



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MAURICÉIA SILVA DA TRINDADE MACHADO

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES
PEDAGÓGICOS: CONSTRUÇÃO DE SABERES E RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR**



TERESINA – PI

2020

MAURICÉIA SILVA DA TRINDADE MACHADO

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES
PEDAGÓGICOS: CONSTRUÇÃO DE SABERES E RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR**

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

Linha de pesquisa A: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

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

TERESINA-PI
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

M149d Machado, Mauricéia Silva da Trindade

O desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar / Mauricéia Silva da Trindade Machado. – 2020.

205 f. : il.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Divina Ferreira Lima.

1. Desenvolvimento Profissional. 2. Coordenação Pedagógica. 3. Saberes. 4. Prática Pedagógica. I. Título.

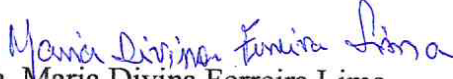
CDD: 370.71

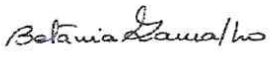
Mauricéia Silva da Trindade Machado

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES
PEDAGÓGICOS: CONSTRUÇÃO DE SABERES E RECONSTRUÇÃO DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Teresina, 27/02/2020

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima
Orientadora Presidente (UFPI)


Prof.^a Dra. Betania Leite Ramalho
Examinadora Externa (UFRN)


Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalho
Examinadora Interna (UFPI)

Ao Senhor Deus todo Poderoso,
Ao meu querido esposo, Anísio Machado, meu maior incentivador, e
Às minhas filhas, Marilya, Mayrla e Myrella.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado entendimento para a construção desta dissertação e força para superar os obstáculos. Durante esta caminhada, pude perceber o seu agir de uma forma tão maravilhosa comigo, permitindo a concretização de mais um sonho.

Ao meu amado esposo, Anísio de Sousa Machado, que esteve ao meu lado em todos os momentos e, com muita paciência, ajudou-me, incondicionalmente. Sou grata por seu amor, carinho e incentivo.

Às minhas filhas, Marilya, Mayrla e Myrella, pela compreensão nos momentos em que não foi possível estar presente.

Aos meus pais, Espedito Ferreira da Trindade (*in memoriam*) e Antônia Maria da Conceição, por todo o amor e a dedicação para com todos os seus filhos.

À minha irmã, Marliane Magalhães, pelo apoio e incentivo nesta trajetória.

À professora Dra. Maria Divina Ferreira Lima, minha orientadora, com quem aprendi muito, por ter aceitado o desafio de orientar-me. Sou grata pela dedicação, pelas palavras de incentivo, por todo o apoio durante a escrita deste trabalho.

À Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo e à Prof.^a Dra. Betania Leite Ramalho, pelas ricas contribuições durante o processo de qualificação e defesa.

Às Coordenadoras Pedagógicas colaboradoras da pesquisa, por terem aceitado o convite de participar deste estudo, possibilitando a concretização desta dissertação.

À Fabriza, por ter colaborado comigo ao longo de todo o mestrado. Sua ajuda foi de grande importância no desenvolvimento e na finalização deste trabalho.

À Kleu e Kesiane, pelo apoio e pela disponibilidade de tempo, sempre que foram solicitadas por mim.

Aos colegas mestrandos, Josildo, Edileusa, Roberta e Júlio, com quem pude contar nos momentos de dificuldade.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, com os quais aprendi muito. Em especial, à professora Dr.^a Antônia Edna, Dr.^a Jane Bezerra, ao Dr. Ednardo Monti e à Dr.^a Neide Guedes.

Aos colegas mestrandos da 29^a turma, por todos os momentos de alegria vividos no cotidiano da sala de aula, compartilhamento de conhecimentos e aprendizagens construídas.

Às professoras Cláudia Lima, Ana Amélia e Rosane Correia, que prontamente me ajudaram nos momentos de dúvidas e durante a construção deste trabalho.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram nesta caminhada.

MACHADO, Mauricéia Silva da Trindade. **O Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógicos**: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). 205 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMO

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo que deve acontecer ao longo de toda a carreira, sendo necessário um planejamento para nortear essa trajetória. Ele é fundamental para a construção de novos saberes e reconstrução da prática pedagógica. A presente investigação partiu da seguinte questão-problema: quais as contribuições do processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos na construção de saberes para a reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar? Estabeleceu-se como objetivo geral analisar as contribuições do processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos na construção de saberes para a reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar. Visando ao aprofundamento da temática, propôs-se como objetivos específicos: descrever o processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos; identificar os saberes construídos pelos Coordenadores no processo de desenvolvimento profissional; compreender como os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional contribuem na reconstrução da prática pedagógica de Coordenadores no contexto escolar. As discussões sobre o desenvolvimento profissional fundamentam-se em García (1999), Day (2001), Imbernón (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003). Quanto aos saberes docentes e à prática pedagógica, as referências são as contribuições de Tardif (2014), Pimenta (2012), Gauthier (2013), Saviani (1996) e Franco (2012). Com relação à coordenação pedagógica, utilizaram-se os pressupostos de Saviani (2008), Placco, Almeida e Souza (2011, 2015), entre outros. A fundamentação metodológica está baseada em Clandinin e Connelly (2015), Bertaux (2010), Ferraroti (2010), Nóvoa (1995), Warschauer (2002, 2017), Brito e Santana (2014), e Passeggi (2008), entre outros autores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa narrativa, com a utilização do método autobiográfico, desenvolvida com a colaboração de oito Coordenadoras Pedagógicas. Para a produção de dados, adotaram-se as Rodas de conversa e o Memorial de Formação. Os dados foram organizados em categorias e subcategorias, e analisados conforme as proposições de Bardin (2016). O campo de investigação foram escolas da educação básica da rede estadual do município de Teresina-Piauí. Os resultados evidenciaram que as Coordenadoras Pedagógicas construíram diversos saberes durante o seu percurso profissional, mediados pelo processo de desenvolvimento profissional, contribuindo para uma atuação mais segura, a tomada de decisões no cotidiano do trabalho, uma prática pedagógica mais inovadora, repercutindo qualitativamente no processo ensino-aprendizagem dos educandos e de todos os que trabalham na instituição, proporcionando a reconstrução de sua prática no âmbito escolar. O desenvolvimento profissional tem ocorrido a partir das necessidades que emergem na prática pedagógica das colaboradoras, por meio de cursos, encontros, formações, bem como reflexão individual e coletiva, oportunizando aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Coordenação Pedagógica. Saberes. Prática Pedagógica.

MACHADO, Mauricéia Silva da Trindade. **The Professional Development of Pedagogical Coordinators**: construction of knowledge and reconstruction of pedagogical practice in the school context. Thesis (Master in Education). 205 f. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2020.

