja cumprir o solicitado, são fichas, formulários, relatórios, gráficos reuniões para apresentar lá na SEMEC. [...] ela não consegue se organizar para trabalhar a formação na escola com os professores. Na minha escola ela não consegue se organizar para trabalhar a formação na escola com os professores. Na minha escola ela não faz! Não temos realmente essa formação, acho que até ela quer fazer a

formação, mas nossos momentos se resumem ao que as colegas já falaram: monitorar o planejamento e o desempenho dos alunos, organizar as fichas com as informações que passo para ela. Quando muito vai na minha sala, mas só para ver se estou conduzindo o trabalho, como estou fazendo e, às vezes, diz alguma coisa. [...]. (informação verbal).²

O relato da professora Anita discorre sobre em que consiste o trabalho da CP no contexto escolar. Esse relato enfatiza que na realidade de sua atuação, a prática dessa profissional é marcada pela burocratização, ou seja, a atuação da CP focaliza o preenchimento de fichas, a feitura de relatórios, a leitura sobre desempenho dos alunos, entre outros. Inferimos que as atividades burocráticas sobrecarregam o CP, limitando o desenvolvimento de sua prática, em razão da necessidade de cumprimento de prazos postos para cumprir as tarefas outras.

A narrativa da professora realça que, em face da burocratização das atividades do CP, esse profissional não consegue cumprir uma das principais ações que demarcam a sua atividade profissional: a formação de professores. Essa formação deveria acontecer no âmbito da escola, evidenciando as demandas oriundas do trabalho docente. De acordo com Libâneo (2010, p. 61-62), é papel do CP ajudar os professores “[...], no aprimoramento do seu desempenho em sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), [...], mediar o processo de [...], análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos. [...] e fazer a [...], vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula, [...]”.

Percebemos, de acordo com o relato, que a formação dos professores em serviço não ocorre, uma vez que a atuação desse profissional é reduzida ao controle burocrático do trabalho docente, ao levantamento de dados para preenchimento de formulários. Segundo a colaboradora da pesquisa, a coordenadora vai às salas de aula para realizar o monitoramento da prática docente, ou seja, a contribuição desse profissional era para ocorrer de forma significativa, mas se perde pela imposição das ações de cobranças provenientes da SEMEC em relação ao controle do desempenho das turmas e cumprimento do que foi planejado e repassado nos encontros de formação dos professores.

E essa realidade mostra-se novamente ao longo da fala da colaboradora sobre a postura da coordenadora. Anita reconhece a sobrecarga de trabalho do CP e os esforços desse profissional no cumprimento de suas atividades. A professora destaca que o coordenador que atua em sua escola demonstra perceber a importância da formação em serviço, pois durante o planejamento (que poderia ser um contexto de formação), seleciona de textos com reflexões voltadas para o

²ANITA. Roda de Conversa. 2021.

trabalho dos professores, mas o foco das reuniões é esse monitoramento e o cumprimento das Orientações Didáticas (ODs).

Em outro trecho de seu relato, a professora Anita informa:

[...] A da escola que trabalho (a coordenadora pedagógica) até tem conhecimentos, mas precisa se organizar para realizar essa ação formativa. A sobrecarga em dar conta de outras atividades impede ela de fazer a formação, os espaços físicos da escola para ela se organizar esses momentos é um outro elemento, a boa vontade de propor e de buscar as formas é um desafio para nossa coordenadora pedagógica. [...]. Os momentos em que nos encontramos na escola não vejo como formação e isso não desenvolve o meu lado profissional. E assim é complicado ela desenvolver na escola, quando muito nas reuniões ela traz textos reflexivos e provoca no grupo algumas reflexões significativas e coerentes com o trabalho, mas a reunião toma outro rumo depois, em apresentar dados de rendimento e buscar estratégias para a situações que ainda não avançou (as metas da SEMEC), e as reuniões ficam somente nisso. [...] (informação verbal).³

Em sua narrativa, Anita descreve a prática da CP da escola em que trabalha, como ela conduz as reuniões, e é enfática ao afirmar que a formação de professores em serviço não é realizada. Sobre essa questão, reconhece que a coordenadora, apesar de demonstrar conhecimentos para atuar na formação de professores, não se prepara ou não prioriza essa prática para realizar esse processo entre suas funções.

A colaboradora relata que há até a iniciativa de querer trabalhar um momento formativo, porém de forma elementar. E para essa professora, o trabalho da coordenadora resume-se a apresentar dados, questionar os rendimentos de aprendizagem dos alunos e ver as estratégias para atingir metas conforme as definições da SEMEC. O potencial de trabalho da coordenadora é reconhecido, mas a forma como ela conduz o processo das reuniões deixa desejar, segundo a professora, no que se refere ao processo formativo, enquanto momento formativo com organização, conteúdo e condições para tanto.

Assim, diríamos que seria o caso de priorizar o processo formativo entre as funções, de fato. Dessa forma, a prática da coordenadora consubstancializa-se em ações meramente técnicas e burocratizantes, perdendo o foco de sua função como formadora, que seria “[...] programar as ações que viabilizem a formação do grupo para a qualificação continuada desses sujeitos, consequentemente conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo e atingindo as necessidades presentes.” (CLEMENTINI, 2003, p. 126).

Por cúmulo, a prática seria a identificação das necessidades desses professores, e com eles a busca de encaminhamentos para solucioná-los, em um processo mobilizador para conduzir

³ANITA. Roda de Conversa. 2021.

um trabalho pedagógico de qualidade. Essa realidade é explicitada em sua narrativa, na terceira roda de conversa, quando pontua novamente esse fato:

[...], a coordenadora pedagógica até tem conhecimento, como já falei, se ela procurar priorizar nas suas ações da escola. Ela realizaria a formação, mas só se ela priorizasse esse ponto. Ela até orienta a gente a fazer cursos, agora pelo tempo da pandemia fiz muitos cursos online, aqueles do MEC. Na escola quando muito nas reuniões ela traz um texto reflexivo e provoca no grupo algumas reflexões significativas e coerentes com o trabalho, mas a reunião toma outro rumo depois em apresentar os dados de rendimento e buscar estratégias para as situações que ainda não avançou, e as reuniões ficam somente nisso. [...] É um profissional que tem sua importância no contexto escolar, mas uma pessoa que só cobra, para mim não é valorizar. Os encontros que temos na escola, não são formação e não vejo que influi no meu processo de desenvolver meu lado profissional, ainda não consigo ver isso, [...]. (informação verbal).⁴

Para a professora Anita, a falta de prioridade entre os diversos trabalhos seria a formação de professores, é algo que deve ser lavado em consideração no trabalho que ela desenvolve. Percebe-se que há uma sobrecarga de atividades para a coordenadora. Na escola, a prática de cobranças exagerada pelo CP é algo que cria a desvalorização profissional, no sentido de conduzir um trabalho pautado nos rumos da SEMEC, tomado como única alternativa para que o trabalho flua, como deixa bem claro Vasconcelos (2011), de que o trabalho do CP consiste, ainda, em estar atento à realidade à sua volta e trazer os temas geradores para o trabalho, quais sejam: questões; contradições; necessidades; desejos do grupo; organizar um processo de mensuração; dar uma atenção específica para tanto; desenvolver o grupo com desafios; e provocar uma tomada de consciência e a busca dos enfrentamentos dessas realidades.

Então, é importante que o CP conduza sua prática se orientando conforme a necessidade, conduzindo um trabalho diferenciado dentro do contexto escolar, de modo que atenda às demandas desse professor – isso é fato. Nesse ponto, a colaboradora Beatriz traz nas narrativas de suas vivências enquanto professora, no dia a dia, como coordenadora da escola em que ela trabalha, ao tratar da prática desse profissional sobre como lidar no contexto de sua escola.

A escola é o espaço privilegiado para o aprendizado, relacionado à dinâmica da realidade educacional em dado contexto, então a função do coordenador, nessa dinâmica é, especificamente no âmbito pedagógico, favorecer que o trabalho seja significativo, tendo a prática do professor e o contexto de sala de aula como espaço para sua acuidade e ação.

⁴ANITA. Roda de Conversa. 2021.

A fala da professora Beatriz mostra a realidade que o CP vive em sua escola com esse profissional. Segundo ela, não consegue ter uma prática coerente do que a professora espera, e segundo ela

Não existe formação, só reunião quando ela pode. Percebo ela sobrecarregada com as coisas da SEMEC. Coloco as situações de sala de aula e as minhas necessidades e espero ela falar algo, não tenho retorno, no mais ela apenas diz alguma coisa como que seria bom eu ler algo a respeito e diz: - vou ver! Mas não retorna, acho que até esquece ou não tem tempo para procurar. Na escola que trabalho não é diferente da das colegas que colocaram. Eu não vejo as cobranças e orientações sobre algo a ser cumprido como formação. [...]. (informação verbal).⁵

Dentre as atribuições do CP junto aos professores, segundo Libâneo (2004), está a assistência didática pedagógica em um processo reflexivo da prática de ensino, e contribuir na construção de novas situações de aprendizagem como meio de auxiliar os alunos em seus estudos. Na acepção desse autor, a prática do coordenador é junto ao professor, contribuindo com a sua prática em uma perspectiva de melhorar o aprendizado do aluno.

A narrativa de Beatriz é bem clara, e apenas referenda em sua fala o ponto de vista das colegas que trouxeram a realidade das escolas em que trabalham. O que ela pontua de diferente é que às vezes, busca a CP sem sucesso, mas também justifica a ausência de acompanhamento e apoio da coordenadora em virtude da sobrecarga das ações advindas da SEMEC.

De acordo com Beatriz, não considera as reuniões e/ou encontros coletivos na escola como momentos formativos, apenas oportunidades para dar o “cumpra-se”, conforme as demandas dadas. Então, para Oliveira (2016, p. 30), “o coordenador pedagógico é um mediador para mudanças, para isso é necessário ter a coesão do grupo, ter um bom relacionamento com os envolvidos para que estes o vejam como orientador, colaborador e não um fiscalizador. [...]”. À medida que o coordenador procura agir de forma significativa, contribuindo com as necessidades do grupo, cada vez mais a sua imagem se torna positiva nesse grupo.

A parceria em contribuir com o trabalho do professor é uma condição inerente e própria do trabalho do CP. Quando isso não ocorre ou quando somente há cobranças, passa-se a ter uma perspectiva reversa dessa parceria. E assim, a prática do coordenador poderá influenciar direta ou indiretamente a qualidade do trabalho desse docente, de forma positiva ou negativa, dependendo da forma de relação que mantém com o grupo – a ideia é que a relação seja positiva, para colher resultados positivos.

⁵BEATRIZ. Roda de Conversa. 2021.

A realidade da próxima colaboradora, Cora, em sua narrativa, revela suas vivências com o coordenador, e a necessidade de conduzir-se, em meio às demandas da dinâmica escolar, tendo foco e a clareza de suas metas e de seus objetivos, como a certeza de que sua função, de fato, é uma necessidade para a prática do CP.

Contudo, em muitas realidades de conflito sobre sua atuação, é preciso que se ressignifiquem posições e campos de atuação, posturas e até se resgatem suas experiências para dar uma afirmação política de sua identidade enquanto profissional nesses contextos. Isso demanda uma postura firme de sua autonomia em relação aos segmentos gestores gerais e aos segmentos mais específicos, como a escola, e mais precisamente, a sala de aula, junto aos professores.

A sua prática, da forma como a conduz, toma um rumo específico em seu campo de atuação, e dependendo desse rumo, poderá consolidar-se como uma construção positiva ou não de seu fazer. Cora traz em sua narrativa a realidade de um momento de encontro pedagógico em sua escola, conduzido pela CP.

Na escola os encontros pedagógicos que acontecem bimestralmente, fora os encontros de HPs, eram para ser também um momento formativo, pelo que eu sei é assim que deveria acontecer, que fosse estudado algo apontado pelos professores, esses encontros geralmente são dois dias e que esses momentos deveria ser organizado um dia para estudo e o outro para ver as questões administrativas, mas na realidade não acontece assim, não sei por que, mas todo o encontro é sobre o cronograma, sobre resultados das provas externas, sobre normas, sobre desempenhos das turmas, não que isto não deixe de ser importante, que deva ser falado é bom, mas seria importante ter a formação, com material de estudo com discussões sobre uma determinada temática ou sobre um estudioso! Não temos. E com o coordenador pedagógico também deveria ser assim dar continuidade aos estudos nos HPs, bom esses encontros que acontecem uma vez por semana são praticamente de cobranças e não de formação, como muitos colegas já disseram aqui também o que acontece nas escolas que trabalham! Não temos formação na escola, temos encontros de prestação de contas e de orientações das ações das ODs disponibilizada pela SEMEC. E a situação fica um tanto constrangedora pois as cobranças são bem exigentes e tudo gira em torno do rendimento da turma e dessas ODs, não temos momentos formativos. (informação verbal).⁶

A perspectiva da colaboradora Cora em relação à formação na escola é idealizada de forma a atender, efetivamente, a uma proposta formativa. Todavia, a decepção é bem clara quando no encontro pedagógico bimestral e nos HPs, deve acontecer essa realidade e não ocorre. Segundo ela, a preocupação com as questões administrativas e outras são os pontos de pauta

⁶CORA. Roda de Conversa. 2021.

desses momentos, e embora sejam aspectos relevantes, também deveria haver o momento da formação.

Para ela, era importante existir um momento de formação conduzida pela coordenadora, mas que não é – o que, de certa forma, provoca frustração. A colaboradora deixa claro que não tem momentos formativos na escola e que os momentos com a coordenadora são de cobranças e ODs, e que causa uma situação de constrangimento para ela.

Podemos inferir que esse constrangimento se dá pela forma como ocorre a cobrança, como se o trabalho da professora não estivesse sendo feito como deveria, e que a postura da coordenadora na condução do encontro pedagógico deveria ter o momento de formação também. Mais uma vez, o foco do trabalho da coordenadora volta-se para situações que necessariamente devem fazer parte como foco principal de seu trabalho, como os encontros pedagógicos que acontecem bimestralmente. Geralmente, são dois dias, e criou-se uma expectativa na professora de que realmente haveria o momento pedagógico formativo, mas para a frustração da colaboradora, é mais um momento rotineiro e que a coordenadora já faz com ela individualmente nos momentos de HPs, ou seja, em momentos que não são de formação.

Nesses momentos no contexto escolar, o CP deve estar atento às oportunidades dos processos e às relações, de forma a conduzir de maneira satisfatória as situações. Para Oliveira (2009), o CP tem como função articular e mediar o processo formativo contínuo dos professores e, ao mesmo tempo, buscar alternativas conciliadoras entre as atividades e a formação, em meio às novas exigências educacionais, e dirá mais ainda em meio às exigências da demanda do contexto escolar.

Tal fato corrobora o pensamento de Monteiro (2012), para quem “[...] a formação permanente sugere como instrumento de valorização da categoria e de sua condição de trabalho, [...]” – esses são alguns indicativos de ação para sua prática, tê-los como elementos de foco e busca da melhoria do trabalho na escola.

Ao realçar esse processo, a colaboradora é bem mais clara na atuação da CP, sobre o processo formativo como um desafio, a sua forma de agir na dinâmica escolar e nos momentos escolares, e em relação ao trabalho da colaboradora deixando a desejar. Em sua narrativa, essa situação se mostra assim:

Eu vejo o trabalho da coordenadora assim: se entrar na sala de aula para verificar como as coisas estão e sair logo; se fazer anotações de como estou dando aula for formação para a coordenadora pedagógica! Para mim não é! Como já falei não temos encontros formativos, o desafio é realmente fazer os encontros de formação como se deve acontecer. Nossos encontros que acontecem uma vez por semana são de cobranças e não de formação! Como muitos colegas já disseram não temos formação

na escola de fato, temos encontros de prestação de conta e apenas orientações das ações com base nas habilidades das ODs disponibilizada pela SEMEC e nada mais. Nos momentos dos HPs eu fico na expectativa de que ela irá trazer algo novo ou uma contribuição a mais de forma significativa para mim, tanto em orientações na condução do trabalho como um conteúdo formativo, porém ela já tem uma rotina de um checklist (risos) para saber sobre o andamento do trabalho em relação ao desempenho das habilidades da disciplina, essa é a prática da coordenadora na minha escola. [...]. (informação verbal).⁷

A prática da coordenadora de entrar em sala de aula e fazer anotações, usar de um *checklist* para verificação do que foi feito é algo que para a colaboradora não tem um sentido formativo. Para ela, tudo gira em torno de monitoramento para as cobranças. As expectativas da colaboradora são frustradas quando se depara com essa prática de monitoramento de seu trabalho, de como anda o rendimento dos alunos, ou seja, para a colaboradora, tudo passa por uma mera prestação de contas do trabalho realizado em sala de aula pela professora.

Essa situação vai de encontro à posição teórica de Libâneo (2015), para quem a postura de gerir está diretamente ligada ao agir com os processos no âmbito escolar, demandando uma postura profissional coerente de quem a conduz. Segundo o supracitado autor, a escola é um espaço participativo de aprendizagem e formação onde as tomadas de decisões e as formas de gerir requerem postura de atuação dos profissionais que a conduzem, mediante uma relação negociável e renegociável que suscite qualidade em todas as relações, levando, por fim, a um engajamento e à transformação do espaço de trabalho e do coletivo que lá está.