ABSTRACT

Professional development is a continuous process that must take place throughout the entire career, requiring planning to guide this trajectory. It is fundamental for the construction of new knowledge and the reconstruction of pedagogical practice. The present investigation started from the following question-problem: what are the contributions of the professional development process of Pedagogical Coordinators in the construction of knowledge for the reconstruction of pedagogical practice in the school context? It was established as a general objective to analyze the contributions of the professional development process of Pedagogical Coordinators in the construction of knowledge for the reconstruction of pedagogical practice in the school context. Aiming to deepen the theme, the following specific objectives were proposed: to describe the professional development process of Pedagogical Coordinators; identify the knowledge built by the Coordinators in the professional development process; understand how the knowledge built in the professional development process contributes to the reconstruction of the coordinators' pedagogical practice in the school context. Discussions on professional development are based on García (1999), Day (2001), Imbernón (2011), Ramalho, Nuñez and Gauthier (2003). As for teaching knowledge and pedagogical practice, the references are the contributions of Tardif (2014), Pimenta (2012), Gauthier (2013), Saviani (1996) and Franco (2012). Regarding pedagogical coordination, it were used the assumptions of Saviani (2008), Placco, Almeida and Souza (2011, 2015), among others. The methodological basis is based on Clandinin and Connelly (2015), Bertaux (2010), Ferraroti (2010), Nóvoa (1995), Warschauer (2002, 2017), Brito and Santana (2014), and Passeggi (2008), among others authors. It is a qualitative narrative research, using the autobiographical method, developed with the collaboration of eight Pedagogical Coordinators. To produce data, it were adopted conversation circles and the Training Memorial. The data were organized into categories and subcategories and analyzed according to Bardin's propositions (2016). The field of investigation was schools of basic education of the state education network of the municipality of Teresina-Piauí. The results showed that the Pedagogical Coordinators built different knowledge during their professional career, mediated by the professional development process, contributing to a safer performance, decision-making in the daily work, a more innovative pedagogical practice, with a qualitative repercussion in the teaching process-learning of students and all who work at the institution, providing the reconstruction of their practice in the school environment. Professional development has occurred based on the needs that emerge in the collaborators' pedagogical practice, through courses, meetings, training, as well as individual and collective reflection, providing significant learning opportunities.

Keywords: Professional Development. Pedagogical Coordination. Knowledge. Pedagogical Practice.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DPC	Desenvolvimento Profissional Contínuo
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENSEs	Encontros Nacionais de Supervisores de Educação
GRE	Gerência Regional de Ensino
ISEAF	Instituto de Educação antonino Freire
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
PI	Piauí
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação dos saberes docentes/educadores	74
Quadro 2 - Escolas <i>lócus</i> da pesquisa.....	92
Quadro 3 - Perfil profissional das colaboradoras da pesquisa.....	94
Quadro 4 - Roteiro das Rodas de Conversa.....	103
Quadro 5 - Modo de ingresso/início na coordenação pedagógica.....	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da coordenação pedagógica durante os períodos da história do Brasil.....	37
Figura 2 - Estrutura do serviço de supervisão escolar no estado do Piauí no fim da década de 1970	46
Figura 3 - Estrutura da supervisão na Secretaria de Educação do Piauí com a Lei 5692/71	47
Figura 4 - Processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos	60
Figura 5 - Fases da análise de conteúdo	115
Figura 6 - Organização das categorias e subcategorias de análise	117
Figura 7 - Organização das categorias e subcategorias de análise	120
Figura 8 - Elementos do desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas	138
Figura 9 - Saberes e competências relacionados a prática das Coordenadoras Pedagógicas	152
Figura 10 - Contribuição dos saberes na reconstrução da prática das Coordenadoras Pedagógicas	157

LISTA DE FOTOS

Foto 1- Fachada da 4ª Gerência Regional de Ensino (4ª GRE).....	91
Foto 2 - Fachada externa ISEAF	100
Foto 3 - Espaço interno ISEAF	100
Foto 4 - Roda de Conversa I.....	106
Foto 5 - Roda de Conversa I.....	106
Foto 6 - Roda de Conversa II	108
Foto 7- Roda de Conversa II	108
Foto 8 - Roda de Conversa III	109
Foto 9 - Roda de Conversa III	109
Foto 10 - Roda de Conversa IV	110
Foto 11 - Roda de Conversa IV	110
Foto 12 - Caderno Memorial de Formação	113
Foto 13 - Caderno Memorial de Formação	113

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Convite 1ª Roda de Conversa.....	101
Imagem 2 - Convite 2ª Roda de Conversa.....	101
Imagem 3 - Convite 3ª Roda de Conversa.....	101
Imagem 4 - Convite 4ª Roda de Conversa.....	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: INICIANDO A NOSSA CONVERSA	13
2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	22
2.1 Coordenação Pedagógica: retrospectiva histórica da função do Coordenador no Brasil	22
2.2 Mudanças de conceitos e perspectivas: de 1980 ao século XXI	38
2.3 A função de Coordenador (a) Pedagógico (a) na Rede Pública Estadual do Piauí: o contexto de implantação e documentos de regulação da função	45
3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: OS SABERES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	55
3.1 Concepções de desenvolvimento profissional na perspectiva teórica e conceitual	55
3.2 Processos de Desenvolvimento Profissional	58
3.3 Modelos de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos	63
3.4 A formação: uma via para o desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico?	66
3.5 Os Saberes e a Prática Pedagógica de Coordenadores	72
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	84
4.1 A natureza da pesquisa: qualitativa narrativa	84
4.2 O Método (auto) biográfico como fio condutor da pesquisa	88
4.3 O lócus da pesquisa	89
4.4 As colaboradoras da pesquisa	92
4.5 Dispositivos de produção de dados da pesquisa	98
4.5.1 Roda de Conversa	99
4.5.2 Memorial de Formação	110
4.6 Procedimento de organização e análise dos dados	113
5 AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES E RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA	119
5.1 Categoria 1: Coordenadoras Pedagógicas: da formação inicial ao início de carreira	121

5.1.1 O início da carreira das Coordenadoras Pedagógicas.....	122
5.1.2 Desafios e dificuldades na atuação das Coordenadoras Pedagógicas	127
5.2 Categoria 2: Coordenadoras Pedagógicas: o desenvolvimento profissional em construção	133
5.2.1 Elementos do desenvolvimento profissional presentes nas narrativas das colaboradoras da pesquisa	134
5.2.2 O processo de desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas.....	138
5.3 Categoria 3: Coordenadoras Pedagógicas: saberes construídos e a reconstrução da prática pedagógica.....	145
5.3.1 Saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas.....	146
5.3.2 A contribuição dos saberes na reconstrução da prática das Coordenadoras Pedagógicas	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	177
ANEXOS	190

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO: INICIANDO A NOSSA CONVERSA



1 INTRODUÇÃO: INICIANDO A NOSSA CONVERSA

À medida que a escola foi se tornando uma instituição cada vez mais complexa, delineou-se a necessidade de um profissional capaz de coordenar o fazer pedagógico, a fim de possibilitar a melhoria da qualidade do ensino e a organização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, surgiu a figura do Coordenador Pedagógico, cuja função e prática se encontram em fase de conquista, tendo em vista o desenvolvimento profissional, trazendo à tona muitas discussões em torno dos saberes e atribuições necessárias para o exercício desse encargo em âmbito escolar.

Entendemos que os Coordenadores Pedagógicos, assim como os docentes, são profissionais que não se encontram prontos, acabados, porquanto estão em processo de constituição, assim como o seu trabalho, que é instituído em determinada realidade ao longo do processo histórico. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, para atuar na coordenação, é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação, pois segundo o Art. 64 da referida lei, esse é um pré-requisito fundamental para o exercício da função (BRASIL, 1996).

Embora o desempenho da referida incumbência esteja atrelado à formação específica, como previsto em Lei, o que se vê, na prática, é que as instituições de ensino, por vezes, lançam edital para selecionar docentes sem a formação específica preconizada pela LDB 9394/96, exigindo apenas formação superior para o cargo, isso quando não são estipulados critérios sem teor técnico, fragilizando o processo de desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico, contribuindo para o surgimento de inúmeros dilemas.

Compreendemos a importância da formação para o desempenho com qualidade de qualquer trabalho educativo, bem como que a atuação no ambiente escolar seja exercida com autonomia, em uma perspectiva crítico-reflexiva. Nessa lógica, a formação do Coordenador denota uma construção permanente, pois a partir do ingresso na função, um novo perfil passa a ser construído, mediante relações que se estabelecem com os docentes, os discentes, a direção e os demais membros da comunidade escolar.