A forma de conduzir os processos coletivamente, na tomada de decisões, é algo imprescindível nas relações com o grupo. Dito isso, a corresponsabilidade na condução de um trabalho coletivo engajado visa à maior qualidade dos resultados; é um processo motivacional, um elemento que parte da prática do CP em todo os segmentos do trabalho escolar, dando a oportunidade de articulação das realidades de sala de aula com a dinâmica escolar e as políticas educacionais em um processo coletivo.

A narrativa da colaboradora Fátima revela a boa vontade da coordenadora, que se ocupa com a parte burocrática da demanda imposta pela SEMEC, e que em muitas escolas, alguns membros da equipe escolar ainda não entendem e/ou não procuram assimilar a real função do CP nesse espaço. Em certos momentos, ele chega a executar e a exercer funções que não são de sua competência. A necessidade de deixar claras a sua função e sua identidade nessa atuação demanda uma postura profissional de firmeza e competência para tanto, e isso requer do CP um certo jogo de cintura para lidar com as demandas que a ele chegam.

⁷CORA. Roda de Conversa. 2021.

Por sinal, a boa vontade, na maioria das vezes, pode até ajudar, mas “[...] o coordenador, como todo educador, vive esta eterna tensão entre a necessidade de dirigir, orientar, decidir, limitar, e a necessidade de abrir, possibilitar, deixar correr, ouvir, acatar, modificar-se.[...]” (VASCONCELLOS, 2011, p. 1).

De acordo com a colaboradora Fátima, a realidade da prática da coordenadora é

[...]. Apesar de a coordenadora pedagógica ter boa vontade de querer fazer os encontros formativos na escola, não consegue pelo acúmulo de ações que lhe é imposta pela SEMEC, são fichas, relatórios, elaboração e gráficos de desempenho das turmas, inserção na plataforma online, entre outras. Eu vejo que a gestão da SEMEC e a da escola deveriam ter outra postura a esse respeito, procurar ter um cuidado para essa ação, fazer com que aconteça realmente a formação na escola. Apesar dessa situação eu vou continuar vendo minha coordenadora pedagógica como parceira no meu trabalho e capacitada, e sempre que precisar vou atrás dela, ela é uma profissional muito esforçada e comprometida com o que vai fazer, [...]. (informação verbal).⁸

Como percebemos, para Fátima, a boa vontade não é suficiente para que realmente aconteça o processo formativo, e justifica a não realização dessa prática pelo acúmulo de outras ações de caráter mais técnico e burocrático. Em sua narrativa, ela solicita que isso seja revisto pelos gestores tanto da SEMEC quanto da escola, e considera a coordenadora como uma profissional capacitada e parceira em seu trabalho.

Mais uma vez, é mostrada a realidade de como o CP é um fazedor de trabalhos outros o que lhe tira de suas práticas reais, devendo a formação ser um de seus principais focos. Outrossim, é importante que se perceba o trabalho do CP. Nessa direção, Placco (2003) defende que o trabalho desse profissional, seja homem ou mulher, deve voltar-se para um planejamento possível das atividades e das ações escolares, e que seja capaz de perceber e analisar suas ações para se aperfeiçoar ou se organizar para melhor atuar no contexto escolar.

Para a susodita autora, o planejamento de atividades deve ser coerente com o cotidiano, em um processo reflexivo de condução de sua prática no contexto escolar, ou seja, é oportuno que esse profissional reveja suas atividades discernindo do que deve ser adequado, visando à melhor organização de sua prática. Em um contexto dinâmico e imprevisível, o mínimo de organização é imprescindível na condução do trabalho escolar – lógico, não perdendo o caráter flexível na condução dessa dinâmica no dia a dia.

A escola é o espaço de protagonização das relações e das ações de gestão, sejam administrativas ou pedagógicas dos professores. Esse professor tem habilidade de observar os

⁸FÁTIMA. Roda de Conversa. 2021.

acontecimentos para avaliar e julgar seu trabalho e perceber quais os conhecimentos necessários para as diferentes situações que emergem (NÓVOA, 2002).

Nessa mesma linha de reflexão, Alarcão (2001) faz a comparação da escola como sendo um dos contextos da vida, local de convivência e de exercício da cidadania, levando em consideração a interação desses professores. Ancoradas nessas visões, as vivências de práticas do conhecimento referendam a realidade dos professores nesse espaço, a fim de desenvolverem a sua profissionalização. Nesse contexto de relações, o CP encontra-se em constante interação com essas realidades. Junto ao professor é parceiro no processo, dando o apoio necessário como elemento de sua prática.

O colaborador Pedro traz a realidade em suas narrativas de sua vivência em relação à prática do CP:

[...]. E assim, na minha escola a minha coordenadora ela acompanha o trabalho que faço, como sou de matemática com alunos de quinto ano, há muita cobrança para que eles atinjam as habilidades que são propostas pela SEMEC, e tenho que seguir o que vem nas Orientações Didáticas – ODs que são enviados para escola. Quando me sento com ela na escola é somente para ver o desempenho dos alunos da turma e se estou conseguindo dar conta do que foi enviado para escola! Não vejo isto como encontro de formação, ela me pede para ver meus planejamentos da semana e parabeniza pelo que faço. Quando me sento com ela na escola é somente para ver o desempenho dos alunos da turma e se eu estou conseguindo dar conta do que foi enviado para a escola (as ODs), [...]. Não há até o momento nenhuma formação mais específica de formação didática, nem de outra temática para ninguém. Quando tenho alguma dificuldade de organização de material de apoio, eu vejo se tem ou não na escola e ou quando tenho uma necessidade de algum outro material mais elaborado peço a ela (coordenadora) e as vezes ela resolve providenciando, mas nem sempre há essa colaboração e daí eu tenho que me virar mesmo sozinho do meu jeito. (informação verbal).⁹

Em consonância com Pedro, a CP procura acompanhar o trabalho dele fazendo cobranças, como também o monitoramento dos alunos e do planejamento semanal do professor, além de perguntas sobre o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Para Pedro, essas práticas não constituem momentos formativos, acompanhados de elogios como outra atitude da coordenadora para com o professor. Segundo ele, ela solicita apoio em algumas atividades sobre material, colabora algumas vezes e outras não, daí o professor procura o que precisa por sua conta e assim conduz o seu trabalho.

Deduzimos aqui mais uma vez que o foco da prática da coordenadora é a aplicação das orientações didáticas que chegam à escola para o professor, com a perspectiva da melhoria do

⁹PEDRO. Roda de Conversa. 2021.

desempenho acadêmico dos alunos nas habilidades das provas externas. Os momentos em que o colaborador se encontra com a coordenadora, decerto não são momentos de formação, específicos de estudo de discussão sobre uma temática.

A necessidade de ter formação de professores é inerente ao seu fazer, e não tem como desvincular a formação continuada ou permanente, por ser um elemento indispensável ao processo de DP do professor. Assim, o coordenador pode pensar diferentes processos formativos e desenvolvê-los no contexto em que esse professor se encontra, procurando suprir suas necessidades formativas, eliminando as formas de prescrição na condução do trabalho, mas dentro de uma dialogicidade e um processo de *práxis*, ou seja, pensando uma ação formativa a partir das condições objetivas do trabalho dos professores, com uma epistemologia da prática em um processo permanente.

Corroborando essa visão, Saviani (2007) afirma que a não sequência na formação humana, de modo específico a de formação de professores, consiste em uma contradição que nega a especificidade da educação como processo contínuo, que dure o tempo suficiente para atingir os objetivos educacionais. A perspectiva é efetivamente conduzir uma prática formativa que elimine as práticas prescritivas ou predefinidas, dando elementos teóricos para o agir.

Pedro traz uma situação de parceria da CP junto ao seu trabalho na escola. A sua colaboradora contribui de forma operacional na condução de seu trabalho, conforme expõe em sua narrativa:

[...]. Os encontros de formação na SEMEC têm sua contribuição na minha prática e às vezes que tenho um encontro pedagógico com minha coordenadora pedagógica também, no mais sou eu quem realmente busco minha formação e busco minhas saídas das dificuldades que encontro na sala de aula, procuro na internet e ou em colegas que já passaram pela situação e que tem o conhecimento [...]. Em algumas situações com a contribuição da coordenadora pedagógica, na medida do possível, ela contribui comigo na organização do material e nas elaborações das estratégias de aprendizagens, discutimos as situações que trago e analisamos o desempenho de aluno por aluno, [...]. (informação verbal).¹⁰

Conforme Pedro, às vezes que ocorrem os momentos de encontro com sua CP, suas contribuições dão-se na organização do material e elaboração de estratégias de aprendizagens. Ainda segundo ele, são trazidos para esse momento situações de sala de aula e o desempenho dos alunos da turma. O colaborador deixa bem claro sua autonomia quando busca conhecimentos

¹⁰PEDRO. Entrevista Narrativa. 2021.

em outros meios, como a internet, e com os colegas que já vivenciaram situações sobre as quais ele precisa de conhecimento.

Partindo dessa narrativa, podemos constatar que o colaborador entra em contradição quando relata em sua narrativa da roda de conversa que não tem encontro de formação e traz agora em sua fala na entrevista narrativa a situação sobre os momentos que tem com a CP, no sentido de que traz discussões da realidade de sala de aula e que ela define estratégias para sua atuação junto aos alunos com baixo desempenho. Apesar de serem encontros com um foco específico, desenvolve, de certa forma, nesse colaborador, uma formação.

Ainda é possível conceber a concepção de formação que o colaborador tem em relação aos momentos com sua CP: que a formação é a organização de uma estrutura, com tema definido, com o aprofundamento de uma teoria, daí se infere que esses momentos não atendem de forma satisfatória às necessidades na concepção de formação do colaborador, porquanto suas necessidades perpassam esses momentos de orientação e de discussão com a coordenadora.

Em um processo de interação entre o professor e o coordenador, é necessário que se adquira ou se construa uma sincronicidade, referendada por Placco (1994), de modo que o CP fique atento à ocorrência crítica de componentes políticos, humanos interacionais e técnicos que se traduzem em sua prática, o que gera movimento – que é uma ação entre professor-aluno e a própria realidade em que interagem, como elemento da totalidade das necessidades formativas, ofertando uma conscientização do que é, de fato, necessário para todos.

Com essa perspectiva de processo interacional, o trabalho do coordenador e, conseqüentemente, do professor, toma uma nova acepção. Na lógica de resultados favoráveis ao aprendizado dos alunos, são práticas que conduzem a um DP de forma satisfatória, e partindo desse ponto, veremos a seguir como essas práticas se conduzem junto aos professores.

4.2.2 Confirmação dos passos interpretativos sobre a prática do Coordenador Pedagógico no contexto escolar

A partir das análises das narrativas dos colaboradores desta pesquisa, interpretamos e inferimos as diversas realidades sobre a prática do CP. Embora tenham sido narradas por colaboradores diferentes e que atuam em escolas da rede municipal em lugares geograficamente distintos da cidade de Teresina, trazem pontos similares, ou seja, são realidades específicas de um contexto subjetivo, mas que se interrelacionam em pontos comuns, revelando realidades próprias.

A prática do CP no contexto escolar é definida dentro de um espaço de atuação em seu eixo pedagógico junto aos professores, em parceria com a gestão administrativa. Entrementes, é junto aos professores que a sua atuação é de parceria com o apoio técnico, teórico e metodológico, conforme as necessidades desse professor, para que esse procure melhorar e ser mais eficiente em sua prática de aprendizagem junto aos alunos. A perspectiva e o foco de seu trabalho, enquanto CP, é essa, de modo geral.

Na gestão da SEMC de 2019 a 2021, no município de Teresina, o trabalho do CP nessa esfera política toma outro rumo de condução do trabalho e se resume, nessa esfera política municipal, em um caráter tradicionalista de burocratização tecnocrata, com as devidas imposições e sob ordens de decretos e despachos municipais e o controle das ações dos professores em sala de aula e no contexto escolar vira uma rotina para o CP.

Tudo isso com vistas ao desempenho dos alunos a partir da aplicação de instrumentais avaliativos – os simulados, elaborados por uma equipe técnica da secretaria, tendo por base os conteúdos nas habilidades da Prova Brasil, visando a melhorar a nota de desempenho do IDEB da rede municipal de ensino. Com isso, sobreveio o acúmulo de trabalhos para o CP, que além de diretor, é o profissional de referência para a condução dos processos na escola, demandados pela secretaria de educação.

Além da demanda e sobrecarga da dinâmica escolar, o coordenador perde o seu foco principal junto aos professores, que é o processo formativo destes no contexto escolar. Então, atender às demandas e necessidades formativas nesse processo dá lugar a práticas de cobranças desde a organização do planejamento semanal, conforme a demanda de aplicação das ODs.

O monitoramento sobre o desempenho dos alunos com base nas habilidades das provas/simulados em uma ficha era algo constante. Os diálogos nos encontros de horários pedagógicos (HPs) e/ou reuniões coletivas ocorriam na mesma perspectiva de ter informações de desempenho da turma; planejamentos; cumprimento das ODs; prazos de cumprimento para preencher as fichas e enviar para a SEMEC os resultados, tornando-se o trabalho fim desse profissional neste momento.

As necessidades formativas, com a aceção de proporcionar uma base teórico-metodológica e/ou momentos de partilha e reflexões sobre a realidade de sala de aula dos professores não é elevada em conta nesse contexto, sendo o foco da prática do coordenador o “cumpra-se” o que foi orientado nos encontros de formação da SEMEC dos professores, e o imperativo imediato do “desenvolva as habilidades da semana de cada disciplina”.

Partindo dessa realidade, percebemos que o professor se tornou um mero reprodutor/executor do que já lhe é disponibilizado, e o CP, um fiscal burocrata dos processos na escola, especificamente junto a esse professor.

4.2.3 Práticas do coordenador pedagógico e as possibilidades de contribuir para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)

A importância de uma prática pedagógica no contexto escolar que contribua efetivamente para o DPD é o que descreveremos na análise da narrativa da professora Anita sobre o que contribui para o seu DP dentre as práticas do coordenador no contexto escolar. As ações do CP no contexto escolar devem ser observadas em uma perspectiva de desenvolvimento do profissional; a prática do coordenador na escola é na perspectiva de ser um colaborador, com foco na qualidade do trabalho docente, tendo como foco a formação dos professores e como *lócus* a própria escola e a realidade da necessidade temporal desse professor, com momentos para reflexões, rever o trabalho e redirecioná-lo conforme a necessidade e o momento.

Imbernón (2011, n. p.) é claro em suas reflexões quanto a esse ponto do momento formativo, e diz que são pertinentes os “[...] processos relativos à metodologia de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análises da interação humana” sem, necessariamente, focar em bases teóricas ou em conceitos novos.

A colaboradora Anita, em suas narrativas, mostra como se dá o processo para se desenvolver profissionalmente.

Eu vejo que esse processo é algo solitário em mim, eu mesmo busco meu desenvolvimento, eu busco as minhas leituras, reflito sobre a minha prática diária percebendo o quanto acertei e o quanto errei, o sucesso de meus alunos ao longo do ano e a satisfação dos pais de alguns que externam para mim a alegria de ver o filho avançando na aprendizagem. [...]. (informação verbal).¹¹

Segundo a colaboradora, seu processo de desenvolvimento na profissão dá-se por meio de uma ação autoformativa, de investimento pessoal, pois tem consciência de sua ação e procura se conduzir dentro de sua prática com o objetivo de ampliar seu processo de desenvolvimento a partir da evolução dos aprendizados de seus alunos, com a satisfação dos pais que devem externar em forma de agradecimento para ela.

¹¹ANITA, Entrevista Narrativa, 2021.

Conforme Freire (1996, p. 43), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática, [...]”. O processo formativo parte dessa ideia de qualificar potencializando o professor a estar pronto para conduzir as aprendizagens junto a seus alunos na sala de aula.

Sobre os processos de autoformação como instrumento para despertar a ampliação da consciência de uma ação e uma maneira de se relacionar consigo mesmo no processo de seu DP e com o outro, em uma relação de busca de desenvolvimento do coletivo, a colaboradora enfatiza em sua narrativa que esse processo de DP fica aquém da prática de forma coerente.

[...] Não existe de fato algo (DPD) nesse sentido, acredito que muitos gestores nem sabem, se sabem não se voltam para tanto, não tem na minha nenhuma iniciativa nesse sentido (na escola). Elogios é algo que é bem raro pela gestão e ou o reconhecimento de um esforço por parte de algum colega em relação ao meu trabalho, assim, eu não vejo isso na escola que trabalho! [...] (informação verbal).¹²

Para a colaboradora, esse processo é algo bem distante do núcleo gestor. Para ela, o processo poderia ser algo bem elementar, a começar por algo simples como elogios e reconhecimento de esforços, mas na realidade, não ocorrem em nenhum momento manifestações desse tipo. A perspectiva dela é uma ação voltada para o DPD a partir dessas simples atitudes e indo para organização de um plano de ação voltada para tanto. Em um fluxo relacional normativo, podemos dizer assim: o DP e o institucional estão intimamente ligados em uma consciência profissional ética de mudanças, sendo o professor um dos responsáveis pelo seu DP, tomando-o como dever e obrigação para a sua melhoria em geral, ou seja, esse profissional é preparado e responsabilizado para gerir sua trajetória de DP (OLIVEIRA, 2009).

Algumas realidades junto aos docentes são bastante cruéis em relação à implementação ao processo de seu DP. Nesse sentido, Alvarez García (1987) aponta que a formação continuada de professores é uma atividade em que o professor realiza sua prática diária e ainda tem com o objetivo formar-se e desenvolver-se profissionalmente, bem como pessoalmente, seja em grupo ou individualmente, para alcançar um desempenho mais eficaz de suas tarefas e ainda preparar-se para as próximas atividades, com vistas à melhoria do desempenho em sala de aula.

A partir desse ponto de reflexão, a realidade que o professor vivencia contribui e faz parte de seu DP. Para tanto, tem de haver uma intencionalidade em seu propósito formativo, desde as atitudes mais elementares às que envolvem aprendizados que o capacitem para uma atividade futura mais eficaz. Então, é necessário um trabalho conjunto, que envolve também a

¹²ANITA, Entrevista Narrativa, 2021.

família e a comunidade, para que se tenha uma boa qualidade e um bom desempenho escolar. Mas isso não depende unicamente do professor nem do coordenador, como também de um processo formativo contínuo deles, mas da gestão eficaz do sistema social e, especificamente, educacional.

Mesmo dentro da racionalidade, com esforços comuns, o trabalho do coordenador, mesmo sendo complexo, busca possibilitar novos significados à gestão pedagógica do trabalho do professor, a fim de lhe dar oportunidades para o seu DP. Em outro momento, a colaboradora traz como reflexão crítica da não realização, a partir da realidade que ela pontou, possibilidades à prática da coordenadora. Ela é bem sucinta em sua fala, respaldando-se na fala das outras colaboradoras.

Aliás, segundo a colaboradora Beatriz,

é preciso o tempo para organizar e realizar a formação na escola, deve incluir isso no cronograma da escola e buscar trabalhar um conteúdo que interessa a todos. Não é diferente da realidade das escolas das colegas que falaram. Até seria bom ter essas formações e as contribuições de forma significativa pelo coordenador. Eu vejo que não tem formação, então não tem desenvolvimento profissional. (informação verbal).¹³

Segundo a colaboradora, o tempo é uma das necessidades, bem como a organização e o agendamento de encontros formativos no cronograma de ação da escola, e enfatiza que se houvesse a formação e uma atuação de forma mais precisa quanto às suas necessidades formativas pelo coordenador, seria significativo para ela, mas como não tem o processo formativo, não ocorre o seu DP.

Mesmo com tantas incumbências, é importante saber, de fato, a sua prática como afirmação. Placco e Souza (2012) aduz que mesmo envolvido com as questões administrativas, não deve perder seu foco, sendo esse o eixo pedagógico, assumindo seu papel de mediador nas ações pedagógicas junto primeiramente aos professores, com a perspectiva de melhoria da aprendizagem dos alunos. Para esses estudiosos, é importante chamar atenção para o fato de que realmente é do CP a sua função primeira de ter, dentro do eixo pedagógico a possibilidade de desenvolver o processo formativo de professores no DP dos mesmos.

Quando a colaboradora diz não ter esses momentos na escola, esse processo fica comprometido e isso refletirá diretamente no desempenho de todos. Por isso, esse profissional lida com o sujeito-meio do processo, que são os professores, que devem estar em constante

¹³BEATRIZ. Roda de Conversa. 2021.

atualização profissional e em harmonia na condução do trabalho aos sujeito-fim da ação pedagógica, que são os alunos.

A prática do coordenador é uma ação racional planejada e coordenada, mas de caráter coletivo, com objetivos comuns como elemento que contribui também para o DP. Vejamos a seguir o que a colaboradora relata, fazendo recomendações sobre esse processo em relação à prática do coordenador:

Não existe essa ação formativa e não tem contribuído para o meu Desenvolvimento Profissional! Ela se reuni comigo quando pode, percebo ela muito sobrecarregada com as coisas da SEMEC, até seria bom ter essas formações e as contribuições de forma significativa na escola. Na escola que trabalho não é diferente das que as colegas colocaram, não vejo as cobranças e as orientações como formação e sim como algo a ser cumprido apenas seguir ordem. Seria bom que tivesse um tempo para se organizar e realizar a formação, incluir isso no cronograma da escola e buscar trabalhar um conteúdo que interessa a todos. O desenvolvimento profissional fica completamente comprometido com a realidade que a gente está vivendo, que são as cobranças para se ter bom desempenho nas notas externas. (informação verbal).¹⁴

A colaboradora escancara a realidade de que não há o processo formativo na escola, e a reunião que acontece é conforme o tempo que ela se organiza para fazer e não algo planejado e agendado. Mais uma vez, a colaboradora justifica a ausência dessa ação pela coordenadora por sobrecarga, e faz referendo das outras falas das demais colaboradoras sobre a realidade da ação de cobrança, e segundo ela, isso não é ação formativa e que não favorece ao DP que se espera alcançar neste processo.

A preocupação da CP para Beatriz, em sua narrativa, volta-se para o desempenho das provas externas. Em seu relato, propõe que ocorra um mínimo de organização e a reserva de tempo dentro do cronograma da escola, bem como nem na prática da coordenadora, para os momentos formativos. A demanda conforme a necessidade dos processos formativos para professores é uma prática constante e que deverá ou deveria ser proporcionada em vários contextos. Na escola, como *lócus* de aprendizagem docente, é algo que deve ser marcado a cada momento de ação desse professor.

André (2016) reforça essa situação quando diz que quando se dispõe a desenvolver um trabalho como docente, seu aprendizado é ao longo de sua vida profissional como tal, o que lhe demanda exigência quanto aos estudos e ao aperfeiçoamento profissional, a fim de responder às demandas escolares em uma realidade de constante mudanças.

¹⁴BEATRIZ. Roda de Conversa. 2021.

O processo formativo é contínuo e a necessidade formativa é para ser uma constante nesse processo na vida profissional de professores. Assim, frente à grande evolução da realidade social, essas demandas são constantes, e o que se aprendeu hoje poderá não servir para amanhã. Isso posto, a busca de uma proposta formativa que seja flexível e atualizada pela necessidade do grupo do professor em consonância também com a demanda da sociedade, são desafios que requerem posturas de quem conduz os processos, principalmente em uma escola – nesse caso, mais especificamente, o CP.

A dimensão do trabalho do coordenador na escola ainda é muito abrangente dentro de uma dinâmica de fluxo em termos de resolução de situações-problema e em conduzir processos relacionados a questões administrativas quando assim lhe couber. É importante deixar bem claro que o foco do trabalho desse profissional no contexto escolar são as questões de cunho pedagógico, em muitas das vezes direta e ou indiretamente relacionadas ao aprendizado do aluno. Assim, o professor e o aluno são os sujeitos-meio desse processo, e ainda indiretamente, a família dos alunos, quando se fizer necessário envolvê-los.

Não podemos esquecer que a escola possui uma demanda que lhe é própria, ou seja, uma cultura escolar singular, e o trabalho do coordenador busca ajustar-se em muitas realidades à essa dinâmica. Na realidade da dinâmica da escola onde a professora Cora trabalha, a CP conduz seu trabalho com foco em uma situação específica, enquanto poderia se voltar mais ainda para outras ações que atendessem à realidade e às necessidades dos professores, em sua narrativa nos mostra claramente essa realidade.

Acredito que ela estar se preocupando pelo rendimento dos alunos em querer mostrar bons resultados nos percentuais das provas externas da SEMEC. Eu vejo que é uma sobrecarga burocrática em preencher fichas as quais tem prazo de entrega e assim sem tempo para se organizar esses momentos. Como já falei no encontro anterior, não temos encontro formativo de fato organizado pela coordenadora pedagógica, algo com uma temática e ou um conteúdo específico não temos! O que acontece são momentos mais para esclarecimentos e de cobranças mesmo! Bom esses momentos são de orientações conforme o que a SEMEC orienta! Em termos de valorização nossa docente não temos, ainda não conseguir perceber essa ação na escola e se fosse para acontecer o desenvolvimento profissional docente é preciso ter algo além desses meros encontros semanais de cobranças, não vejo esses encontros como algo que me proporcionará o desenvolvimento profissional docente. [...]. (informação verbal).¹⁵

Como afirma a colaboradora, a falta de uma organização para desenvolver a formação da equipe de professores dá-se pela sobrecarga no preenchimento de fichas, com prazos a serem cumpridos, e mais uma vez reforça que os momentos da professora junto à coordenadora são

¹⁵CORA. Roda de Conversa. 2021.

repletos de cobranças e de orientação, conforme as demandas postas pela SEMEC. Essa realidade para a colaboradora não contribui para o seu DP, sendo que para ela há a necessidade de se ter uma formação que contribua para o seu DP é algo almejado, mas não acontece.

Com efeito, “[...]. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógica-didática aos professores para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), [...]” (LIBÂNEO, 2015, p. 180). Então, a condução do trabalho do CP tem também esse papel de articulador dos processos e de visar ao que é ideal e possível dentro de uma realidade na qual está imerso, tendo o ensino e a aprendizagem dos alunos como foco junto aos professores.

Como forma de promover o DPD, na perspectiva de Marcelo García (1999b, p. 28), o DPD é visto como “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência.” É, pois, uma atividade que provoca a um processo reflexivo e que conduz o professor a melhorar a sua prática em sala de aula.

Nessa mesma perspectiva de análise, conduziremos as falas da colaboradora Fátima, cujas narrativas trazem uma contextualização de forma afetiva, pela proximidade que tem com a sua coordenadora. Contudo, as realidades mostram-se em comum com outras de sujeitos que mesmo em áreas geográficas e em diferentes escolas, não deixam de revelar um cenário semelhante, mudando apenas o endereço, mas designando realidades parecidas e contextos similares, dentro de dinâmicas singulares e que tem um mesmo propósito.

É importante que o coordenador tenha práticas que motivem e conduzam os professores a uma prática significativa ao longo de seu trabalho em sala de aula, de modo que reflitam na qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos da escola e, conseqüentemente, na forma de valorização do professor.

Essa motivação de conduzir os processos de ensino em boa parte precisa de apoio, de parcerias dentro da escola, e o CP enquanto um desses parceiros, desenvolve sua prática e dá apoio teórico-prático e/ou de suporte material para que esse professor consiga conduzir de forma coerente seu ensino e, assim, contribuir para o seu DP.

Uma vez que se concebe que o DP como um processo que vai se construindo gradativamente, à medida que os docentes ganham experiência, constroem e reelaboram saberes e adquirem consciência profissional, alcançando certa autonomia dentro de sua prática.

Na concepção de Day (1999, p. 4), o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)

[...]. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, [...].

Consoante Day (1999), o DPD pode ocorrer individualmente e/ou acompanhado para que ocorram as mudanças em um processo de aquisição de conhecimentos e competências ao longo da profissão. São práticas que se desenvolvem e se agregam em saberes e conhecimentos em seu fazer e que se incorporam aos outros conhecimentos já adquiridos, integrando-se ao todo desse profissional.

A realidade que a colaboradora Fátima narra sobre as práticas de sua CP nos momentos pontuais em sua escola, não lhe trazem nada de novo que agregue ao seu DP, pois segundo ela

[...], em meio às suas ocupações eu percebo que a coordenadora pedagógica tem até boa vontade de querer fazer estes momentos formativos, mas não consegue e isso reflete no meu desenvolvimento profissional, ou seja, não há avanços nem contribuições significativas, se eu fosse depender dessas formações na escola. Eu vejo que ela segue à risca o que a SEMEC orienta, é monitorar mesmo, é preencher os relatórios, as fichas, é fazer pressão no professor para os alunos avancem em termos de desempenho dos alunos. [...]. (informação verbal).¹⁶

A colaboradora revela que a coordenadora está ocupada demais para dar conta do processo formativo na escola. Segundo Fátima, ela segue uma rotina organizada pelas demandas vindas da SEMEC, mesmo tendo boa vontade em querer fazer a formação e não conseguiu, para essa colaboradora o seu DP seria comprometido caso ela dependesse dessa formação na escola.

O que podemos inferir é que pode ter havido algumas tentativas de desenvolver o processo formativo dentro da escola por parte da coordenadora, porém sem sucesso. Não obstante, para a colaboradora Fátima, não foi significativo e por isso busca outras maneiras para capacitar-se, busca sua autoformação, ou seja, não espera pela formação da coordenadora da escola e reforça que a prática dela é de caráter burocrático, no sentido de fazer cobranças sobre o desempenho da turma em relação à aprendizagem dos alunos.

Em uma perspectiva da formação e da autoformação, apoiamo-nos em Larrosa (1999, p. 52-53), quando afirma que “[...] a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior[...]”. O referido autor é bem claro em ratificar que a busca formativa é uma viagem em si, ou seja, uma busca auto motivadora de força de vontade na condução de seu

¹⁶FÁTIMA. Roda de Conversa. 2021.

processo formativo, então denotamos que a colaboradora Fátima não se mostra acomodada nesse sentido e que tem sempre em foco seu DP.

No exercício da docência, o professor aprende e desenvolve-se profissionalmente, experienciando a cada dia a sua prática, em constante interação, nos diferentes contextos e nas vivências que experiencia, sejam essas intencionais ou não como também os momentos de processos formativos críticos ou não, mas que proporcionam alguma aprendizagem. A essas realidades agregam-se, também, a vida profissional desse professor, que também é externada de forma significativa ao longo de sua prática diária em sala de aula, como também em sua postura enquanto profissional, relevando significativamente o seu DP ao longo de sua vida.

O aprendizado docente é uma constante em diversas realidades. Fiorentini (2008, p. 45) corrobora essa realidade quando afirma que o aprendizado se dá “[...] como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais[...].” Portanto, o processo formativo é realizado dentro de um *contínuo* que se desenvolve em várias situações, agregando significativamente ao professor novos saberes aos que já existem, reelaborando-se e construindo outros novos.

A realidade do professor Pedro, que ele externa em sua narrativa, mostra como é essa relação com a CP nesse aspecto, como acontece na escola em que ele trabalha.

Bom! Na minha escola não tenho formação também, se for dentro dos processos de uma formação a qual se deve ser desenvolvida! E daí esse processo de desenvolvimento profissional para mim não existe. Não temos formação, só as reuniões para repassar orientações e fazer cobranças das coisas que a SEMEC manda. Não temos um momento específico formativo, aproveito quando ela vem na minha sala de aula apenas para monitorar e daí aproveito para pedir algum esclarecimento sobre alguma coisa específica como de um conteúdo ou de uma situação mais precisa é algo rápido e passageiro. Os encontros de HPs eu vejo apenas como um diálogo direcionado sobre as orientações didáticas - ODs, ela apenas me dando as orientações sobre como aplicar com os meninos e os prazos, eu já vejo como momentos para eu dar informações sobre a turma que trabalho. Eu percebo que o tempo também é um dos desafios para ela se organizar, para realmente ela se organizar mesmo e fazer os momentos formativos para todos, percebo que ela não tem. [...] (informação verbal).¹⁷

Essa realidade trazida na narrativa de Pedro é bem clara: para ele, uma vez não tendo formação na escola o DP também não acontece nesse aspecto. A realidade que ele apresenta é que os momentos, sejam HPs ou nas reuniões na escola, são apenas de orientações de informações, e mais uma vez ratifica que os momentos formativos em uma estrutura formativa

¹⁷PEDRO. Roda de Conversa. 2021.

não existem nessa escola. Segundo ele, o tempo que a coordenadora tem é insuficiente para organizar e desenvolver encontros de formação na escola com uma estrutura mais elaborada, traz em sua narrativa a necessidade de ter um processo formativo para fundamentar sua prática, os momentos da visita da CP na sala de aula dele, ele a procura para ter esclarecimentos sobre algumas situações e/ou algum conhecimento conforme a sua necessidade, porém não suficiente.

Coadunando essa forma de agir do CP, Torres (2007) menciona as reuniões pedagógicas como um espaço de ação privilegiada junto ao professor, mediante a qual ambos se debruçam sobre as realidades que emergem da prática, refletindo sobre elas e buscando respostas ou possíveis encaminhamentos, como também novos saberes.

A partir da realidade narrada pelo professor Pedro, depreendemos que a coordenadora se ocupa em sua prática diária de questões técnicas e burocráticas, monitoramento da situação das turmas e cumprimento das ODs que são envidas para a escola. Portanto, a prática do coordenador resume-se a orientações e cobranças junto ao professor, ao cumprimento de prazos em relação ao que deve ser executado pelo professor, e ao desempenho dos alunos como foco de seu trabalho, deixando a formação de professores à revelia, não a executando como deveria.

Em outro momento da roda de conversa, o colaborador deixa patente essa realidade sobre a organização da coordenadora na condução do processo formativo:

[...]. E como eu vejo que a nossa coordenadora pedagógica está sobrecarregada com as exigências da SEMEC, os prazos, os relatórios e o cumprir as ODs. Ela poderia conduzir o processo formativo, sei que ela tem condição para isso, mas vejo que ela está realmente longe de fazer acontecer esses momentos, talvez não por culpa dela. Né? Eu a vejo como uma parceira na condução de meu trabalho, não como deveria ser, poderia ser melhor sua condução, pois com toda dificuldade que tem, ainda me ajuda. Foi bom ter participado destes momentos! E aprendi bastante sobre o que é próprio nosso que o desenvolvimento profissional. (informação verbal).¹⁸

Pedro reforça a sobrecarga de trabalho da coordenadora, fala da capacidade que ela tem de conduzir um momento formativo, mas devido a realidade em que ela está imersa, não consegue realizar esses momentos. O colaborador até justifica a não realização desse momento na escola em virtude da sobrecarga e das exigências do órgão gestor maior, mas não descarta a parceria da coordenadora e sua contribuição, mesmo com restrições, na condução do trabalho junto a ele conforme suas necessidades e solicitações em momentos que a busca.

¹⁸PEDRO. Roda de Conversa. 2021.