O processo de desenvolvimento profissional docente tem sido estudado por diversos autores, como García (1999), Dey (2001), Imbernón (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), entre outros, e recebido diferentes termos, a exemplo de formação continuada, aperfeiçoamento em serviço, formação permanente e desenvolvimento profissional. Vamos optar neste estudo pelo termo desenvolvimento profissional, por considerá-lo mais abrangente, conforme aponta García (1999).

No que circunda a reflexão sobre a prática pedagógica do Coordenador, faz-se necessário pesquisar sobre o seu desenvolvimento profissional, dada sua relevância para os processos educativos com docentes e a comunidade escolar, uma vez que ainda é insuficiente o que se sabe sobre o processo de desenvolvimento profissional desse especialista, que desenvolve múltiplas e importantes funções dentro da escola.

As atribuições do Coordenador ainda não estão bem definidas e, por essa razão, muitas vezes ocorre conforme a ótica de quem está gerindo, que impõe vários afazeres dificultando ou delimitando o espaço de atuação deste profissional. Isso não quer dizer que o Coordenador não possa atender, em caráter de urgência, a outras questões não ligadas diretamente à atividade pedagógica, pois embora sua função não seja burocrática, em determinadas ocasiões, deve atuar nessa esfera para resolver as questões emergenciais (GEGLIO, 2009).

É de responsabilidade do Coordenador Pedagógico mediar a formação continuada, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes, a elaboração coletiva e a execução do Projeto Político Pedagógico, além de administrar o seu próprio desenvolvimento profissional. Para executar essas tarefas com eficiência, é necessário conhecimento pedagógico e mobilização de saberes, visando a exercer sua prática com êxito.

As indagações acerca desse tema surgiram diante da percepção de que o desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico é pouco definido no contexto escolar, estadual e nacional. Nesse sentido, são patentes as lacunas em relação às políticas de valorização que estimulem o desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico. Face a essa realidade, o Coordenador Pedagógico, como outros atores, deve buscar a implementação de seu desenvolvimento profissional para que realize uma prática pedagógica efetivamente transformadora.

As ações que visam à formação continuada para esse profissional ainda são insuficientes para suprir as necessidades formativas inerentes a essa função. Dessa forma, questionamos: como uma profissão pode ser constituída e fortalecida sem estabelecer sua profissionalização e seu processo de desenvolvimento profissional?

O interesse pelo estudo originou-se de uma série de dificuldades e questionamentos no desenvolvimento da ação pedagógica, onde se percebem as vicissitudes que cercam o dia a dia de um Coordenador, profissional reputado especialmente por alguns professores como fiscal das atividades pedagógicas desenvolvidas, aquele que cobra excessivamente (SAVIANI, 2008).

Esse modo de ver a ação da coordenação indica que ainda existem resquícios do passado, quando esse profissional atuava principalmente em tarefas burocráticas e de controle

do trabalho docente, sendo necessário a reconstrução de sua identidade profissional para que essa função possa ser compreendida por todos os atores no ambiente escolar. Atualmente, o papel do Coordenador vem sendo modificado e sua atuação está voltada para a articulação das atividades pedagógicas, exercendo um trabalho em parceria, entres outras atribuições (ALMEIDA; PLACCO, 2001).

Quando ingressei como Coordenadora Pedagógica da educação básica, senti uma grande necessidade de investir cada vez mais em minha formação, pois percebi que os saberes que adquiri no início da carreira eram escassos e não davam conta da prática pedagógica que deveria desenvolver. À vista disso, procurei participar de encontros, seminários, cursos de formação continuada, alguns oferecidos pela instituição, como também investir de modo pessoal e individual em minha formação, em consonância com as demandas do contexto de trabalho. Nesse ínterim, percebi a importância do processo de desenvolvimento profissional para corresponder às exigências, aos desafios, aos imprevistos e à complexidade que envolvem o contexto escolar.

A ânsia por compreensão desse problema ratifica-se pela experiência vivida por esta pesquisadora, enquanto Coordenadora Pedagógica há 12 anos na Rede Estadual de Teresina-PI, atuando em escolas de ensino fundamental e médio, e em encontros promovidos pela 4ª Gerência Regional de Ensino (4ª GRE) com os demais Coordenadores que fazem parte da mesma região, onde quase não se discute o processo de desenvolvimento profissional e nem se percebe a existência de uma política voltada para esse público.

Por essa razão, consideramos oportuno um aprofundamento acerca do desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico para compreender como esse processo acontece e as suas contribuições para a prática pedagógica na escola. Salientamos que no decorrer de sua atuação profissional, o Coordenador deve ser capaz de mobilizar saberes para a reconstrução de sua prática, e isso pode acontecer de forma individual, coletiva ou promovida pela instituição.

Assim, elegemos como objeto de estudo o processo de desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico. O tema proposto para investigação é “O desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar”. A problemática proposta neste estudo partiu da seguinte questão: quais as contribuições do processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos na construção de saberes para a reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar?

Definimos como objetivo geral desta investigação analisar as contribuições do processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos na construção de saberes para a reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar. Especificamente, almejamos: descrever o processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos; identificar os saberes construídos pelos Coordenadores no processo de desenvolvimento profissional; compreender como os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional contribuem na reconstrução da prática pedagógica de Coordenadores no contexto escolar.

Tendo em vista as questões elencadas e visando responder ao problema central deste estudo, determinamos as seguintes questões norteadoras: Como acontece o processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos? Quais os saberes construídos pelos Coordenadores no processo de desenvolvimento profissional? Como os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional contribuem na reconstrução da prática pedagógica de Coordenadores no contexto escolar?

O Coordenador Pedagógico é um profissional indispensável no ambiente escolar, e sua atuação favorece a prática docente, além de embasar as ações educativas na escola. É visível que no decorrer da história, sua prática pedagógica tem sido confundida com outros papéis escolares que não são, de fato, seus, comprometendo a eficácia de seu trabalho e, ainda, o seu desenvolvimento profissional (VASCONCELLOS, 2002).

O tema em estudo é atual e relevante, visto que existem necessidades de se compreender mais sobre o desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico e os saberes oriundos desse processo que possibilitam a ressignificação da prática e ainda são poucas as pesquisas sobre essa temática.

Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento desta pesquisa tem relevância social na medida em que contribui com a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas sobre o tema, possibilitando uma visão mais valorizada acerca da atuação do Coordenador quanto à formação docente, ao percurso profissional e à reconstrução da prática pedagógica.

Para a realização deste estudo, utilizamos a pesquisa qualitativa narrativa e o método autobiográfico por acreditar que por meio das narrativas das colaboradoras é possível responder aos questionamentos dessa pesquisa, pois à medida que as Coordenadoras tecem suas histórias, tornam-se protagonistas de suas narrativas, levando-nos a compreensão do objeto de estudo. Colaboraram com este estudo oito Coordenadoras Pedagógicas da educação

básica da rede estadual do Piauí, sendo três de ensino fundamental e cinco de ensino médio, vinculadas à 4ª GRE, em Teresina.

Para compor o referencial teórico da pesquisa, lançamos mão dos estudos de autores como García (1999), Day (2001), Imbernón (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Saviani (1996, 2008), Placco, Almeida e Souza (2011, 2015), Tardif (2014), Pimenta (2002, 2012), Gauthier (2013), Franco (2012), entre outros. A fundamentação metodológica está baseada em Oliveira (2010), Clandinin e Connelly (2015), Bertaux (2010), Bueno (2002), Ferraroti (2010), Nóvoa (1995), Bardin (2011), Warschauer (2002, 2017), Brito e Santana (2014), Passeggi (2008), entres outros autores.

As categorias teóricas para o desenvolvimento deste estudo foram assim designadas: desenvolvimento profissional; saberes docentes/educadores (Coordenadores Pedagógicos); e práticas pedagógicas. Compreendemos o *desenvolvimento profissional* como um processo contínuo, dinâmico, que ocorre por meio de sucessivas etapas durante toda a vida profissional, de modo planejado conforme as necessidades formativas e baseado na reflexão crítica da prática. Envolve, além da formação continuada, diferentes elementos, como salário, demanda do mercado de trabalho, condições de trabalho, nível de autonomia, legislação trabalhista, entre outros (IMBERNÓN, 2011).

Com relação à categoria *saberes*, é assumida neste estudo como um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes provenientes de naturezas diversas, mobilizado pelo Coordenador Pedagógico para a realização de sua prática pedagógica na escola, sem o qual o trabalho se tornaria deficiente. São plurais, oriundos das instituições de formação inicial e continuada, e das experiências no campo de atuação, com base nos quais o profissional toma decisões no cotidiano escolar (TARDIF, 2014).

O conceito de *prática pedagógica* adotado nesta investigação refere-se às práticas sociais realizadas com o propósito de concretizar processos pedagógicos. Trata-se de uma construção coletiva que requer conscientização dos sujeitos que a integram, e dá-se por meio da inter-relação de todos os participantes de determinada instituição, intencional, pois tanto os formadores quanto os que desejam ser formados estão envolvidos nessa dinâmica, imprescindível para a construção do conhecimento no espaço escolar. Logo, envolve posicionamento político nas ações e atitude crítico-reflexiva, promovida por meio do diálogo, da tomada de decisões, buscando responder às expectativas da sociedade e os anseios da comunidade escolar, tornando necessária a construção de novos saberes para a sua reconstrução (FRANCO, 2012).

Para melhor situar esta pesquisa entre as demais produções a nível de mestrado e doutorado, e buscando encontrar temáticas que se aproximassem do seu objeto de estudo, realizamos uma busca no site da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, no período compreendido entre 2015 a 2019. Para tanto, utilizamos como descritores os termos “desenvolvimento profissional” e “coordenadores pedagógicos”.

Na base de dados da CAPES, foram encontrados dez registros, sendo: três em nível de doutorado; quatro dissertações de mestrado acadêmico; e três, mestrado profissional. Observamos que dos trabalhos identificados, cinco trazem em seu título as palavras “coordenador (as) pedagógico (as) ou coordenação pedagógica” e um apresenta os termos “desenvolvimento profissional”.

Em uma leitura desses trabalhos, que estão disponibilizados no catálogo de teses e dissertações da CAPES, foi possível observar que todos apresentam em seus resumos a expressão “coordenador (a) pedagógico (a)”, enquanto o termo “desenvolvimento profissional” foi identificado em sete produções.

Os trabalhos disponíveis abordam temáticas relativas à coordenação pedagógica. No entanto, não encontramos estudos que tratassem especificamente do desenvolvimento profissional dos Coordenadores Pedagógicos. Verificamos que o nosso objeto de estudo se aproxima, sob alguns aspectos, de duas produções, sendo a primeira, em nível de mestrado profissional, intitulada: “Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico”, cujo objetivo geral consiste em identificar as necessidades formativas dos Coordenadores Pedagógicos a fim de delinear diretrizes para a formação continuada desses profissionais. O estudo também buscou definir o papel da formação continuada para o desenvolvimento profissional das Coordenadoras na gestão pedagógica da educação infantil.

O segundo trabalho corresponde a uma dissertação de mestrado acadêmico, intitulada “Concepções de coordenadores pedagógicos acerca da sua formação continuada e desenvolvimento profissional: um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de educação de Sobral – CE”, e tem como objetivo geral analisar as concepções da formação continuada e do desenvolvimento profissional de professores em uma escola da rede municipal de Sobral, e investigar como estes têm compreendido a sua formação e o desenvolvimento profissional, uma vez que atuam como formadores de professores.

As demais produções, embora contivessem as palavras desenvolvimento profissional e Coordenador Pedagógico em seus títulos ou resumos, tratavam de um ou outro aspecto

relativo à função do Coordenador Pedagógico, expondo assuntos como organização e desenvolvimento do trabalho escolar, representações sociais do reforço escolar, coordenação pedagógica e parcerias entre escolas e universidades particulares, mentoria para a docência, não guardando relação com o tema central desta investigação.

Prosseguimos a busca no banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, referentes ao período de 2015 a 2019, usando os mesmos descritores “desenvolvimento profissional” e “coordenadores pedagógicos”, e não encontramos nenhum resultado. Desse modo, optamos por utilizar apenas o segundo descritor, Coordenadores Pedagógicos, que nos levou a quatro produções, das quais apenas uma dissertação de mestrado acadêmico apresenta certa relação com esta pesquisa.

Trata-se do trabalho denominado “Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar”, que tem como questão-problema: quais as contribuições da formação continuada para a prática educativa do Coordenador Pedagógico no contexto escolar? O estudo demonstra uma retrospectiva da função do Coordenador ao longo da história e analisa as contribuições da formação continuada para a prática educativa desse profissional.

A partir desse levantamento, identificamos algumas produções voltadas para o Coordenador Pedagógico, apesar de que muitas se distanciam do objeto de estudo desta pesquisa. Deste modo, percebemos que o estudo sobre o desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos e construção de saberes para a reconstrução da prática é inovador, pois não foram encontrados registros semelhantes a essa proposta, sendo, portanto, um campo profícuo para novos aprofundamentos.

Com relação à organização do texto, a presente dissertação de mestrado estrutura-se em cinco seções, além daquela que revela as conclusões do estudo. A primeira seção, intitulada Introdução: iniciando a nossa conversa, lança reflexões gerais sobre o objeto de estudo, contextualizando a problemática, anunciando o objetivo geral do estudo, os específicos e as questões norteadoras, bem como informa o que provocou o interesse pela temática e a sua relevância social, além da forma de organização do relatório de pesquisa.

A segunda seção, denominada: Retrospectiva histórica sobre a coordenação pedagógica, apresenta a trajetória da função do Coordenador no Brasil, desde o período imperial ao século XXI, evidenciando as diferentes nomenclaturas atribuídas a esse profissional. Discorre, inclusive, sobre as mudanças de conceitos e perspectivas ocorridas a partir dos anos 1980 e com a nova LDB 9394/96, e como a função de Coordenador

Pedagógico vem sendo desenvolvida na rede pública estadual do Piauí, ressaltando o contexto de implantação e os documentos de regulação da função.

A terceira seção, que tem por título: O desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico: os saberes e a prática pedagógica, contém uma discussão embasada em diversos autores sobre as concepções de desenvolvimento profissional, indicando os processos e diferentes modelos de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos. Posteriormente, destaca a formação como uma das vias essenciais, mas não única, por meio da qual o Coordenador se desenvolve profissionalmente. Por fim, versa sobre a tipologia dos saberes de docentes/educadores, salientando os saberes necessários ao trabalho do Coordenador e a sua relação com a prática pedagógica.

A quarta seção denominada: Percurso metodológico da pesquisa, descreve detalhadamente a trajetória metodológica da investigação, explicitando sua abordagem, apresentado a pesquisa narrativa e suas especificidades, o método autobiográfico como fio condutor do estudo, a caracterização do *lócus* e das colaboradoras da pesquisa. Apresenta os instrumentos usados na produção de dados: as Rodas de Conversa e o Memorial de Formação, relatando como foram utilizados e o modo que ocorreram cada Roda de Conversa. Para finalizar essa seção descrevemos as etapas constituintes da técnica de análise de conteúdo, procedimento utilizado na análise dos dados empíricos da pesquisa.