A condução eficaz de um trabalho depende de quem o conduz e ainda das colaborações dos parceiros e ainda dos recursos disponíveis para tanto. O trabalho do professor precisa ser bem conduzido e orientado, e para tanto, deve-se dar a eles condições para executá-lo adequadamente, o que reflete no desenvolvimento e na vida profissional desse professor e na qualidade do ensino junto aos seus alunos. Suas experiências em contextos vividos – aqui, especificamente na sala de aula e na escola – são espaços que materializam e descrevem também o seu DP, resultante dos processos de atividades planejadas e conscientes, que para Day (1999, p. 20) são “[...], realizadas para benefícios, diretos ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola, [...].”

Almeida (2000) referenda essa realidade destacando o DP como processo de evolução e de ampliação das possibilidades. Nessa lógica, pontua os aspectos fundamentais para a manutenção do DPD, trazendo duas dimensões que serão inseparáveis na prática do processo: a qualificação de professores; e as condições em que ele efetivamente atua. Dessa forma, a realidade histórica, com um conjunto de questões que atingem o fazer desse professor, como o salário, a jornada de trabalho e um plano de carreira estruturado, representam as condições de trabalho materiais ou teóricas, o currículo adotado na escola e a própria gestão em todos os âmbitos educacionais.

As condições para que o DP vá além do processo formativo são outra realidade sendo as concretas as quais pontuam as condições de trabalho do professor é um dos elementos que também motivam o DPD nesse processo, que precisa ser conduzido e pensado incluindo também as condições objetivas de trabalho. Em meio a essa realidade o CP é desafiado a conduzir sua prática, concebendo o DP em um processo múltiplo de várias experiências de ensino e aprendizagem como as condições materiais, tomadas como parte no desenvolvimento desses professores, que deverá ser resultante de uma ação planejada e consciente para o benefício do trabalho escolar, em uma perspectiva crítica, de modo a atingir beneficentemente todos em cada fase das suas vidas profissionais (DAY, 1999).

Dentro do trabalho do CP no contexto escolar, há uma demanda de situações que, de certa forma, poderão ser obstáculos e/ou desafios para conduzir o trabalho, são realidades que emergem dentro da dinâmica diária que mesmo com planejamentos, com estratégias de intervenções, são situações que precisam de direcionamentos emergenciais e ou imediatos. A seguir discorreremos sobre a confirmação dos passos interpretativos dessa investigação, com base no *corpus* já posto e partindo das análises iniciaremos como a prática do CP contribui par o DPD.

4.2.4 Confirmação dos passos interpretativos sobre as práticas do coordenador pedagógico, as possibilidades de contribuição para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)

As narrativas aqui produzidas pelos colaboradores da pesquisa evidenciam realidades sobre a prática do CP e sua contribuição para o DPD. A partir das realidades vivenciadas no contexto escolar, anunciam-se reflexões críticas dos processos experienciados a partir das práticas do coordenador. Essas vivências trazem em seu contexto narrativas de realidades comuns no âmbito escolar, durante o período de 2019 a 20221. Considerando as narrativas, constataram-se pontos comuns, uma vez que a realidade do trabalho posto pela SEMEC se estendeu a todas as escolas da rede municipal.

Considerando o DPD a partir da prática do CP, nesse contexto – e aqui, trazemos a expressão ‘possibilidades’ nesse tópico, no título acima, com uma carga condicional capaz de contribuir ou não ao longo das inferências, podemos comprovar como foram conduzidos os processos no âmbito escolar, pontuando várias realidades, como: a postura adotada pelo CP; as imposições de cumprir à risca as orientações didáticas na prática do professor, coibindo a autonomia de seu processo de ensino; a falta de momentos de apoio, de elogios, de reflexões críticas em relação a dada situação; e até mesmo carência de material didático. Esses foram alguns dos elementos que se mostraram evidentes e que não contribuíram para o DPD dos professores colaboradores.

O processo de DPD, para muitos, deu-se de forma individualizada, e sua busca autoformativa, bem como de parceiros colegas mais experientes, deu-se conforme a necessidade, pois ainda fizeram investimentos pessoais na compra de livros, na participação em congressos e seminários, além do uso da internet, com vistas à participação de cursos *on-line* e na busca de textos ou artigos para estudarem. A contribuição do coordenador ocorreu em algumas realidades, como na sugestão de cursos *on-line* na plataforma do MEC, e quando muito, proporcionando algum texto impresso para que o estudo se realizasse, sem momentos para discussão, ou seja, uma participação mínima, o que, de certa forma, decepcionou alguns professores que até chegaram a pontuar a autonomia desse profissional em sua prática.

Para outros professores, o DPD mostrava-se com satisfação, manifestando elogios e agradecimentos dos pais de seus alunos, ao perceberem o avanço na aprendizagem desses. São realidades pontuais que no contexto escolar, fazem diferença na prática do professor. Contudo, as narrativas deixam claro que nessa realidade e na forma como os processos de ensino e aprendizagem foram conduzidos pelo CP, que apenas monitorava e fazia seguir o que era definido pela SEMEC, com uma prática tecnocrática, não contribuíram em nada em seu DPD.

Aliás, alguns professores até narraram que isso trouxe constrangimento e sentimento de desvalorização profissional, comprometendo esse processo na vida profissional dos docentes, sem falar no desempenho acadêmico dos alunos, prejudicando seu desempenho escolar.

Muitos deixaram claro em suas narrativas que se fossem depender das formações do CP e ainda das formações proporcionadas pela SEMEC, seu DPD estaria comprometido por muitos motivos. Em uma tomada de consciência não esperam por eles e vão além em busca de autoformação e autorreflexão das vivências experienciadas em sala de aula. Para os colaboradores, o grupo gestor, seja da escola ou da SEMEC, desconhece esse processo de DPD, por não o incorporar de forma coerente em suas ações gestora.

4.3 Desafios inerentes às práticas do Coordenador Pedagógico no contexto da escolar

A dinâmica da escola é uma realidade imprevisível, e os profissionais que lá estão devem estar prontos para lidar com as realidades que lá emergem, a exemplo do CP como membro da equipe gestora, que recebe, sofre e lida com as realidades diretamente, especificamente com professores, alunos, pais e a comunidade em geral, e ainda procura saber lidar com os múltiplos papéis nas realidades que a ele chegam e pedem urgência, sobrecarregando-o e, de certa forma, em muitas das situações desviando-o de dedicar-se à finalidade própria de seu trabalho. Muitas são as realidades que lhe pedem uma posição e uma tomada de decisão, pois “[...] questões e obstáculos do cotidiano da escola, aparentemente rotineiros ou reiterativos, devem ser olhados sobre outra perspectiva; devem ser buscadas novas alternativas para enfrentá-las e superá-las.” (PLACCO; ALMEIDA, 2012, p. 07).

Dessa forma, a condução de todo o trabalho com seres humanos demanda cautela e sabedoria para lidar com as situações de cada um em dada realidade, pois são realidades cotidianas que, muitas vezes, pela deficiência de gestão no âmbito macro, refletem diretamente no cotidiano escolar, e o CP é o profissional que em determinadas situações devem saber conduzi-las, seja para solucioná-las e ou amenizá-las.

A colaboradora Anita é precisa quando destaca em seus relatos os desafios inerentes à prática da CP:

[...]. Essa questão é um ponto que eu acredito deve permear toda a realidade das escolas da SEMEC, um deles é o quantitativo de alunos em sala de aula, não obedecem a lei em relação a recomendação máxima de alunos e isso de certa forma reflete na qualidade do desempenho desses alunos. Além de não ter uma formação contínua adequada para tanto, falta também o apoio de uma equipe multidisciplinar de acompanhamento pedagógico para os alunos que apresentam um maior grau de

dificuldade, que não são poucos, isso sem falar os que tem alguma deficiência e precisam de apoio maior e esse trabalho deveria ser em consonância com o professor e a coordenadora pedagógica. A falta de orientações teóricas, de estudos realmente sistematizados e conforme essa necessidade. A Secretaria deveria ter essa preocupação de forma significativa com os professores, de lhes proporcionar as condições reais para conduzirem seu trabalho na realidade das escolas. [...]. (informação verbal).¹⁹

Segundo Anita, dentre os obstáculos da situação de organizar a estrutura da escola e da forma de gerenciar os processos nesse contexto, está a questão do quantitativo de alunos por sala, o que é um desafio para o alcance de qualidade no desempenho acadêmico dos alunos, dada a falta de um programa formativo adequado, com o apoio de um suporte de atendimento aos alunos com baixa aprendizagem e aqueles com deficiência, em parceria, em um trabalho entre professor e coordenador, em uma ação sistematizada, dentro das necessidades da professora.

Assim, podemos inferir que o trabalho do CP poderia ter uma eficiência, caso tivesse apoio dos segmentos gestores, mas se percebe que é um profissional que busca a visão do todo e que de certa forma, envolve-se com as realidades da escola. Assim, Pinto (2006) afirma que a função do CP nas escolas é marcada pelo acompanhamento das atividades do corpo docente, entre as quais estão: supervisão pedagógica; supervisão escolar; supervisão educacional; assistência pedagógica; e orientação pedagógica, são práticas que integram o todo do trabalho do CP e que se incorporam à sua prática, envolve-se com as realidades da escola.

E não tem como fugir dessas realidades, daí porque podemos afirmar que a atuação desse profissional, ao exercer essas práticas em diferentes situações da dinâmica escolar, seja em situações sistematizadas ou não tão formais, são integradas à realidade do contexto e têm sua relevância.

Em outro momento, Anita narra outros elementos relacionados à disponibilidade e à busca do coordenador para voltar-se para a ação formativa. Segundo ela, realidades como a sobrecarga e as condições espaciais, ou seja, o desconforto físico para que se realize a atividade de formação de professores no âmbito escolar são pontos relevantes e que interferem na formação de professores na escola.

[...]. A sobrecarga da coordenadora pedagógica em dar conta de outras atividades impede ela de fazer a formação, os espaços físicos como as salas de aula são pequenos e sem conforto, a falta de recursos tecnológicos, a dificuldade de reprodução de algum material fotocopiado na escola para que ela possa organizar esses momentos também é outro elemento que contribui desfavoravelmente para

¹⁹ANITA. Roda de Conversa. 2021.

esse momento. As reuniões coletivas acontecem em uma dessas salas de aula e é muito desconfortável. [...]. (informação verbal).²⁰

Nesse relato a narrativa de Anita, mostra que a ação do coordenador no contexto escolar é uma ação imprescindível, sendo visto como colaborador e parceiro na condução da ação pedagógica junto ao professor, como um dos responsáveis a proporcionar bases de conhecimento teórico que concebemos, que para tanto é preciso autonomia em seu fazer, com a perspectiva de inovação e adequação às realidades e necessidades desses contextos escolares. São realidades a que os professores são submetidos em muitas escolas, embora as realidades complexas que se somam a tantas outras não sejam obstáculos para que o seu DP no aspecto formativo se desenvolva.

Em relação a esse aspecto Garcia (1999, p. 1) contribui com os estudos sobre DP, enfatizando que o “[...], o desenvolvimento profissional como um processo em longo prazo no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente [...]”. As realidades e as oportunidades de aprendizado no DP é uma constante na prática dos professores.

Por mais que a realidade seja adversa, o protagonismo da formação deve ser do próprio sujeito, mesmo tendo um facilitador do processo. Nessa lógica, o CP deverá dispor-se também a uma busca autoformativa quanto em relação aos momentos que lhe forem postos e que demandam sua intervenção em meio as complexidades e as adversidades para então conduzir um processo cabe a esse protagonista buscar as saídas para suprir a sua necessidade.

Conduzindo o processo de análise das narrativas, trazemos as falas da professora Beatriz, vejamos a visão dessa realidade do desafio na fala dessa colaboradora. Mais uma vez, enfatizamos a postura do CP como gestor na condução dos processos pedagógicos e como mediador de um momento coletivo – seja reunião ou encontro de formação –, dependendo de sua postura mediadora, podendo direcionar os rumos que favoreçam ou não das resoluções das situações postas e assim sua atuação na condução dos processos pode firmar a união e a coesão do grupo.

Retomamos a fala da professora Beatriz, referida anteriormente, sobre a postura da CP:

O tempo para se organizar e realizar a formação na escola e deve incluir isso no cronograma da escola e buscar trabalhar um conteúdo que interessa a todos. Não é diferente da realidade das escolas das colegas que falaram. Até seria bom ter essas formações e as contribuições de forma significativa pelo coordenador. Eu vejo que

não tem a formação, então não temos desenvolvimento profissional. (informação verbal).²¹

Para a professora colaboradora em apreço, a organização para o momento formativo é algo que a coordenadora não conseguiu ter, e aponta que ela deveria trazer conteúdos de interesse para o grupo, ou seja, que atendesse às necessidades formativas desse grupo. Podemos depreender que dentre os desafios postos aqui pela colaboradora, um deles é o tempo, e o outro é saber o que o grupo realmente precisa para ser formado.

A partir dessa realidade, inferimos que há momentos não necessariamente de formação, nos quais a CP conduz processo com reflexões ou algo de base teórica que não é de interesse do grupo, o que para a colaboradora, deixa a desejar e ela não o vê como momento formativo, apesar de trazer questões reflexivas de forma elementar, mas o propósito dessas reuniões é outro.

É importante que a coordenadora de fato seja parceira, organize-se em sua prática para atender ao grupo pelo qual é responsável, de modo que seja algo significativo na otimização do tempo nesses encontros.

Como forma de referendar essa realidade, Bruno e Christov (2003) refletem que as reuniões que ocorrem na escola como espaço de reflexões e de produção de saberes exigem uma metodologia, sendo que o CP assume a sua liderança para que ocorram futuras transformações.

A proposta sobre como se conduz a reunião é uma maneira de ganhar tempo e dar rumo aos processos na dinâmica escolar – isso como prática do CP, devendo procurar sempre, nesses momentos, trazer as necessidades da sala de aula ou da escola como um todo, e conduzir em um processo reflexivo, de forma significativa e, se necessário, com aprofundamento teórico para dar uma base de sustentação ao que foi conduzido.

A postura da coordenadora, segundo Beatriz, é de uma pessoa um tanto desorientada e que contribui de forma elementar – e faz uma ironia em relação a isso:

[...]. Vejo que muitas vezes ela se encontra perdida na condução das coisas, mas ela ajuda dentro de seu limite, vou tentar ser mais complacente com ela, vou dar um desconto (risadas da colaboradora). Agora a necessidade de se ter encontros formativos na escola é necessário, eu preciso e as colegas que lá estão precisam também é uma ação muito importante para o nosso desenvolvimento profissional. [...] (informação verbal).²²

²¹ ANITA. Roda de Conversa. 2021.

²² BEATRIZ, Roda de Conversa, 2021.

Uma posição precisa da colaboradora Beatriz é de que há necessidade de haver encontros formativos conduzidos pela CP. Logo, a formação é uma prática muito significativa para a equipe de professores, na perspectiva de uma formação que contribua na interação da construção do saber coletivo, articulando o que é compatível com a realidade social para uma educação a ser tomada na prática, de modo que promova os princípios da igualdade e da cidadania, uma “[...], proposta de formação docente significa um compromisso com uma educação que tenha como projeto a formação de profissionais capazes de articular competência técnico-científica, cidadania e ética” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 31).

Concebemos, pois, a importância de uma formação organizada e que tenha uma base teórica que conduza a uma prática consciente e embasada a partir de que o professor realmente precisa no momento. Diante desses pontos das narrativas dos colaboradores, aqui nossas análises a partir da fala da colaboradora Cora, que nos traz uma visão parecida em alguns pontos como das duas colaboradoras anteriores. As práticas coerentes de gestão, independentemente do espaço do contexto escolar, deverão contribuir de forma significativa também para o processo de DP desse professor.

No entanto, os desafios para conduzir esse processo na escola são realidades que demandam compromissos e prioridades na condução da gestão. A realidade do contexto escolar é de certa forma um grande desafio para o CP, quando se busca a delimitação de seu espaço de atuação, uma vez que interage no seu trabalho com todos os segmentos em uma realidade permeada por conflitos e demandas urgentes e emergentes. Logo, deve buscar uma ação integrada e integradora, na certeza de objetivos e de propósitos com vistas a uma autonomia profissional a cada dia.

Para Franco (2008, p. 128), “[...], esta tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa e demanda clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. [...]”. É uma prática que requer uma consciência sobre como se conduzir e conduzir os processos. A postura que o CP deve ter segundo a susodita autora, demanda firmeza em seu fazer. Sem embargo, a realidade que a colaboradora Fátima nos traz em sua narrativa mostra claramente essa situação desafiadora.

A coordenadora pedagógica de minha escola é sobrecarregada burocraticamente, a formação é colocada em segundo plano, não há essa preocupação com esses momentos formativos, não é prioridade e até que ela tenta. Na escola o nosso horário é muito cheio corrido e o foco é aula e aula, cumprir a carga horária de aula, no desempenho dos alunos e nas reuniões burocráticas. Vejo isso como culpa da própria forma de conduzir a administração da educação pela SEMEC que sobrecarrega as

escolas com cobranças dos resultados e que isso reflete diretamente na ação dos gestores nas escolas, [...] (informação verbal).²³

A colaboradora justifica a situação do trabalho da coordenadora pela burocratização do trabalho solicitado, além de orientações e prazos definidos pela SEMEC, como também preocupação com a carga horária a ser cumprida e o desempenho acadêmico dos alunos, o que a conduz a uma prática de cobranças, levando a formação de professores na escola a ser colocada em segundo plano. Partindo dessa realidade, constatamos que a cobrança é algo que anula, de certa forma, a autonomia da escola e do CP dentro dessa estrutura escolar. Essa realidade é latente na realidade de muitas escolas da SEMEC, o que se patenteia na fala dos colaboradores anteriores.

A condução dos processos não depende unicamente desse profissional, mas também dos demais membros da equipe gestora da qual ele faz parte, e de outro segmento escolar. Assim, além de tomar decisão para a condução dos processos no que é de sua função, ele divide responsabilidades, “[...], pois, como coordenador pedagógico as atividades pedagógicas, tem a função de desencadear, articular e dinamizar o processo educacional escolar sem, contudo, ser o único responsável pelo caminhar de tal processos, [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 36).

Mesmo sendo sua função a condução e a tomada de certas decisões, em alguns momentos e contextos, dentro de seu eixo pedagógico ou não, deverá ocorrer sob a responsabilidade do grupo gestor o qual faz parte. Isso porque há algumas decisões que precisam ser tomadas de forma mediata e de um posicionamento, não sendo necessário ter parte do grupo.

A prática da coordenadora é algo reforçado na fala da colaboradora Cora, que diz em sua narrativa:

Eu vejo que todo mundo falou a mesma coisa, como eu também já falei que não tenho realmente um momento de formação e sim apenas as cobranças. Eu vejo também que ela segue o que a SEMEC orienta, é monitorar mesmo, é preencher os relatórios, as fichas, é fazer pressão no professor para que os alunos avancem. Além de fazer as coisas que são cobradas pela SEMEC, ter momentos formativos organizados seria uma proposta a ser incorporada na prática desse profissional. (informação verbal).²⁴

Em consonância com Cora, a prática de cobranças é igual para todas as escolas das demais colaboradoras, e reforça a fala das colegas sobre esse ponto, deixando claro que não há momentos formativos. Para ela, a coordenadora apenas segue o que a SEMEC orienta a ser feito,

²³ CORA. Roda de Conversa. 2021.

²⁴ CORA. Roda de Conversa. 2021.

com práticas de monitoramento e burocratização, como o preenchimento de formulários e fichas, além de pressionar os professores. Pela fala da colaboradora, é possível deduzir que a coordenadora se pauta no fazer do que a SEMEC define e cobra, ou seja, o que o órgão gestor maior direciona, mas ela também deveria organizar e fazer os momentos formativos, algo que deveria constituir pauta em sua prática como coordenadora, em seus afazeres escolares.

A realidade intensa em que os sujeitos escolares estão imersos, a escola e a sala de aula, são espaços em constante movimento e cheio de situações novas que a cada dia, a cada semana, a cada mês, apresentando em sua maioria realidades conflituosas semelhantes com sujeitos diferentes. Essas realidades demandam reflexões e trocas de experiências nos momentos de formação contínua, os quais são positivos quando levadas para esses momentos.

Todavia, nesses momentos, ocorre um equívoco no sentido de perceber ou querer tomar o CP como um profissional que tem as respostas prontas e acabadas para essas situações, ou seja, aquele que está pronto para dar uma posição ou resposta certa para tudo, o solucionador de problemas (PLACCO; ALMEIDA, 2012). Porém, sua postura profissional nessas situações é portar-se como o problematizador e condutor do processo reflexivo em momentos coletivos ou individuais, dependendo da necessidade e da situação.

Em conformidade com Placco e Almeida (2012), sobre a prática do CP, sua função é proporcionar as condições ao professor para se aprofundar em sua área de ensino específico, a fim de que saiba realmente ensinar. Nesse ensejo, designam-se dois compromissos para o CP ter foco em seu trabalho: o processo formativo, na perspectiva do projeto escolar; e a promoção desses professores profissionalmente.

Correlacionado ao papel de formador estão os papéis de articulador e suscitador de mudanças positivas, como podemos perceber nos estudos de Placco e Almeida (2012), para quem o papel do coordenador tem imbricações que o ligam diretamente ao professor, em uma ação articuladora dos processos pedagógicos em si e de formador. É o que leva, em sua prática, à necessidade de estar pronto para lidar com os processos e as demandas, e de ser apoio para os professores, de forma que ocorra o DP e, conseqüentemente, a qualidade do desempenho acadêmico dos alunos.

Como se pode perceber, a ação do coordenador é complexa e materializa-se nas habilidades de sua prática em gerenciar os processos e em estratégias para solucionar e ou mediar as situações que demandem sua atuação como tal e ainda o papel de articulador e transformador de realidades que estende-se a todos os segmentos do contexto escolar, e “[...]. Quando se trata do coletivo, a escola entra em cena e, juntamente com os demais docentes, o coordenador

pedagógico, que tem suas funções voltadas para o entrelaçar de questões do cotidiano escolar com o processo de formação continuada docente.” (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 40).

Como a escola é um espaço dinâmico, a condução do trabalho dos profissionais que lá atuam é algo que requer certa habilidade para lidar com essas situações, e para o CP, o desafio passa a ser maior ainda, uma vez que o eixo pedagógico é algo que o provoca a mobilizar suas habilidades e os conhecimentos alusivos a essa dinâmica, os quais são próprios de sua prática. Porém, não há como se eximir das realidades ao conduzir o seu fazer, então “[...], para desenvolver a ação de coordenar, que como o nome diz, implica articular vários pontos de vista ou atividades em direção a um objetivo comum, que, neste caso, equivale a práticas mais efetivas e melhor qualidade do ensino e aprendizagem.” (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 48).

A ação de articular é uma habilidade de um gestor no eixo de sua responsabilidade e deve ser aprimorada para estar pronta a ser usada sem restrições, com vistas a uma atuação eficiente e com um objetivo fim nesse processo. Portanto, é uma postura que demanda conhecimentos e habilidades para lidar com as adversidades e as necessidades de um grupo heterogêneo. Busquemos analisar a fala da colaboradora Fátima, identificando que elementos ela traz em sua visão sobre a prática da CP a partir de suas vivências no contexto escolar.

Ela apresenta realidades em sua narrativa que estão intimamente relacionadas ao seu DP e que são desafios que o CP encontra em sua prática formativa no contexto escolar, e em muitos pontos, concilia-se com a realidade dos demais colegas colaboradores mencionados outrora.

Na realidade da colaboradora Fátima em relação a essa prática, a coordenadora perde-se no seu fazer em sua escola, e como forma de referendar os pontos reflexivos de alguns colaboradores, mencionados em outro momento, a colaboradora assim se manifesta:

[...], eu tenho certeza se ela tivesse tempo para conduzir esse processo formativo ela realmente faria ela precisa ter e adotar uma postura de autonomia nesse ponto para conduzir o trabalho na escola, ou seja, ela (a coordenador pedagógica) precisa realmente ter a sua postura de coordenar, olhar para a gente (professores) na escola. Eu vejo que a realidade da situação de nosso grupo a qual foi aqui apresentado de forma resumidamente pelo pesquisador, percebo que ainda há muito para se fazer, a realidade formativa docente é uma ação que poderá ainda ser melhorada conquistada de foram coerentes na escola e porque não dizer na própria Secretaria de Educação. [...] (informação verbal).²⁵

Conforme a colaboradora, o fator tempo é muito importante para que a CP se organize para conduzir o processo formativo na escola. Para tanto, deveria ter autonomia para conduzir esse trabalho, com vistas a uma postura efetiva como coordenadora. A colaboradora conclui sua

²⁵ FÁTIMA. Roda de Conversa. 2021.

fala em relação a realidade mostrada pelos demais colaboradores informando que a prática formativa para os docentes ainda precisa ser melhorada de forma significativa, tanto pela escola quanto pela própria secretaria.

Entendemos que a CP, em sua prática na escola da colaboradora Fátima, não tem autonomia suficiente para se conduzir e lidar com as situações, no sentido de reconduzir a sua prática e atuar como deveria na necessidade dos professores, e ainda precisa se organizar dentro do tempo escolar para realizar a prática formativa para os professores. Percebemos, inclusive, que a colaboradora faz esses posicionamentos e que se estende até as formações proporcionadas pela SEMEC, ou seja, a formação que lá desenvolve não atende às suas expectativas enquanto professora. Adicionalmente, inferimos que a realidade que ela expõe não é única, e que os demais colaboradores também passam por situações semelhantes.

Na realidade, “o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética, [...]” (PLACCO, 2010, p. 47). Essa visão corrobora a realidade relatada nas narrativas da colaboradora – uma realidade, digamos, imediatista das coisas no fazer do CP, sem autonomia para organizar-se.

As realidades da dinâmica escolar são intensas. Nesse contexto, demandam situações como: as necessidades dos professores é algo muito preciso e momentâneo, e devem ser tomadas com responsabilidade; o referendo de uma decisão pelo grupo, na maioria das vezes, é preciso e traz corresponsabilidades; a partilha e a reflexão crítica de dada realidade, com perspectiva de orientação e/ou de um conselho e um direcionamento de algo a ser feito é significativo, sobretudo para o professor que em muitas realidades se encontra sozinho e em situações em que o tempo é volátil e preciso, geralmente precisando de uma posição de uma orientação para se conduzir em sua prática, em sua dinâmica.

A colaboradora Fátima não perde tempo para solicitar orientações da coordenadora.

[...]. A minha coordenadora é uma pessoa esforçada procura dar o seu tempo da melhor maneira possível, quando solicitamos a presença dela ela contribui dentro do possível, demora um pouco, mas contribui com a gente dentro de suas possibilidades, uma conversa no corredor da escola já traz uma boa orientação para mim. [...]. (informação verbal).²⁶

A colaboradora evidencia que a sua coordenadora é uma profissional que contribui de alguma forma quando provocada, e para as necessidades dela, uma simples conversa no corredor

²⁶ FÁTIMA. Entrevista Narrativa. 2021.

da escola já atende às expectativas para ela se conduzir. Percebemos que na fala anterior da professora, a coordenadora não tem tempo para organizar os encontros formativos, mas se coloca disponível para atender à professora dentro de suas possibilidades em momentos e locais esporádicos, como o corredor da escola. Daí, podemos concluir também que se ela pautasse seu tempo em momentos de formação com esses professores ocorreria um efeito mais propício no processo.

As habilidades de conduzir o trabalho imprimem uma realidade que demanda uma reflexão crítica dessa realidade, pois orientar requer “[...]. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola.” (PLACCO, 2010, p. 47).

O coordenador, uma vez imerso nesse cotidiano, desenvolve e alcança capacidades de percebê-lo e reelaborá-lo para então agir de forma mais crítica, tendo a reflexão crítica como parte integrante da prática. Assim, quando solicitado para um posicionamento ou para a condução de determinado processo, precisará estar pronto, sempre com a perspectiva de melhorias.

A seguir, temos a análise interpretativa do colaborador Pedro, o único professor do sexo masculino – não que essa informação sobre o sexo tenha alguma relevância para a nossa investigação. Nessa direção, tomaremos os mesmos pontos de análise, trazendo a realidade em que esse colaborador está imerso, a qual se mostra em situações em que pontua as práticas do CP como de grande relevância na condução do DPD e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem dos alunos, e tais pontos trazem desafios significativos.

Nos momentos em que temos algum encontro na escola eu vejo que ela apenas conduz um diálogo direcionado sobre a orientação didática-OD, me dando as orientações! Eu não consigo ver isso como formação, somente as reuniões para passar orientações e fazerem cobranças vindas da SEMEC! Não temos um momento específico formativo, como já falei aproveito quando ela vai na minha sala de aula e daí aproveito para pedir algum esclarecimento ou algum conhecimento que preciso. Seria bom ter esses momentos formativos precisos agendados com temas para estudos específicos. A coordenadora me pede informações, solicita informações sobre o desempenho de minha turma, faz análise, preenche as fichas que ela tem e nada mais, somente isso. Vejo que ela se envolve muito com as coisas administrativas da escola e assim vejo que na minha escola não tenho formação, [...] vejo que ela deveria ser mais autônoma no trabalho, também vejo o tempo como um dos grandes desafios para que ela se organize para gente ter esses momentos formativos realmente na escola, percebo que a preocupação dela é monitorar as aulas, o dar aula e cumprir a carga horária, seguir o que é pra fazer, é o desempenho da turma, acredito que se ela se desprendesse um pouco mais de algumas coisas ela conseguiria se voltar para nossa formação [...]. (informação verbal).²⁷

²⁷ PEDRO. Roda de Conversa. 2021.

A prática da coordenadora, conforme a narrativa do colaborador é de monitoramento, consoante sua fala anterior, com práticas orientadoras do que já foi definido, de cobranças, de monitoramento com o preenchimento de fichas. Para ele, a coordenadora deveria ser mais autônoma em seu trabalho, não se deixando conduzir tanto pelas coisas que lhe são impostas a executar na dinâmica escolar. O mesmo ver que as questões administrativas também são absorvidas pela coordenadora, e aponta o tempo como um desafio para que a mesma se organize, enfatiza em sua fala que é importante haver momentos de formação na escola, conduzido pela coordenadora.

Inferimos aqui que a coordenadora se encontra com sobrecarga na condução de seu trabalho, e sua preocupação ainda é o monitoramento, sob caráter técnico e burocrático, o que lhe toma o tempo para se organizar para conduzir o seu trabalho e organizar a prática de formação de professores na escola. Mais uma vez, o tempo escolar emerge como desafio para conduzir os processos formativos na escola.

Uma situação que precisa ser vista e repensada é que a prática é necessária, e “Dar um sentido estratégico à formação significa, fundamentalmente, três coisas que implicam o abandono de uma perspectiva de curto prazo: a primeira consiste em passar da lógica do ‘programa de ações’ para a lógica do ‘dispositivo permanente de formação’, [...]” (CANÁRIO, 1998, p. 21).

A formação continuada junto aos professores deve ser vista dentro de uma coerente necessidade do professor, de forma permanente. É importante perceber que os programas e/ ou planos de formação pré-organizados e demandados de um pequeno grupo para o geral, em seu conteúdo, não atende às necessidades de fato, posto que cada professor e cada escola tem suas necessidades e suas demandas, e é a isso que o coordenador precisa estar atento e se organizar para tanto, porquanto uma proposta de inovação a partir do contexto demanda o novo dentro da demanda da dinâmica escolar.

Uma realidade é que a escola está em mudanças constantes, e traz desafios para se atender às demandas para quem nela está. Esse desafio passa pelo modo diversificado de agir, de ensinar e de aprender, então o coordenador e os professores são participantes dessa demanda para um novo recomeçar. Assim, “[...] esse novo precisa ser construído a partir do já existente, pelos atores da Educação – os profissionais, os alunos, as famílias” (PIMENTA, 1993, p. 79).

Entre os profissionais o professor e o coordenador pedagógico como gestores do ensino e da aprendizagem precisam buscar processo de mudança devem se movimentar de forma precisa frente a este novo o que demanda desafios em toda essa dinâmica. Analisaremos esses desafios a seguir.

4.3.1 Confirmação dos passos interpretativos dos desafios inerentes às práticas do Coordenador Pedagógico no contexto da escola

O *corpus* das narrativas traz situações que evidenciam vários desafios na condução da prática do CP em meio à realidade que este se encontra, sendo essas em suas especificidades do trabalho e nas diversas situações a ele incumbidas e demandavam uma postura de autonomia, organização e definição de prioridades na condução do processo a que foi submetido pela SEMEC requeria certa coerência e cautela ao conduzir essas demandas postas.

Em suas narrativas, os colaboradores foram críticos e pontuais ao trazerem situações como: a falta de organização do coordenador e não disponibilização do tempo; busca de uma postura de autonomia ao longo dos processos em sua prática, o que o sobrecarrega; falta de um programa de formação que atenda às necessidades dos professores na escola; disponibilidade para estar mais próximo ao professor para contribuir, ao invés das cobranças exageradas. Outras realidades desafiadoras foram pontuadas, como: a questão do quantitativo de alunos por sala de aula, o que reflete no desempenho da aprendizagem da turma e no desconforto da sala de aula.

A autonomia do CP na escola, entre outros, mas nesse momento é um dos maiores desafios, uma vez que precisa conduzir as questões relacionadas ao eixo pedagógico, sendo a priorização da formação sua prioridade primeira. A partir da situação imposta pela SEMEC, essa autonomia foi colocada em xeque, por ser um profissional que integra o quadro efetivo SEMEC/PMT e precisa conduzir a ação definida por esse órgão gestor maior. Nesse período, as ações foram decretadas a serem cumpridas, o que provocou a mudança de postura desse profissional no contexto escolar, chegando a trazer a versão de sua prática junto aos professores.

As cobranças em relação à formação pelos colaboradores foram patentes em suas narrativas, deixando clara a importância desse momento para eles ao longo de seu trabalho. As recomendações para a condução dos processos foram desde a organização de suas ações e de seu tempo no contexto escolar à elaboração de um plano formativo, além de questões como a tomada de uma postura autônoma na condução dos processos escolares e assim se organizar melhor para haver a formação dos professores.