A quinta seção, as contribuições do desenvolvimento profissional de Coordenadoras Pedagógicas na construção de saberes e reconstrução da prática, apresenta a análise de conteúdo das narrativas das colaboradoras do estudo, com base nos relatos das Rodas de Conversa e do Memorial de Formação. Os dados foram organizados em categorias e subcategorias de análise, ancorados na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

Nas considerações finais, divulgamos os resultados da pesquisa, estabelecendo uma ligação entre os objetivos e as constatações do estudo, evidenciando as contribuições do processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos para a construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar. Destacamos que as colaboradoras da pesquisa constroem novos saberes durante o seu percurso profissional, o que tem possibilitado a reconstrução de sua prática pedagógica.

Na seção a seguir, faremos uma retrospectiva da história da coordenação pedagógica no Brasil, com ênfase no contexto de implantação e na regulamentação da função no Piauí.

SEÇÃO II

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA



2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A compreensão do histórico que permeia a coordenação pedagógica ao longo do tempo é fundamental para que se compreenda a trajetória dessa função, bem como as várias terminologias atribuídas em diferentes momentos da educação brasileira.

Historicamente, a função do Coordenador Pedagógico modificou-se. Controlar, inspecionar, supervisionar e coordenar são expressões que fazem parte desse percurso histórico, desde os primórdios, nas sociedades primitivas, até a contemporaneidade, mesmo que de modo indireto, pois ainda não se tinha a ideia da profissão e tampouco havia sido instituída legalmente.

Nesta seção, vamos discutir o início do surgimento da função supervisora à coordenação pedagógica, fazendo uma retrospectiva de sua trajetória histórica ao longo dos anos, tomamos como basilar a linha de pensamento apresentada por Saviani (2008), pois as ideias propostas por esse autor tornam possível compreender a origem dessa função, assim como Martins (2007), Nogueira (1989), Santos (2012), Alosson (2008), entre outros autores que nortearam e serviram para fundamentar esta investigação.

Apresentamos também, as diversas terminologias utilizadas para designar a função exercida pelo Coordenador Pedagógico durante os vários períodos da história, e como ela passou da condição de mera função na escola para o *status* de profissão, por força das mudanças de concepção provocadas pós-Constituição de 1988 e pela nova LDB (Lei 9394/96), em uma breve visão da trajetória da função desempenhada pelo Supervisor, atual Coordenador Pedagógico na Rede Pública Estadual do Piauí.

2.1 Coordenação Pedagógica: retrospectiva histórica da função do Coordenador no Brasil

Nas sociedades primitivas, a sobrevivência era proporcionada pelos meios que a natureza oferecia, como a coleta de frutos, caça, pesca, entre outras possibilidades que apareceram com a evolução das civilizações. Não existia a ideia formal de educação, que foi desenvolvida de forma espontânea, assim como outras atividades desempenhadas pelo homem no meio em que vivia.

A ação educativa acontecia no ambiente na relação do adulto com as novas gerações, consoante Saviani (2008, p. 15), para quem “os adultos educavam, então, de forma indireta, isto é, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo

e, eventualmente, por palavras; em suma, supervisionando-as [...]”. O autor relata a forma como a educação ocorria nessas sociedades, e aduz que a função supervisora já se fazia presente nessas comunidades, por meio da vigilância dos adultos aos pequenos, mesmo sem haver educação em sentido estrito.

Tanto na Antiguidade quanto na Idade Média verificamos indícios da função supervisora, embora de modo elementar, pela própria estrutura da escola, pois conforme Saviani (2008, p. 16) a função era exercida por determinados mestres, “[...] sua presença, diferentemente do que ocorria nas comunidades primitivas, vai assumir claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos”. Concebemos que ainda não havia, pelo menos formalmente, a função supervisora nesse período, como consequência da disposição rudimentar da organização escolar, que se limitava à relação entre um mestre e seus discípulos.

Sobre esse aspecto, Saviani (2008) relata que, provavelmente, a forma visível de manifestação da ação supervisora tenha ocorrido por meio do pedagogo, tal como se apresentava na Grécia antiga, pois ele era o escravo responsável por cuidar e conduzir as crianças até o mestre; posteriormente, passou a educar as crianças, tomar conta, vigiar, controlar, supervisionando todas as suas ações.

A história da educação brasileira mostra a grande influência da cultura europeia no que tange à educação, uma vez que a atividade educativa no Brasil teve início com a vinda dos jesuítas, em 1549, por meio de ações missionárias de catequese e com a elaboração de um plano de ensino criado pelo padre Manuel da Nóbrega.

Naquele momento, já era presente a função supervisora, embora não se manifestasse ainda a ideia de supervisão. No plano geral dos jesuítas, que é o *Ratio Studiorum*¹, adotado no Brasil após a morte de Nóbrega, a ideia de supervisão faz-se presente por meio do *prefeito de estudos*. Em consonância com Horta (2007, p. 40), “na configuração dos primeiros Colégios Jesuítas, vemos pela primeira vez a descrição de um cargo, Prefeito Geral, ou Prefeito Geral dos Estudos, ocupado por um profissional a quem os professores deveriam remeter-se”.

O modelo escolar jesuítico buscava a garantia da propagação da fé católica, almejando atingir seus objetivos e princípios religiosos, tendo a obediência uma característica marcante, organização hierárquica bem definida, a supervisão e o controle de todas as atividades desenvolvidas na escola. O *Ratio Studiorum* era constituído por um conjunto de 467 regras, foi reformulado algumas vezes chegando a versão final promulgada em 1599.

¹ Plano geral elaborado pela Companhia de Jesus e publicado em 1599. Sobre essa questão, veja LEITE, Serafim. *Breve História da Companhia de Jesus no Brasil (1549- 1760)*. A. J. 1993.

O plano é constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, às do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias (SAVIANI, 2008, p. 20).

O plano delimitava as atribuições dos vários agentes educativos, e quanto ao *prefeito dos estudos* – que desempenhava o papel que corresponderia mais tarde ao de Supervisor –, sua ação era regulada por trinta princípios, como: responsabilidade pelo planejamento; observar a conduta de alunos e professores; repassar ao reitor qualquer conduta indevida dentro da estrutura organizacional. Algumas dessas regras podem ser observadas a seguir:

A regra nº 1 estabelece que é dever do prefeito “organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que a frequentam, façam o maior progresso da virtude, nas boas letras e nas ciências, para a maior glória de Deus”. A regra nº 5 determina que ao prefeito incumbe lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída. A regra nº 17, referente à função de “ouvir e observar os professores”, estipula: “de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma cousa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor (SAVIANI, 2008, p. 21).

Pelo *Ratio Studiorum* nota-se a ação supervisora bem explícita – por meio de um agente específico –, consubstanciada na pessoa do *prefeito de estudos*, que controlava, dirigia, inspecionava e aplicava punições, se necessário, aos professores, em nome do bom andamento do ensino e para a glória de Deus. Logo, a ele cabia o dever de cobrar dos docentes o cumprimento de todo o programa anual de estudo, enquanto a estes restava a obediência ao currículo prescrito, sem questionamentos, pois qualquer atitude contrária às normas seria passível de advertência.

Com relação à ação pedagógica desenvolvida pelos jesuítas, ainda hoje há resquícios desse modelo nas escolas, onde prevalecem aulas expositivas, com um método de repetição e memorização de conteúdos, e as avaliações são realizadas sob a forma de provas e exames. “A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje [...] foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII)” (LUCKESI, 2003, p. 16).