Dentre as justificativas para a não realização desse processo formativo pelo CP, apontaram a sobrecarga de atividades outras sendo uma ironia à condução do trabalho escolar; a não busca de parceria junto ao professor para lidar como o apoio necessário para o processo formativo; não levar em conta e nem fazer um levantamento das necessidades formativas do grupo de professores e nem implementar os processos formativos da forma como deveria ser; e a não condução com certa autonomia em relação às imposições dos fazeres da SEMEC.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES INVESTIGATIVAS: CONFIRMANDO OS PASSOS INTERPRETATIVOS



5 CONCLUSÕES INVESTIGATIVAS: CONFIRMANDO OS PASSOS INTERPRETATIVOS

Este capítulo apresenta os achados da pesquisa, a partir da análise do *corpus* produzidos por meio de narrativas oriundas das rodas de conversa e das entrevistas narrativas. Procuramos, mediante um olhar analítico, fazer a leitura desse *corpus* da pesquisa a fim de compreender e interpretar as mensagens orais e escritas resultantes desses dois instrumentais.

Embasados na técnica de análise interpretativa, que busca selecionar palavras, sentenças, frases, parágrafos ou até mesmo um texto completo do material a ser analisado, o qual foi tomado para os critérios de definição dos eixos temáticos os quais estão intimamente relacionados a temática em questão: o Desenvolvimento profissional Docente (DPD), aos objetivos: objetivo geral: Analisar a prática do Coordenador Pedagógico de um modo específico a formativa no contexto escolar que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Teresina. E os objetivos específicos: identificar a prática formativa do CP junto aos professores na escola; compreender como a prática do CP e suas possibilidades de contribuição para o desenvolvimento profissional de professores; descrever os desafios inerentes à condução da prática formativa do CP junto aos professores, no contexto escolar, e ao objeto de investigação: o DPD e a prática formativa do CP no contexto escolar.

As práticas do CP demandam conhecimentos, saberes e habilidades oriundos de diferentes fontes e contextos. Nas vivências em um contexto real como a escola, além da busca de um processo autoformativo, partindo do princípio identitário de que esse CP é um profissional do corpo gestor na escola e que além das inúmeras atribuições que desempenha e lhe são incumbidas, estão algumas que não lhe dizem respeito, sendo em termos de responsabilidade de fato como prioritária, a formação continuada de professores na escola é o foco central de sua prática.

A busca para firmar sua identidade e seu campo de atuação no campo educacional, começa pela definição de um nome para o seu cargo, sendo isso demonstrado ao longo da história educacional brasileira, com diversas nomenclaturas, a exemplo de: prefeito de estudos; diretor geral; inspetor educacional; supervisor escolar; professor coordenador de área; coordenador pedagógico e Pedagogo. Em nossa capital, Teresina, a princípio, hoje é denominado de “Pedagogo” foi alterada para Coordenador Pedagógico, por essa razão, nos eixos temáticos de análise e ao longo deste estudo, esse termo é empregado em virtude de esse profissional ser assim referido na capital piauiense.

As narrativas dos colaboradores da pesquisa evidenciaram as realidades sobre a prática do CP em relação à formação de professor e sua contribuição para o DPD, refletindo o vivido, o experienciado dia a dia com esse profissional no contexto educacional, como também dando sugestões sobre sua prática e deixando claro suas concepções, mostrando alternativas para melhorar o trabalho e os desafios que já existem e os que surgirão.

Ao longo do desenvolvimento dos instrumentais e de forma mais precisa na roda de conversa, com a condução das discussões, foram percebidas uma gama de realidades que vão desde as sugestões, acompanhadas das reflexões, com o propósito de colaborar para a melhoria da prática do CP e, conseqüentemente, no DPD dos professores e ainda na melhoria da qualidade do ensino. O professor colaborador em suas narrativas também nos trouxe queixas, desilusões, angústias e a necessidade de se ter a formação em sua escola, bem como a necessidade de fato de um parceiro que contribua no processo de sua prática em sala de aula,

Em um momento reflexivo crítico, é notório o desabafo e a insatisfação de boa parte dos colaboradores sobre como lidam com as realidades, como procuram lidar com a necessidade, como a de recorrer a colegas mais experientes em busca de saídas, a busca na internet de conteúdo para aprofundar algo, a compra de livros com assuntos de seu interesse, entre outros. Percebemos que a necessidade de um autoinvestimento no processo formativo por boa parte dos colaboradores é uma constante.

Com o *corpus* das narrativas na pesquisa, inferimos que o mesmo mostra que o processo de DPD de professores não está necessariamente atrelado à prática do CP, revela que os professores colaboradores têm a consciência da necessidade de seu processo formativo e que dentro de suas possibilidades, essa é uma busca permanente, e que alguns momentos com o CP para orientações e ou de instruções do que fazer, no contexto escolar, não contribuiu então, significativamente, para o seu DP enquanto profissional.

Em suas práticas, CP e professores, as aprendizagens de sua vivência na condução de situações no contexto escolar como um todo e especificamente em sala de aula, no sentido de adequarem-se ao que lhe é exigido a ser feito, são situações que lhes trazem um aprendizado formativo que se incorporam aos seus saberes. São conhecimentos subjetivos de um contexto ímpar onde esse CP e professor atuam, e essa forma de lidar com essas realidades é construída a partir dos conhecimentos que possuem, das outras experiências e de outras aprendizagens, trazendo os saberes de suas reflexões mediatas, os quais demandam um agir e que agregam ao seu desenvolvimento, tanto profissional quanto pessoal.

Esse *corpus* das narrativas dos professores colaboradores revelou a prática do CP que, ao desenvolver sua função, necessita também de um preparo formativo e de consciência de seu

trabalho, sendo esse o que de fato lhe compete enquanto profissional no contexto educacional, como também de ter e adquirir saberes e conhecimentos que fundamente sua prática, tendo consciência de que o seu fazer está imbricado diretamente no eixo pedagógico, mas para tanto ter o equilíbrio e bases de conhecimentos nos em que demandam a resolver os conflitos e as tensões no contexto escolar. Na busca de um processo interacional com o coletivo da escola, com manejos para lidar com um grupo heterogêneo, sem deixar de ser ofuscado em seu eixo de atuação e nem desfocar sua identidade na relação com seus pares. Ademais, conhecer a equipe escolar como um todo, de modo específico os professores que se encontram sob a sua responsabilidade pedagógica, o que lhe proporcionará uma posição clara sobre como agir e conduzir o seu trabalho.

Muitos que são convidados ou promovidos a exercer o cargo e/ou função de coordenador, sendo que muitos não têm clareza de suas atribuições, como também nem uma postura mais crítica e consciente do trabalho a ser realizado, porém podemos dizer, portanto, que a prática do CP no contexto escolar se materializa em ações prática, sendo essas planejadas, voltadas para a realidade e para as necessidades, primeiramente dos professores e depois dos alunos, e ainda as da gestão administrativa, essa quando necessário.

No que se refere ao arcabouço legal sobre as atribuições do CP no Brasil, deixa desejar, pois os Estados e os Município ainda são os que preconizam o que compete ao profissional conforme sua necessidade, sendo que em boa parte da ação do coordenador lhe são atribuídas funções que não lhe compete, provocando uma certa confusão em sua identidade como CP em muitas esferas políticas, tornando-os, muitas vezes, meros cumpridores de tarefas burocráticas, ou auxiliares da direção escolar, chegando a distorcer e a gerar uma real confusão em sua prática pedagógica.

As narrativas dos colaboradores trazem explicitamente essa situação no contexto escolar, quando CP se ocupa em dar orientações sobre uma ODs provenientes da secretaria, procurando fazer relatórios de desempenho das turmas, monitorar se os professores estão realmente cumprindo a OD, deixando visível o perfil de “Supervisor” tecnocrata e burocrata desse coordenador e não se organizando para implementar na escola momentos formativos efetivo com a equipe de professores.

Podemos afirmar que o trabalho do CP se fixa no eixo pedagógico da escola e nesse entre suas práticas está a de oferecer os subsídios necessários ao professor seja esse teórico-crítico e reflexivo como também de apoio material para que o seu trabalho em sala de aula flua, entre outras, em um processo coletivo ou individual, quando assim for necessário, ajudando os professores a perceberem e a conduzirem e a reelaborarem sua prática para um resultado positivo.

A prática do CP dentro da escola requer autoridade dentro do que é de sua competência. Porém, a realidade mostra-se diferente, pois nas narrativas de alguns colaboradores, essa situação aparece claramente, quando o coordenador apenas segue o que a Secretaria de Educação envia para a escola quanto ao cumprimento dos prazos de aplicação das ODs.

As necessidades formativas dos professores não foram atendidas e recaem em um elemento-chave do movimento de atuação do coordenador em relação a sua autonomia. Sendo um profissional efetivo de um sistema de ensino, atua em uma escola que tem suas peculiaridades e as necessidades o trabalho a ser desenvolvido, porém precisa cumprir uma demanda desse sistema, o que de fato marca sua autonomia como algo relativo.

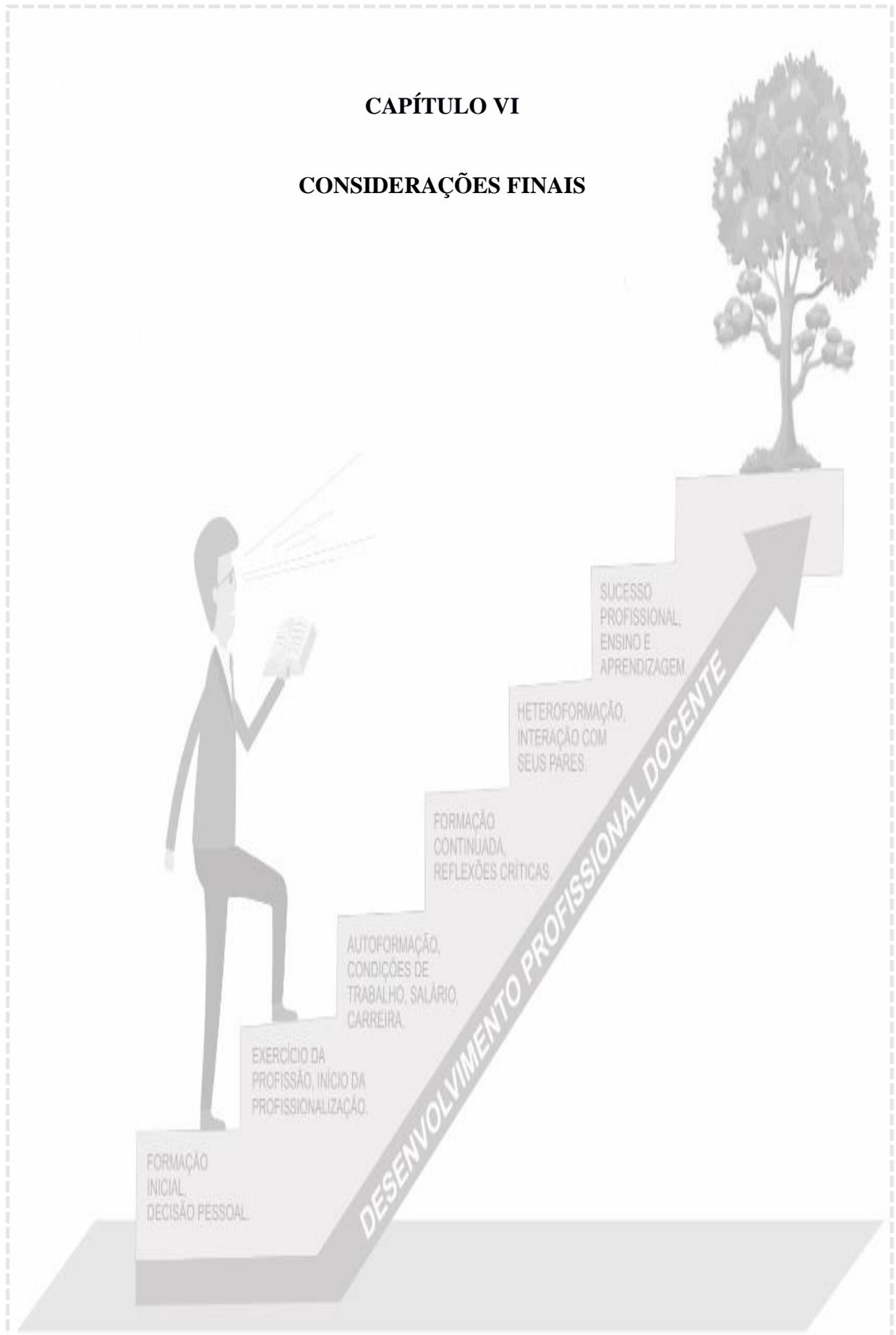
A realidade trazida nas narrativas dos professores/colaboradores desvela que a proposta da SEMEC se encaminhou na incumbência de condução dos trabalhos sob uma perspectiva de monitoramento e de caráter tecnicista pelo CP. A meta dessa gestão é o bom rendimento nas provas externas, Prova Brasil, com vistas à nota do IDEB, ação já esclarecida no referencial teórico deste trabalho de pesquisa, com a proposta de formação e criação do cargo de diretor pedagógico para tal fim,

Em meio a esse contexto o CP e professores sujeitos desse processo são submetidos ao “cumpra-se” e assim aqueles não conseguiu fazer seu trabalho como de fato deveria ter feito e esses não conseguem inovar em sua prática de ensino, pois precisam apresentar resultados na evolução do aprendizado dos alunos, os quais foram medidos por percentuais dos acertos nos simulados/SEMEC e as outras provas externas. Em toda essa demanda, o CP, querendo ou não, é o agente que conduz esse processo e assim perdendo sua autonomia ao conduzir tais processos nessa condição.

Então podemos concluir a partir das narrativas, inferindo a partir do foi que oralizado e o que ficou implicitamente referente as possibilidades de contribuições do Coordenador Pedagógico em sua prática com perspectiva de DPD junto aso professores e se conclui alguns pontos significativos que precisam ser alinhados a prática do CP para que de fato atenda a demanda de um DPD coerente, assim, entre esses alinhamentos, pontuamos os seguintes: ter segurança nas tomadas de decisões e ao desenvolver suas práticas pedagógicas, sendo essas devendo ser inovadoras e desafiadoras à realidade posta; busca de sua autonomia pedagógica firmando sua identidade profissional dentro do segmento educacional, especificamente no âmbito escolar. O cenário posto pelos professores/colaboradores desvelam que há uma discrepância real da prática do CP e as reais necessidades dos professores, tomando como referências esses alinhamentos os quais foram suscitados aqui e que podem ser tomados como subsídios para se reverter essa situação em práticas futuras.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que cumprimos esta pesquisa, os passos de minhas impressões enquanto pesquisador são marcantes pela dinâmica de um aprendizado que me trouxe conhecimentos e habilidades que estarão sempre presentes em meu exercício profissional. Desenvolver uma pesquisa nessa modalidade não é algo simples, porquanto os processos são complexos e a realidade em que me encontrei no meu dia a dia.

Para um pesquisador empolgado, iniciante e cheio de ideias, foi lapidando e refinando essas, deparou-se com uma demanda grande de teorias que embasaram o conhecimento, esse provenientes das disciplinas e dos direcionamentos dos teóricos. Assim, o uso do discernimento para saber conduzir-se e focar no objeto de investigação previamente definido, como também pensando na proposta de análise desse objeto de estudo, assim ao desenvolver os processos há uma situação inesperada de Pandemia de COVID-19, veio, de certa forma, arrefecer o que já havia sido iniciados, e essa circunstância atingiu diretamente a vida deste pesquisador.

Em meio a essa realidade, era preciso ir adiante, respirar, erguer a cabeça e conduzir os estudos já iniciados, passando por um período de quase três meses sem contato com orientação, conduzindo os estudos solitariamente, amadurecendo as teorias e os processos de investigação, tomando o referencial teórico como base para conduzir o caminho para alcançar o *corpus* e para análise das narrativas dos colaboradores (chegando ao término com apenas cinco), os quais contribuíram significativamente para o andamento de todo o processo investigativo.

Nesse processo investigativo, a construção do *corpus* e das análises foram entremeados por aprendizagens e erros, trocas, reelaborações e redefinições de alguns elementos próprios e relevantes da pesquisa com foco no objeto de estudo, a prática formativa do CP e suas possíveis contribuições para o DPD, essas foram situações propiciadoras de aprendizagens para o pesquisador para se chegar a uma produção mais acurada dos resultados.

Assim, a implementação desta investigação proporcionou, ainda, ao pesquisador um trabalho estimulador e motivacional, uma vez que o mesmo é parte do processo, não como investigado, mas como profissional e nessa função na rede municipal na qual a pesquisa foi realizada. A partir das narrativas oralizadas, lhe trouxeram realidades similares e outras inovadoras, sejam negativas e ou positiva, vivenciadas pelos seus pares, o que lhe proporcionou processos reflexivos de sua prática, facultando-lhe mais aprendizados.

O interesse investigativo nessa temática surgiu também da necessidade de perceber as posturas do CP na rede municipal de Teresina sobretudo nesse período (de 2019 a 2021) a partir da ótica dos professores em relação ao CP uma vez que para esse profissional era delegado, por

formas impositoras: resoluções e decretos, uma gama de atividades a serem cumpridas dentro de um prazo no contexto escolar. A partir desse fato, procurou-se identificar essas práticas, analisá-las e como elas possivelmente contribuíram para o DPD, que desafios foram encontrados analisando posturas, estratégias, saberes nesses processos pedagógicos.

A perspectiva deste trabalho investigativo foi contribuir com reflexões críticas a postura do CP e proporcionar elementos significativos para se rever a prática desse coordenador junto aos professores, suscitando reflexões e conhecimentos relacionados ao objeto da pesquisa. Então, as narrativas dos colaboradores evidenciaram a importância do CP no processo pedagógico, mas que seja revistas as posturas de forma que sejam favoráveis à parceria na condução do processo.