Com a expulsão dos jesuítas e por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, que instituiu as reformas pombalinas e a criação de aulas régias, houve uma desestruturação do sistema de ensino e, com isso, a função do *prefeito de estudos* foi diluída, ficando a cargo do diretor geral dos estudos essa atribuição. Portanto, nesse período, houve um grande retrocesso no sistema de ensino no Brasil. A supervisão se caracterizou por aspectos de inspeção, fiscalização, coordenação, direção e orientação do ensino, na figura do *Diretor Geral dos Estudos*, que desempenhava funções político-administrativas, e dos *Comissários*, cuja incumbência era fazer, em cada local, o levantamento do estado das escolas, fiscalizar, coordenar e orientar o ensino, de acordo com as ordens do *Diretor Geral dos Estudos*.

Após a independência do Brasil, instaurou-se a organização autônoma da instrução pública, por meio da lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu as escolas de primeiras letras nos locais populosos do Império, sendo que os estudos deveriam se organizar conforme o “método do Ensino Mútuo”. Por esse método, o professor absorve a função de docência e de supervisão, pois instrui os alunos mais avançados da classe para serem monitores, enquanto exerce a supervisão de suas atividades de ensino, bem como a de aprendizagem dos demais estudantes, verificando as tarefas que estavam sendo desenvolvidas por eles (SAVIANI, 2008).

Durante esse período, as escolas viviam uma situação deplorável, e para tentar resolver essa problemática, seria necessária a criação de uma supervisão permanente para inspecionar as instituições. A propósito, Oliveira e Corrêa (2011) afirmam que a função do Supervisor educacional de inspecionar e controlar o processo educacional data de meados do século XIX, quando passou a ser chamado de *inspetor geral*.

Com o regulamento de 17 de fevereiro de 1854, nas reformas denominadas *Couto Ferraz*, “estabeleceu-se como missão do inspetor geral supervisionar todas as escolas, além de presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares, rever livros, corrigi-los e até mesmo substituí-los por outros” (HORTA, 2007, p. 45).

No que concerne às diversas atividades desempenhadas pelo *inspetor geral*, predominavam os aspectos administrativos em detrimento dos pedagógicos, fato que ainda hoje marca a trajetória de muitos profissionais que exercem a coordenação pedagógica no Brasil, pois se deparam com uma demanda de afazeres que não correspondem às suas reais atribuições, levando-os a momentos de insegurança e sobrecarga diante da realidade complexa da escola, prejudicando o fazer pedagógico.

O fim do período monárquico foi marcado por longos debates, que tinham em comum a necessidade de instituir uma coordenação nacional que articulasse todos os serviços de educação, sendo colocado em pauta a criação de um sistema nacional de ensino. Em meio a esse contexto, a ideia de supervisão vai se consolidando, a partir de serviços educacionais que buscavam a organização administrativa e pedagógica, emergindo a necessidade de inspeção, controle e coordenação. Outra questão que veio à tona foi a organização das escolas na forma de grupos escolares, onde o conteúdo de ensino foi dividido por séries anuais, havendo a exigência de supervisão pedagógica nas unidades escolares (SAVIANI, 2008).

A nomenclatura de *inspetor geral* permanece durante algumas décadas até posteriormente surgir no Brasil exercendo as funções de supervisão o *inspetor escolar* que era responsável pela condução das atividades escolares. O *inspetor escolar* era responsável por todo o processo educacional, conforme ressalta Saviani (2008) que a criação de um inspetor de estudos foi solicitada para auxiliar nos exames, na aprendizagem dos alunos, supervisionar as escolas entre outras ações. A supervisão, na figura do *inspetor escolar*, manteve por várias décadas o controle, a padronização e uma burocratização nas ações em nome da eficiência do ensino, privilegiando sobretudo o técnico em detrimento do pedagógico.

Nesse período, havia uma preocupação exclusiva com os aspectos administrativos das escolas, um clima austero entre *inspetor escolar* e professores, denotando, por parte daquele uma preocupação excessiva em apresentar os defeitos da prática docente e fiscalização repressiva sem, contudo, propor alternativas para as possíveis falhas. Eram apregoados tanto a submissão quanto o controle, sendo a produção de qualidade perseguida por meio do autoritarismo. Por conseguinte, o *inspetor escolar* não conquistou a simpatia dos professores, uma vez que exercia uma vigilância acirrada em relação ao trabalho docente.

O relato de Lima (2001) aduz que a supervisão exercia seu papel buscando um padrão de ensino eficiente, determinação por meio de ações de controle de comportamento e padronização.

No final do século XIX e início do século XX, a supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino. No começo do século XX, pode-se verificar a utilização dos conhecimentos científicos na melhoria de ensino e na medida dos resultados de aprendizagens dos alunos (LIMA, 2001, p. 70).

O século XX, mais especificamente a década de 1920, foi marcado por mudanças no cenário social brasileiro. A propósito dessa conjuntura, Saviani (2008) relata o surgimento dos “profissionais da educação”, que também são conhecidos como “técnicos” em escolarização,

dando início a uma nova categoria profissional. As reformas promovidas nos anos 1920 foram frutos do processo de desenvolvimento capitalista da sociedade brasileira, que proporcionou um crescimento na indústria e urbanização do País, resultando em profundas pressões sociais em torno da questão educacional. A princípio, houve maior envolvimento da esfera estadual com essas reformas, consolidado em nível federal após a deflagração da Revolução de 1930.

Paralelamente, foi criada a Associação Brasileira de Educação (A.B.E.), no ano de 1924, em nível federal, por meio do Decreto nº 16.782-A, que instituiu o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino – em substituição ao Conselho Superior de Ensino, que era o único órgão responsável pela administração escolar – e cinco anos mais tarde, o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930.

Todas essas mudanças contribuíram para o surgimento da figura do *Supervisor* como distinta da do diretor e do inspetor e, por conseguinte, a separação entre a parte administrativa, que ficou a cargo do diretor e a parte técnica, sob a responsabilidade do *Supervisor*. Assim, o Estado de São Paulo denomina supervisor o agente educativo que desenvolve as funções antes atribuídas ao inspetor, nomeando como *Coordenador Pedagógico*, ao Supervisor que trabalha nas unidades escolares.

A propósito dessa questão, Oliveira e Corrêa (2011) salientam que da década de 1930 a 1950, os profissionais da supervisão passaram a atuar nas instituições de ensino em virtude da nova realidade da sociedade brasileira. Esse período foi igualmente marcado pelo início da Era Vargas.

Essa divisão das atividades desenvolvidas nas escolas entre tarefas administrativas e técnicas foi fortalecida com o passar dos anos, pois se acreditava que essa separação era necessária para consolidar as atribuições de cada profissional e garantir o sucesso das instituições. Desde a década de 1930, já havia a ideia de especificar as atividades do Supervisor, apontando para a profissionalização dessa função. Apesar disso, ainda se concebia uma indefinição em relação às atribuições da função de inspeção.

A reforma Francisco Campos, de 1931, consoante Saviani (2008), já se referia às atribuições de acompanhamento pedagógico, as quais eram designadas ao inspetor escolar, sendo que na prática, restringia-se a aspectos administrativos e de fiscalização, não sendo explicitado que o acompanhamento do processo pedagógico no interior da instituição deveria ocorrer por meio de um agente específico.

Com a implantação dessa reforma, não houve mudanças significativas no aspecto pedagógico, mas uma preocupação com a função administrativa. Para Romanelli (1980), o Decreto da reforma Francisco Campos, nº 21.241, de 04 de abril de 1932, procurou amenizar

o caráter rígido da inspeção, propondo uma atuação à supervisão parecida com a que é desenvolvida atualmente.

Em uma época de grandes conflitos políticos e sociais, Anísio Teixeira assumiu o cargo de Diretor da Instrução Pública da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e participou, em 1932, da construção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa da escola pública de qualidade em contraposição à escola tradicional. “O ‘Manifesto dos pioneiros da educação nova’, divulgado em 1932, irá formular um plano de conjunto para a reconstrução educacional do país segundo a visão dos novos profissionais da educação [...]” (SAVIANI, 2008, p. 27).