Assim, foram oralizadas várias críticas à essas posturas, frente à demanda da SEMEC e ao cumprimento dela, o que foi levantada questões sobre tal postura e como tal a sua autonomia nesse contexto. Partindo das narrativas dos colaboradores, concebemos sugestões no sentido de busca de organização e de priorização do tempo para o que realmente é o foco de sua função enquanto coordenador.

Outras inferências a que se chegou, via narrativas de vivências experienciadas e nas construções das aprendizagens no contexto o que lhe conferem o caráter pessoal e subjetivo, mas ainda similar com a vida profissional do CP em cada realidade, ficando evidente que esse é um profissional importante nesse processo no contexto escolar, cuja função articuladora e condutora dos processos deve mantê-lo em uma postura de parceiro. As narrativas trazem momentos de um contexto de vivências acerca de uma demanda que trouxe a inquietação para ser aqui investigada, proporcionando reflexões com a perspectiva de se rever essas posturas.

Assim, deixamos claro que esta pesquisa finda seu ciclo investigativo, porém não conclusivo aqui, mas poderá ser retomada sob outra ótica investigativa, com novas possibilidades de discussões e aprofundamentos de redirecionamentos dos objetivos. Aqui, ocorreu a possibilidade de se encontrar algumas respostas para a questão levantada, ampliou-se conhecimentos com foco na prática dos implicados da investigação visando a uma prática de ensino eficaz, conseqüentemente, de modo que possa favorecer a atuação do CP junto ao professor e assim implicando na qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2000.

ALONSO, M. **A supervisão e o desenvolvimento do professor.** p. 167-181 In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.* 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 167-181, 2008.

ANDRÉ, M. *Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo.* In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). *Formação de Professores, Culturas: Desafios a Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*, v. 02, p. 24-36, Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

_____. **Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional.** In: ANDRÉ, Marli E. D. A. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores.* Campinas, SP: Papyrus, 2016.

ARRUDA, E. P.de; COLARES, M. L. I. S. **A coordenação pedagógica e seu movimento histórico.** In: *O coordenador pedagógico no cotidiano da gestão escolar.* Curitiba: CRV, 2016.

AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura.** São Paulo: Melhoramentos, Brasília, INL, 1976.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2020.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 8ª. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 213-240. 2012.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.** Natal: EDUFRRN, 2010.

BRAGA, D. de O. L. **As concepções da supervisão escolar e a prática dos supervisores escolares egressos da UFPI 1999.** 175p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí/UFPI, Teresina, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em:

<https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 7 mar. 2022.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** MEC, 1998.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, nº. 248, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** 1971.

_____. **Decreto lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino secundário.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRITO, A. E. e SANTANA, M. C. A. **Roda de conversa na pesquisa em educação:** quais as possibilidades. IN: CABRAL, C. L. O.; NASCIMENTO, E. F.; MELO, P. S. L. (Org.) As trajetórias em pesquisa em educação: perspectiva formativa do professor pesquisador. Teresina. EDUFPI, 2014.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí.** Teresina: EDUFPI, 1996.

BRUNER, J. **Atos de significação.** 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis.** Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas. (1998).

_____. **A Construção Narrativa da Realidade. Investigação Crítica.** Chicago, v. 18, p. 01-21, 1991.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, Luiza H. S. **Reuniões na escola: oportunidades de comunicação e saber.** In. BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda, R. CHRISTOV, Luiza H. S. (orgs) O coordenador pedagógico e a formação docente. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

CAMPOS, P. R. I. e ARAGÃO, A. M. F. **O CP e a formação docente: possíveis caminhos.** In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L. R. O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação, 37-56. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CANARIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem.** Psicologia da Educação. PUC - SP, 1.º sem. 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria. de Medeiros. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org.). **Formação de professores: Tendências atuais.** p.140-152. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CARDOSO, T. F. L. **As aulas régias no Brasil.** In: STEPHONOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e memórias da educação no Brasil, p.179-191: Vol. I. Séculos XVI – XVIII, 2004.

CARVALHO JÚNIOR, D. **Nossa Senhora da Conceição dos Homens Pardos.** Revista do Instituto Histórico de Oeiras. [S.l.:s.n], n.16, p.125-127, 1991/1992.

_____. **História episcopal do Piauí.** Teresina. COMEPI, 1980.

CARVALHO, M. A. **A coordenação de área e a participação docente: uma experiência de trabalho em língua portuguesa.** São Paulo: PUC-SP, 1989. – Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

CHAVES, Joaquim Raimundo Ferreira (Mons.). **Obras completas. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves,** 1988.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, 2ª ed. Ver. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORRÊA, S. de S. **O assistente técnico-pedagógico: atribuições legais e prática profissional.** 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

COSTA FILHO, A. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

_____, C., **Professores em desenvolvimento: os desafios da aprendizagem ao longo da vida.** Londres: Falmer Press.1999.

DELORY-MOMBERGER, C. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação.** Educação em Revista. Belo Horizonte. p. 333-346. V.27, n.1, 2011.

_____. **Pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas Metodológicas.** In: Pesquisa biográfica. Fundamentos, métodos, práticas. Paris: Téraèdre, 2014.

_____. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006, p. 359-371. 2006.

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

FARIAS, Vanessa Soares Negreiros. **As transformações na educação piauiense na era Vargas.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27. Anais. Natal, 2013.

FEITOSA, D. M. **Supervisão escolar: saberes e transformação de práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos - EJA.**151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

FERREIRA, João Luiz. **Mensagem à Casa Legislativa.** Teresina, 01 jun. 1921.

FERREIRA, N. S.C.F.; FORTUNATO, S. A. de O. **A inspeção escolar como forma de controle no estado novo: uma contribuição às origens da gestão da educação.** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais->

coautorais/eixo03/Naura%20Syria%20Carapeto%20Ferreira%20e%20Sarita%20Aparecida%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 05 outubro 2020.2012.

FERRO, Maria do Amparo B. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

FIORENTINI, D. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil**. Bolema, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FINGER, M. & NÓVOA, A. (Orgs.). **O Método Biográfico e Formação**. Natal, RN: DUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FRANCO, M. A. S. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso em: 07 jun. 2022. jan./jun. 2008.

FREIRE, P. **pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, A. J. **Fundamentos da Formação Permanente de Professores através do uso do vídeo**. Barcelona, EUB, 1987.

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

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagógica: pesquisa contemporânea sobre o saber docente**. (Coleção Fronteiras da Educação). UNIJUÍ, RS. 2013.

GONÇALVES, J. A. **A carreira dos professores do ensino primário: contributo para a sua caracterização**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1990.

_____. **Desenvolvimento profissional e carreira docente - fases da carreira, currículo e supervisão**. pp. 23-36. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08. (2009).

_____, J. A. & SIMÕES, C. **O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente**. pp. 135-147. Inovação, 4, 1, 1991.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, João José de Oliveira. **Relatório da presidência da província**. Teresina, 01 jul. 1858.

LAROSSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. Coleção Questões da Nossa época. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6ª. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2015.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18ª. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LIVRO de Leis Sancionadas, n. 07, p. 16 a 18V, sob guarda do Serviço de Cerimonial da Prefeitura de Teresina. Teresina, 1966.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELINO, Luísa H. Z. **Regimento escolar**: a discussão necessária. In: MACHADO, Lourdes M. (Coord.); MAIA, Graziela Z. A. (Org). Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MARCELO, G. C. **Desenvolvimento Profissional**: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, G. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 109-131, 2009a

MARTINS, A. A. F. **Supervisão educacional: qual é o seu papel?** Revista pedagógica, Porto Alegre: Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, ano 4, n.8, dez. 2007.

MEDEIROS, L.; ROSA, S. **Supervisão educacional: possibilidades e limites**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MONTEIRO, Elisabete. ZEN, Giovana. SILVEIRA, Maria Aparecida. RIBEIRO, Neurilene. **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática.** p. 26 e 27. 1.ed. Palmeiras, Bahia: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. **A reinvenção da roda:** roda de conversa: um instrumento metodológico possível. In: Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão educacional: a questão política.** São Paulo: Loyola, 1989.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** In Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, 2007, Lisboa. Comunicações. Ministério da Educação 2008, p. 21-28. Disponível em http://www.dgae.min-edu.pt/c/document_library/get_file?p_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf .> acessado em: 19 de set. de 2020. 2008.

_____, A. **O regresso dos professores.** 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 27 set. 2020.2011.

_____, A. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____, A.; FINGER, M. Introdução. In: NOVOA, A. e FINGER M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; (Coleção Pesquisa (auto)biográfica - Educação. Clássicos das histórias de vida). p. 21-29 - São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES, Odilon. **Pesquisas para a história do Piauí: lutas partidárias e a situação da Província. Teresina.** FUNDAPI; Fundação Monsenhor Chaves, 2007.

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.** São Paulo: Moderna, 2005.

OLIVEIRA, D. A. **Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente:** da intenção às práticas. In: LEITE, Y. U. F. et al. (orgs.). Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

_____. **Modelos e estratégias de desenvolvimento profissional docente: reflexões críticas a partir da realidade latino-americana.** p. 99-107. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. Ensino aprendizagem e desenvolvimento profissional. Madri: Santillana, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, F. J. **Desenvolvimento profissional dos professores.** In: FORMOSINHO, João (coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente, p. 221-284. Porto: Porto, 2009.

OLIVEIRA, E. G. de; CORRÊA, R. dos S. **Ação da supervisão educacional e formação humana:** interferência no processo de emancipação do homem por meio da atuação nos conselhos de educação. In: Supervisão escolar: avanços de conceitos. p. 29-67. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2011.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

PASSEGGI, M. C. **Mediação biográfica**: figuras antropológicas do narrador e do formador. p. 43-62. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. B. *Memória, memoriais*. Pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

_____, M. C. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico**. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso em: 04 set. 2021. Roteiro, Joaçaba, v.41, n.1, pp.67-86, jan./abr. 2016.

PASSOS, Guiomar de Oliveira. **A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença: conformação da Reforma Universitária de 1968 à sociedade piauiense**. 2003. 291f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

PELLISSARI, Cristiane. **Os seis desafios do Formador**. Revista Avisa Lá. Edição nº 30, 2007. disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/os-seis-desafios-do-formador/>. Acessado em 30/09/2019. 2007.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

PEREIRA, J. E. D. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-42.

PIAUI. Secretaria Estadual de Educação. **Instruções Normativas 005/2004**. Teresina: SEDUC, Mimeografado. 2004.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Portaria GSE: ADM 002/ 2007. Dispõe sobre o processo de seleção, lotação e gratificação dos coordenadores pedagógicos**. Teresina: SEDUC, 2007.

_____. Secretaria de Estadual da Educação do Piauí. **Decreto nº 12.765, de 17 de setembro de 2007. Disciplina a gestão democrática nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino no Piauí e dá outras providências**. Teresina, 2007. Disponível em: <http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/13562>. Acesso em: 16 set. 2021.

_____. Secretaria de Estadual da Educação do Piauí. **Edital nº 012/2018**. Regulamenta seleção interna, na modalidade de cadastro de reserva, para composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de direção e coordenação pedagógica. Teresina, 2018. Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/editais/4/. Acesso em: 20 set. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e**

crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Questões sobre a organização do trabalho na escola.** Série Ideias: a autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. n.16, São Paulo: 1993. Disponível em: http://www.crmario covas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf. Acesso em: 13 de jul. 2022. 1993.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia e pedagogos escolares.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses>. Acesso em: 01 julho. 2022. 2006.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intencões, tensões e contradições.** pp.227-287 In: Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, v.1, n. 2. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita), São Paulo: FVC, 2011a.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf> . Acesso em: 11 nov. 2022. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012.

_____. **O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional.** In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (org.) O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 1ª edição, 2008, 2ª edição, 2010, 3ª edição, 2010, 4ª edição, 2012.

_____. **O Coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano da escola.** In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs.). O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola, p. 47-60. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Diferentes Aprendizagens do Coordenador Pedagógico.** In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V.M.N.S. – O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade. p. 47-61, São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.** Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

_____. **Formação e prática do educador e do orientador.** Campinas: Papirus. 1994

PONTE, J. P. da. **Da formação ao desenvolvimento profissional.** Actas do ProfMat98, Lisboa, p. 27-44, 1998.

RANGEL, M. **Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação.** In: Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Pedro Silva. **depoimento [maio 2016]. Entrevistador:** Cláudio Barros Araújo. Teresina, maio 2016. 1 gravador digital. Entrevista concedida a Cláudio Barros Araújo. 2016.

RIBEIRO, A. C. **Formar professores: elementos para uma teoria e prática de formação.** Lisboa, Portugal: Texto Editora, 1989.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação.** Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

_____. **A metáfora viva.** São Paulo: Loyola, 2000.

_____. Paul. **Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica.** Tradução de Claudia Berliner. Revisão da tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____, P. **A memória, a história, o esquecimento.** Trad. Alain François [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** p.53-92. In: IMBERNON, F. (coord.) Formação permanente de professores nos países da CEE. Barcelona: Editoria Horsori 1993.

SANTOS, H. **Ação e relevância em narrativas de adolescentes autoras de atos infracionais.** Contemporânea, v. 2, n. 2 p. 489-512, 2012.

SAVIANI, D. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia.** In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. p. 13-38. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

_____. **História da Escola Pública no Brasil: questões para a pesquisa.** 2006.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

- SILVA, M. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- SILVA, M. G. da. e NÚÑEZ, I. B. O contexto escolar, o cotidiano e outros contextos. In: **disciplina, Instrumentação para o ensino de Química II, aula 03**. 2007.
- SILVA, R. C. da. **A prática da supervisão numa escola pública estadual de Teresina, sob o olhar dos agentes escolares e o problema da ação comunicativa**. Revista Olhar de Professor. Ponta Grossa, p. 167-180, 2009.
- SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Ed. UNEB, 2006a.
- _____. **Histórias de vida, narrativas, conhecimento de si, representações da docência**. p. 387-417. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: **Revista do Centro de Educação – UFSM** | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014. ISSN: 0101-9031 EM: [educação](#), v. 39, n. 1, jan./abr. 2014 > **Souza** <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411344./2014>.
- STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis; [recurso eletrônico] -revisão técnica: Nilda Jacks. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2011.
- SZYMANSKI, H. (Org.). **Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TEIXEIRA, C. de S. M. **Ser “o faz-tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. 261p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- TEIXEIRA, Luiz Carlos de Paiva. **Relatório da presidência da província. Teresina**, 01 jul. 1853.
- TERESINA (município). **Lei nº 2972, de 17 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM1430-1-05122011.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- _____. (município). **Edital nº 011/2018. Eleições de Diretores, Vice-diretores ou Diretores-adjuntos das unidades de ensino da rede pública municipal de ensino de Teresina**. Diário Oficial do Município, Teresina, n. 2.397, p. 13, 07 nov. 2018. 2018c. Disponível em: <http://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM2397-07112018-ASSINADO.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.
- _____. (município). **Decreto nº 18.114 de 06 de novembro de 2018**. 2018d.

_____ (município). **Ofício de número 17/2018**. 2018f

_____ (município). **Agenda do pedagogo, 2019**. 2019

_____ (município). **Portaria nº 479/2002, GAB/SEMEC**. Disponível em: <http://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM1233-1-08082008.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019

_____ (município). **Contrato de Gestão Pedagógica**. 2009. 2009

_____ (município). **Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012**. Dispõe sobre a eleição de Diretores, Vice-Diretores ou Diretores-Adjuntos das Escolas Municipais e dos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, e dá outras providências Diário Oficial do Município, Teresina, n. 1.460, p. 1, 06 jun. 2012. Disponível em: <http://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM1460-1-06062012.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

_____ (município). **Ofício nº17 de 2018**. 2018b.

_____ (município). **Ofício nº 040 de 2018**. 2018c.

_____ (município). **Ofício nº 075 de 2018**. 2018d.

_____ (município). **Ofício nº 121 de 2018**. 2018e.

_____ (município). **Ofício nº 015 de 2019**. 2019a.

_____ (município). **Ofício nº 059 de 2019**. 2019b.

_____ (município). **Ofício nº 093 de 2019**. 2019c.

TORRES, Suzana Rodrigues. **Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática?** In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera. M.N.S. (Orgs). O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança, 6ª edição. São Paulo: Loyola, 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2007.

_____. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2006.

_____. **O coordenador pedagógico na escola**. Jornal notícias portal do professor, editorial 50, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/jornalImpresso.html?edicao=53>> Acesso em: 4 jul. 2022. 2011.

_____. **O Professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários**. São Paulo: Libertad, 2011. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page4256.htm> Acesso em: 03 jul. 2022.

VEIGA, I. P. A. Desenvolvimento profissional docente da educação superior: um processo evolutivo e compartilhado. In: VEIGA, I. P. A. et. al. (Org.). **Docência, Currículo e Avaliação: territórios referenciais para a formação docente**. Curitiba: CRV, 2017.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____, **O coordenador pedagógico como pessoa e profissional: da autoformação à formação dos professores centrada na escola**. Revista ABC education, ano 3, nº. 18, 2003.

_____, **Entre na roda: A formação humana nas escolas e nas organizações**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO 01 – CONVITE RODA DE CONVERSA PRESENCIAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPGED
ENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI- MESTRADO E DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO (PPGED)



Neste momento você é uma pessoa muito especial pra mim!

Estou lhe convidando a participar presencialmente da I Roda de Conversa de minha pesquisa de Mestrado em Educação, a qual tem como tema: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ação formativa do Coordenador Pedagógico no contexto escolar.