Em meio aos movimentos do ideário escolanovista², assiste-se ao desenvolvimento científico e à valorização da técnica, tendo em vista a racionalização do trabalho educativo, dando destaque aos técnicos – que também são chamados de especialistas em educação – entre os quais estão inclusos os supervisores.

Santos (2012) salienta que nas décadas de 1930 e 1940, delinea-se um novo quadro para a função de supervisão educacional, que começa a se afastar do caráter de inspeção fiscalizadora, passando para uma fase de orientação pedagógica – marcada por características de imposição. Embora tenha ocorrido modificações nesse período, com o estilo da função supervisora, ainda se mantinha a prática do modelo anterior. Posteriormente, com as mudanças na maneira de trabalho e nas definições das atribuições, esse profissional passou a ser chamado de *Supervisor*.

Corroborando com essa questão, Freire (1998) afirma que somente após a *inspeção escolar* abandonar o aspecto essencialmente formal de uma supervisão técnica e assumir a condição de supervisão pedagógica, é que a *supervisão* emerge separada da *inspeção*.

Encontramos registros nas diversas Conferências Internacionais de Educação realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de recomendações específicas concernentes à inspeção escolar desenvolvida nas escolas, onde o inspetor é tido como “um conselheiro didático [...] ao mesmo tempo um direito de controle sobre a atividade do pessoal docente e sobre a administração escolar, e que ele deve contribuir no aperfeiçoamento da instrução e da educação das escolas, intervindo, com essa finalidade, junto aos professores [...]” (UNESCO, 1957, p. 102).

² Apresenta-se como um movimento de reação à Pedagogia Tradicional, dando ênfase ao indivíduo e à atividade criadora. Propõe o ensino centrado no sujeito, levando em consideração os interesses do aluno. Embasado em educadores como Rogers, Dewey, Montessori, Piaget, sendo acolhida no Brasil por volta de 1930 (BEHRENS, 2010).

Embora haja recomendação para que o inspetor seja um conselheiro e auxilie os professores em sua prática docente, ao mesmo tempo lhe é dada a incumbência de controle e fiscalização sobre o que é desenvolvido em sala de aula e na instituição, deixando os docentes à mercê de sua autoridade. A ação desenvolvida pelo inspetor durante os vários períodos da história demonstra a posição de poder que ele exerceu, em consonância com os interesses sociais dominantes.

No ano de 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, foi implantado o curso de Pedagogia, com o propósito de formar professores para atuarem nas disciplinas específicas do curso normal e dos cursos técnicos em educação.

A “categoria técnico em educação” tinha aí, um sentido genérico. Em verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos ou especialistas em educação. O significado de “técnicos da educação” coincidia, então, com o “pedagogo generalista”, e assim permaneceu até o final da fase acima referida, isto é, até os anos 60 (SAVIANI, 2008, p. 28, grifos do autor).

O curso de pedagogia, à medida que formava o pedagogo para atuar no âmbito da formação docente, também fazia surgir a figura dos “técnicos” ou especialistas em educação. Corroborando com essa questão, Macedo (2016) informa que Anísio Teixeira, em 1958, fez menção à função dos especialistas em educação, profissionais responsáveis por auxiliar o professor nas atividades docentes. Em decorrência da democratização do ensino, que possibilitou o aumento do número de alunos e professores no sistema educacional, sendo necessário profissionais específicos que também fossem docentes para exercer funções de orientação, administração e supervisão escolar, para tanto deveriam ter formação específica para o cargo.

Ao serem implantados os cursos de licenciaturas e de Pedagogia, Saviani (2009) informa que eles primavam por uma formação marcada por conteúdos culturais-cognitivos, dando menor importância aos aspectos pedagógico-didáticos. Isso serviu para reforçar uma formação técnica que valorizasse o modelo técnico de formação docente.

Conforme o paradigma da racionalidade técnica, “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e / ou pedagógicas” (PEREIRA, 2008, p. 22). A atividade profissional que se baseia nesse modelo trata as questões educacionais como problemas “técnicos”, e na prática pedagógica usa procedimentos racionais da ciência, sem reflexão crítica, aplicando métodos de forma mecânica.

Assim, a função do Supervisor, durante muito tempo, assumiu um caráter técnico, onde as muitas habilitações favoreciam um trabalho fragmentado, a defesa dos interesses socialmente dominantes, o controle sobre o trabalho docente. Na realidade, a função desse profissional deveria cumprir um papel político e transformador das ações no ambiente escolar.

No ano de 1942, o trabalho de orientação pedagógica foi inserido à prática da supervisão educacional, além do administrativo e de inspeção, por força da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244.

Art. 75. O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos.

§ 1º A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.

§ 2º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares (OLIVEIRA; CORRÊA, 2011, p. 38).

Esse Decreto-lei estabelece outra atividade para o Supervisor além do que já vinha sendo desenvolvido em âmbito administrativo, abrindo caminho para a orientação pedagógica como mais uma das incumbências do Supervisor, sendo que a inspeção deveria se restringir a manter a ordem e eficiência nos estabelecimentos escolares.

A ideia de supervisão está presente no sistema escolar brasileiro desde a chegada dos jesuítas. Por sinal, Oliveira e Corrêa (2011) mencionam que a supervisão educacional é fruto da aliança entre o Brasil e os Estados Unidos, por meio do Decreto-Lei 34.638, que visava à qualidade do ensino a partir do treinamento de recursos humanos, sendo desenvolvido o Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE)³. Nesta ocasião, a primeira turma de supervisores escolares foi formada para atuar no ensino elementar, seguindo os padrões da educação americana. Vejamos referência sobre esse acordo nos relatos a seguir:

Devido a uma aliança estabelecida entre Brasil e Estados Unidos, na década de 1950, um grupo de supervisores foi formado pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE) com o objetivo de modernizar o ensino e preparar professores leigos. O curso para os supervisores foi montado aos moldes de ensino americano, que priorizava o estudo dos métodos e das técnicas de ensino, o qual se tornou como uma grande inovação pedagógica no Brasil (MARTINS, 2007, p. 22).

³ O Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE) esteve, basicamente, de 1953 a 1956, localizado no Instituto de Educação de Minas Gerais (Centro Experimental de Programa Piloto de Educação Elementar), em Belo Horizonte. Foi implantado como fruto da política de aliança entre o Brasil e Estados Unidos (SANTOS, 2012).

Na mesma linha de pensamento, Nogueira (1989) assim se manifesta:

Foi no bojo desses acordos que nasceu a Supervisão Escolar pela criação do Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar PABAAE, instalado em Belo Horizonte - Minas Gerais, em 1957. Em 1958, professores foram enviados à Indiana (Estados Unidos) para se especializarem e posteriormente fundarem em Belo Horizonte os cursos de formação de Supervisores que mais tarde serão espalhados por todo o Brasil a partir destes professores treinados em Belo Horizonte e nos Estados Unidos (NOGUEIRA, 1989, p. 37).

Foi por intermédio desse plano que o modelo norte-americano começou a se instalar no País, enfatizando suas técnicas e metodologias de ensino para preparar o professor leigo e modernizar o ensino, mediante cursos especiais que trabalhavam as temáticas de currículo e programas, financiamento de bolsas de estudos nos EUA, instalando-se em Belo Horizonte para a execução das atividades do programa.

A supervisão escolar, pela análise de Nogueira (1989), foi implantada no Brasil na década de 1950, como forma de atender às posições político-ideológicas que ocupavam o cenário educacional no período, tendo a racionalização e a produtividade como metas, sendo uma forma disfarçada de resolução dos problemas educacionais.