Mestrando: Gilmar Alves da Silva
Orientador: Prof.ª Dr.ª Maria Divina Ferreira Lima

DATA: 15 de setembro de 2021.
HORÁRIO: às 15:00
LOCAL: Centro de Formação Prof. Odilon Nunes
Rua Magalhães Filho, 1772 – Centro (norte) – Teresina/PI

ANEXO 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.**



TÍTULO DA PESQUISA: “O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: prática formativa do Coordenador Pedagógico no contexto escolar.”

COORDENADORA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Prof^ª. Dr^ª. Maria Divina Ferreira Lima – UFPI – CPF: 099.812.503-25 – e-mail: lima.divina2@gmail.com – Celular: 86-9 9831-1657.

COORDENADOR PESQUISADOR AUXILIAR

Gilmar Alves da Silva – SEMEC/Teresina/PPGED-UFPI – CPF: 347.442.073-91 – e-mail: silvadagil@yahoo.com.br – Celular (86) 9 9807-2049.

Prezado(a) Professor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: prática formativa do Coordenador Pedagógico no contexto escolar.” Esta pesquisa está sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/UFPI, do Centro de Ciências da Educação – CCE/CMPP e tendo como Pesquisador Auxiliar Gilmar Alves da Silva, Mestrando em Educação da 31ª turma do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, do Centro de Ciências da Educação- CCE/CMPP/UFPI e Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino.

O objetivo geral: *Analisar a prática do Coordenador Pedagógico de um modo específico a formativa no contexto escolar que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I do Sistema Municipal de Ensino de Teresina.* Como objetivos específicos: *Identificar a prática formativa do Coordenador Pedagógico junto aos professores na escola; descrever os desafios inerentes condução da prática formativa do coordenador pedagógico junto aos professores no contexto escolar; compreender como a prática do coordenador pedagógico e as possibilidades de contribuir para o desenvolvimento profissional docente.* Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, e que se utilizará das técnicas de análise das narrativas com base na Hermenêutica interpretativa do estudioso Ricouer (2005).

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos éticos enquanto participante dessa pesquisa.

Após seu consentimento, assinando em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com os pesquisadores. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de fazer sua concordância, você poderá esclarecê-las com os pesquisadores da pesquisa, presencialmente e ou através dos nossos contatos disponibilizados aqui. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina – PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e os pesquisadores estarão à sua disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

A essa pesquisa conforme título posto acima envolve um perfil de profissionais específicos como você, o motivo de ser convidado é que você foi indicado e selecionado em virtude de ser professor(a), de instituição pública de Ensino no Município de Teresina e da Secretarias Municipal de Educação – SEMEC, onde será realizada a pesquisa. Aqui lhe damos ciência que conforme Resolução CNS 510/16, a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes (BRASIL, 2016, p.1) e conforme Resolução 466/12, no artigo XIII.3, que reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades (BRASIL, 2012, p.11).

Como também, levando-se em consideração que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado (BRASIL, 2016, p. 2), a pesquisa obedecerá aos seguintes critérios e sistematização:

• **Dos Procedimentos**

A obtenção dos dados será feita a partir dos dispositivos: Realização de Roda de conversas de forma presencial conforme combinação com todos seguindo os procedimentos sanitários contra a contaminação COVID-19 e ou remota junto aos participantes, por meio da plataforma Google meeting, com dias e horas agendados (com a previsão mínima de duração

de 60 e máxima de 120 minutos) e Entrevistas Narrativas (com a previsão mínima de duração de 60 e máxima de 90 minutos), sendo também remota e agendamentos e se desenvolverá após do dia da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, evitando incômodo ou prejuízo ao trabalho ou outra atividade de seu interesse. Essa modalidade de conduzir os processos de coleta de dados poderá ser alterado conforme o andamento do tratamento da imunização contra a Pandemia COVID-19, e conforme consenso com os participantes.

• **Dos Riscos**

Conforme a Resolução CNS 510/16, entende-se por risco da pesquisa: “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente (BRASIL, 2016, p.5).” Sendo que, conforme a Resolução CNS 466/12, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”, porém a mesma resolução traz que não obstante os riscos potenciais, as pesquisas “serão admissíveis quando: o risco se justifique pelo benefício esperado”. Como também: “São admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes forem exclusivamente indiretos, desde que consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses” (BRASIL, 2012, p.7).

A presente investigação ora proposta oferece mínimo risco de dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual ao participante uma vez que solicitamos a ação da participação sendo essa podendo online e ou presencial tomando todas as providências de sanitização para se evitar o risco de contaminação do vírus COVID-19, mas aqui e em conformidade com os colaboradores e esse contribuirão com os suas respostas nos questionamentos das entrevistas e das rodas de conversa sobre a temática conforme os objetivos, sendo que o risco de algum constrangimento relacionado com a participação do voluntário, será evitado pelos seguintes procedimentos: não haverá obrigatoriedade de resposta da sua parte; o respondente pode silenciar quantas vezes forem necessárias e continuar até chegara concluir sua fala; se for necessário, para esclarecimento de dúvidas pode questionar ao pesquisador responsável; em caso de algum tipo de desconforto com a pergunta formulada, pode deixar de responder. Também será esclarecido ao participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios.

Será dada atenção aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, havendo, caso seja necessário, a adoção de medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos, sendo que, quando for percebido

qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá ser discutida com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP. Conforme Resolução 510/2016 e da qual se baseia esta pesquisa, o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização (BRASIL, 2016, p.10).

• **Da Participação**

A participação será voluntária e gratuita, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não prevê ônus a você, porém qualquer gasto financeiro da sua parte ou dano material, mesmo não previsto, que porventura acontecer você será ressarcido e/ou indenizado pelos responsáveis da pesquisa. A participação não é obrigatória. A recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com os pesquisadores ou com a instituição onde você trabalha ou estuda.

• **Da Autonomia**

Os pesquisadores responsáveis assegurarão a você o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, ou seja, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Também informamos que você pode recusar ou retirar o consentimento de sua participação neste estudo a qualquer momento, sem precisar justificar. Você poderá se comunicar para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou a qualquer momento do Desenvolvimento dessa Pesquisa.

• **Do Sigilo**

Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa.

O sigilo dos dados obtidos por meio da sua participação que serão confidenciais, não possibilitando sua identificação. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação. Os participantes da pesquisa serão identificados por meio de pseudos nomes a ser escolhido no primeiro encontro da pesquisa em uma dinâmica para tanto. Somente os pesquisadores, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acessos a suas informações para verificar as informações do estudo. Também é garantido aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa no que lhe for referenciado. Os resultados obtidos no estudo têm fins científicos, sendo: consolidação e defesa pública da dissertação dessa pesquisa e possível publicação em livro,

como também divulgação em revistas e outros eventos científicos de modo que os pesquisadores se comprometem em manter o sigilo e o anonimato e a identidade dos colaboradores, como estabelece a Resolução 466/2012 que trata das diretrizes e normas para a pesquisa envolvendo seres humanos.

- **Dos benefícios**

Os benefícios, relacionados com a participação dos colaboradores nesta pesquisa, resulta na produção de conhecimento acerca dos “*O Desenvolvimento Profissional Docente: prática formativa do Coordenador Pedagógico no contexto escolar*”, objetivando investigar as práticas formativas e educativas do coordenador Pedagógico que contribuem significativamente para o Desenvolvimento Profissional Docente no contexto escolar buscando contribuir para a percepção de como vem acontecendo as práticas educativas no contexto escolar, com também contribuir de forma significativa para sua valorização profissional enquanto profissional que estar à frente do processo formativo, bem como com a dos docentes no contexto social, como também a compreensão do seu percurso profissional, de sua prática pedagógica formativa que consequentemente influenciarão com a elevação das aprendizagens dos discentes.

ANEXO 03 - CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu _____ CPF nº _____,
 RG nº _____, abaixo-assinado, concordo em participar da
 pesquisa: **“O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: prática formativa do
 Coordenador Pedagógico no contexto escolar”**, sendo de forma voluntária.

Declaro que li e entendi todas as informações presentes nestes Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que a outra será arquivada pela pesquisadora responsável pela pesquisa.

Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido o objetivo do estudo, manifesto meu livre consentimento na participação do estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pelo fato de participar da referida pesquisa.

Teresina, _____ de _____ de 2021.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga. Pró-reitoria de Pesquisa – PROPESQ – CEP 64.049-550 – Teresina (PI). Tel.: (86) 3237-2332 – email: cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO – 04 – CARTA DE ENCAMINHAMENTO AO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED



Teresina, __ / __ / 2021

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI/CMPP

Caro Prof.,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: prática formativa do Coordenador Pedagógico no contexto escolar.”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1 – que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2 – que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3 – que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4 – que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,
- 5 – que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente,

Pesquisadores responsáveis

Maria Divina Ferreira Lima

Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima
CPF nº 099.812.503-25 – PPGED/UFPI

Gilmar Alves da Silva

Gilmar Alves da Silva
CPF nº 347.442.073-91 – SEMEC

ANEXO 05 – DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CMPP

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Nós, **Maria Divina Ferreira Lima** e **Gilmar Alves da Silva**, pesquisadores responsáveis pela pesquisa intitulada: **“O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: prática formativa do Coordenador Pedagógico no contexto escolar.”**, no qual nos propomos a pesquisar como objetivo geral: Analisar a prática do Coordenador Pedagógico de um modo específico a formativa no contexto escolar que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I do Sistema Municipal de Ensino de Teresina. Como objetivos específicos: Identificar a prática formativa do Coordenador Pedagógico junto aos professores na escola; descrever os desafios inerentes condução da prática formativa do coordenador pedagógico junto aos professores no contexto escolar; compreender como a prática do coordenador pedagógico e as possibilidades de contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Maria Divina Ferreira Lima da UFPI; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI/CMPP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI/CMPP será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina (PI), XX de fevereiro de 2021

Profª. Dra. Maria Divina Ferreira Lima
 CPF nº 099.812.503-25 – PPGED/UFPI

Gilmar Alves da Silva
 CPF nº 347.442.073-91 – SEMEC

ANEXO 06 – OFÍCIO/SEMC - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI MESTRADO E DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO (PPGEd) CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
 – ININGA - 64.049-550 – TERESINA–PIAUÍ TELEFONES: (86) 3215-5820 –
E-MAIL: ppged@ufpi.edu.br



Teresina, 22 de março de 2021.

Ofício n. 08/2021

Excelentíssimo Senhor,
 Nouga Cardoso Batista
 Secretário de Educação do Município de Teresina

Nós, Eu Professora Maria Divina Ferreira Lima, piauiense, CPF: 099.812.503-24, RG: 201.933 – SJPI, residente à rua Maria Eldina de Freitas, nº 4180, Bairro Socopo, no município de Teresina, Estado do Piauí, professora da Universidade Federal do Piauí, lotada no Centro de Ciências da Educação - CCE, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED e Gilmar Alves da Silva, CPF: 347.442.073-91, RG. 718.419-SSP/PI. Residente à Rua Padre Tomaz Rêgo, nº 312, Bairro Cabral, no mesmo Município, Coordenador Pedagógico Efetivo da SEMEC, lotado na Escola Municipal Teodoro Machado Coelho (Rural – Leste) e mestrando da 31ª turma de mestrando PPGED/UFPI, vimos respeitosamente à presença de Vossa Senhoria, solicitar sua autorização para a realização de uma pesquisa científica acadêmica nas escolas junto aos professores (sendo que esta não implicará na ausência dos mesmos no seu trabalho em sala de aula) intitulada: **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: prática formativa do Coordenador Pedagógico no contexto escolar.** Tendo como o objetivo geral: Analisar a prática do Coordenador Pedagógico de um modo específico a formativa no contexto escolar que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I do Sistema Municipal de Ensino de Teresina. Nesse sentido, especificamente, buscaremos: Identificar a prática formativa do Coordenador Pedagógico junto aos professores na escola; descrever os desafios inerentes condução da prática formativa do coordenador pedagógico junto aos professores no contexto escolar; compreender como a prática do coordenador pedagógico e as possibilidades de contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa será se utilizará de ferramentas de mídia interacional forma online o “google meet”, “WhatsApp” e e-mails, nesse momento devido a condição da pandemia COVID-19, podendo também conforme o processo de imunização dessa doença ser presencial em espaço físico como na própria escola dos professores e ou no Centro de Formação Odilon Nunes, uma vez que estes são efetivos da Secretaria Municipal de Educação o que facilitará o acesso e o deslocamento dos mesmos, confira mais detalhes da pesquisa no Projeto de Pesquisa em anexo.

Na certeza de que a nossa solicitação será atendida, fique com nossos votos de estima e consideração.

Maria Divina Ferreira Lima

Dr^a. Maria Divina Ferreira Lima
SIAPE: 4174168

Gilmar Alves da Silva

Mestrando: Gilmar Alves da Silva
CPF 347.442.073-91

APÊNDICES

APÊNDICE A – Folder do encontro presencial

Justificativa

A sociedade contemporânea, ao longo das últimas décadas, foi marcada pelas mudanças socioeconômicas e políticas em todos os segmentos sociais, o que reflete especificamente no mundo do trabalho com o impacto do avanço das ciências voltada para as novas tecnologias e assim demandam novas técnicas que exige aprimoramento mediato para então atender essa realidade. Em meio a essa complexidade e a essas exigências, os trabalhadores sentem a necessidade de se aprimorarem mais ainda e adquirir novos conhecimentos com a perspectiva de permanecerem no exercício de sua vida profissional e ou de se inserirem no mercado de trabalho e serem valorizados enquanto tal.

Essa demanda complexificou ainda mais o mundo profissional na busca pelas especialidades desses novos conhecimentos; busca por uma qualificação para ser um profissional eficaz e assim voltam-se para essa demanda profissional qualificada que exige novas competências e novas habilidades; novos conhecimentos, conforme as exigências da profissão a qual se pretende exercer e ou especializar-se profissionalmente. Em relação aos docentes, de modo específico, esses desafios de busca por qualificação passam por realidades como pouca ou nenhuma forma de valorização profissional, demandam urgência e uma significativa qualificação profissional para melhor exercerem suas funções, uma vez que esses profissionais lidam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem e são exigidos constantemente pela qualidade de sua ação para obtenção de sucessos dos alunos, porém a valorização profissional nem sempre é algo tomado pelos gestores do sistema de ensino e as vezes nem no próprio contexto escolar. Neste estudo de modo específico para a ação de

coordenação do profissional Coordenador Pedagógico – CP, voltaremos o nosso foco, para sua ação de formar os docentes *in loco* no mediatismo da dinâmica escolar. Assim, tomaremos o CP sendo um formador de formador, uma vez, que desenvolve a formação dos docentes, que por sua vez esses realizam a formação dos discentes. Acredita-se que essa ação formativa do CP junto aos docentes têm uma relevância significativa a qual deverá contribuir para o Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, a partir de uma perspectiva crítica reflexiva de forma continuada e interativa.

OBJETIVOS

GERAL: Analisar a prática formativas do Coordenador Pedagógico que contribuem para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I do Sistema Municipal de Ensino de Teresina.

ESPECÍFICOS:

- Identificar as práticas formativas do Coordenador Pedagógico junto aos docentes na escolar;
- Descrever os desafios e a condução da ação formativa do Coordenador Pedagógico junto aos professores no contexto escolar;
- Compreender como as ações formativas do coordenador pedagógico possam contribuir ou não para o desenvolvimento profissional docente.

PERCURSO METODOLOGICO DA PESQUISA

É uma pesquisa de abordagem qualitativa no contexto social, o que possibilita a busca de se dar uma clareza ao que se mostra complexo no fenômeno, com a possibilidade de investigações interpretativas do que não estar posto com clareza, possibilitando uma abertura maior para a obtenção de dados relacionados ao objeto investigado.

Esta investigação busca compreender a contribuição da ação formativa do Coordenador Pedagógico no desenvolvimento profissional docente, e para tanto, optamos pela abordagem de natureza qualitativa por ser um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. A pesquisa de condução de narrativa (auto)biográfica no campo da pesquisa social e especificamente no campo educacional por ser de grande contribuição junto aos pesquisadores, pela grande possibilidade do uso de dispositivos de coletas de dados.

Lócus da Pesquisa: Escolas Públicas Municipais da Educação Básica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I de Teresina-PI, nas quais têm atuação na equipe gestora os Coordenadores Pedagógicos são atuantes e dentre as suas funções são também formadores de seus professores.

Os interlocutores da pesquisa: 10 (dez) docentes efetivos que atuam especificamente no 5º (quinto) ano escolar das Escolas Públicas Municipal do Ensino Fundamental I, são professores polivalentes, formados em pedagogia, titulares lotados nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Dispositivos da pesquisa para produção de dados: Rodas de Conversas num total de 04 (quatro) momentos e como forma de complementação, realizará uma Entrevista Narrativa.

INTERLOCUTORES:

- ✓ **ALFREDO TORRES**
- ✓ **AURINEIDE OLIVEIRA**
- ✓ **FRANCIELDA DE BRITO**
- ✓ **FRANCISCA BRUNA**
- ✓ **GRACIENIDE SOUSA**
- ✓ **JANETE MARIA**
- ✓ **LAISA DO NASCIMENTO**
- ✓ **LEANDRO LUIS GÊNESIS**
- ✓ **ROGÉRIA COSTA**
- ✓ **RUDEMBERG ANDRADE**
- ✓ **SOCORRO BRITO**



COLABORADORES:



Teresina – 15/09/2021