No período em que o PABAAE permaneceu no Brasil, a formação de supervisores delineou-se em torno de um referencial norte-americano cujo objetivo principal, “incutido no propósito de melhoria do ensino, era o de formar as lideranças que atuariam como elementos fundamentais na reprodução das relações capitalistas no interior do sistema educacional brasileiro, garantindo, assim, a hegemonia norte-americana” (SANTOS, 2012, p. 112).

Os objetivos da formação de professores e supervisores atendiam aos interesses econômicos e políticos da época, buscando a reprodução do protótipo americano, usando de forma disfarçada a ideia de melhoria do ensino nas escolas brasileiras, ficando evidente a imposição e o treino aos docentes, que deveriam incorporar em suas aulas as metodologias e técnicas, e adotar o padrão de educação americana, de cunho tecnicista, de forma acrítica.

Apesar dos problemas causados pelo PABAAE, Santos (2012) valida o seu aspecto positivo, a exemplo do incentivo aos docentes quanto ao uso de metodologias e técnicas de ensino que foram responsáveis pela solução dos principais problemas que o ensino primário vinha sofrendo, em virtude da evasão, repetência escolar, e a criação do Departamento de Supervisão e Currículo, oportunizando aos supervisores escolares um avanço significativo em sua área de atuação.

As vicissitudes que antecederam a década de 1960 provocaram mudanças na organização da política brasileira, determinando um novo cenário como consequência das reformas do ensino no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 4.024/61, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Os artigos 52 e 65 dessa Lei fazem referência à formação do magistério para o ensino primário e médio, além de orientação educativa e inspeção, respectivamente.

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. 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 de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino (BRASIL, 1961).

Os dois artigos supracitados demonstram atuações diferentes para a supervisão, mas denotam preocupação com o caráter específico e técnico, voltando à função controladora do ensino. A nova Lei 4.024/61 não enfatiza aspectos relacionados à formação de “especialistas” nos cursos de graduação, sendo, portanto, um aspecto negativo o fato de não esboçar a formação de planejadores e supervisores em nível superior.

A ditadura militar implantada em 1964 provocou grandes mudanças na história da educação brasileira, uma vez que o ensino passou a ser ministrado nos moldes da Pedagogia Tecnicista. Com a instalação dessa proposta no Brasil, assistiu-se a uma reordenação do processo educativo – semelhante ao que aconteceu no trabalho fabril –, e os técnicos em educação buscaram uma objetivação do trabalho pedagógico, ao passo que a educação passou a ser planejada de forma mecânica, sendo a organização racional dos meios o componente principal desse processo.

Nessa perspectiva, professor e aluno eram apenas executores de tarefas, pois o planejamento, a coordenação e o controle eram responsabilidade de especialistas. Saviani (2013, p. 382) relata que “[...] na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como farão”.

Por conseguinte, o ensino a partir de um saber fragmentado transformou-se em treinamento, por meio da excessiva valorização do “saber-fazer”, priorizando a produtividade e negando a capacidade crítica e criadora a docentes e discentes, a quem restava unicamente o papel de repetição da técnica.

Essa abordagem reflete uma ação pedagógica marcada pelo ideário da racionalidade que, segundo Behrens (2010), orienta-se pelos padrões de eficiência, eficácia e produtividade, com a busca de neutralidade científica e reprodução do conhecimento. Toda essa conjuntura favoreceu um processo de burocratização, devido à obrigatoriedade de preenchimento de uma série de fichas que garantiam o controle do trabalho docente: “o controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos” (SAVINI, 2013, p. 383).

Nesse período, o papel do *supervisor escolar* assume caráter de gerência em relação ao comportamento do professor e à busca pela técnica, ao ditar ordens que deveriam ser obedecidas. Então, o momento que o País estava vivendo foi incorporado pelo campo educacional, de maneira a atender aos interesses econômicos do grupo que comandava o Brasil.

Nas universidades, foram acentuados os debates entre docentes, alunos e dirigentes dessas instituições, que discutiam a situação da educação brasileira e as reformas que deveriam ser incorporadas ao sistema universitário. Na efervescência dessas discussões, órgãos oficiais do País elaboraram a Lei nº 5.540/68, que versava sobre a Reforma no Ensino Superior. O que desejamos ressaltar dessa nova Lei é o que preconiza o artigo 30 que, ao referir-se às funções não docentes, aduz que “o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1968).

A Lei nº 5.540/68 garantiu a formação em nível superior para os profissionais da supervisão, conforme previsto no artigo 30, embora sua formação tenha sido cercada por uma visão tecnicista de educação, com forte influência norte-americana, acentuada pela burocratização, pelo controle ideológico e pela tecnocracia forjada na racionalidade econômica.

No fim da década de 1960, em pleno regime militar, novas reformas foram implantadas no ensino, em uma tentativa de organizar a educação brasileira, com destaque para a aprovação do Parecer nº 252, de 1969, que reformulou os cursos de Pedagogia. Para Saviani (2008), com o reconhecimento desse parecer, ao invés de formar o técnico em educação com várias funções, optou pela criação das habilitações em Pedagogia. O curso foi organizado sob a forma de habilitação, centrado em disciplinas de fundamentos da educação, composto por quatro habilitações: administração, inspeção, supervisão e orientação. Para

mais, uma habilitação que podia ser cursada concomitantemente era o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais.

A iniciativa mais radical de profissionalizar a função do supervisor educacional acontece por meio do Parecer nº 252, de 1969. Entretanto, para uma atividade ser constituída como profissão, deve preencher alguns requisitos, a saber:

[...] dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o status de profissão: a necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente representado, no caso, por uma burocracia estatal de grande porte gerindo uma ampla rede de escolas; e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu nos cursos de Pedagogia reaparelhando para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional (SAVIANI, 2008, p. 31).

Além dos aspectos abordados, o referido autor acrescenta que para se designar como profissão, a atividade necessita de identidade própria, de “um conjunto de características exclusivas dela e que a distinguem das demais atividades profissionais” (SAVIANI, 2008, p. 31). Para outros teóricos, como Pimenta (2012), Osório (2003), Placco e Souza (2012), a construção da identidade profissional é fator relevante para identificar uma função enquanto profissão: “uma identidade profissional se constrói [...] da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 2012, p. 20). Todos esses fatores são relevantes e ganham destaque quanto a passagem de uma mera função ao status de profissão. Nessa perspectiva, observamos que:

[...] a transformação de uma ocupação em profissão expressa não só a aspiração a um maior status social, como também a busca de um reconhecimento da especificidade da ocupação, a responsabilidade de seu exercício e a legitimidade de espaços de autonomia necessários para o sucesso na atividade (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 40).

Para ser declarada como profissão, uma atividade requer muito mais que o simples reconhecimento social: implica a definição de um conjunto de características que qualificam essa ocupação; que seus profissionais tenham compromisso e responsabilidade com o que será desenvolvido, buscando sempre autonomia nos espaços onde será desempenhada, uma vez que a autonomia é fundamental para o exercício de qualquer profissão.

Tem sido uma tarefa árdua a luta pela profissionalização da docência, e de modo idêntico, o trabalho desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico. Esse profissional para o

exercício de sua função demanda o domínio de saberes da docência, pois trabalha com a formação continuada de docentes na escola. Em alguns estados brasileiros, a função desempenhada pelo Coordenador já foi regulamentada e caracterizada como profissão, para cujo ingresso é exigido aprovação em concurso.

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), existem algumas questões fundamentais no processo de profissionalização que não podem deixar de ser observadas. Os autores destacam a formalização do saber, ou seja, a definição de um corpo de saberes essenciais para os profissionais da educação; a questão do *status* do professor, que vai desde a autonomia à valorização do salário; e a criação de um código de ética que seja elaborado pelos próprios professores e defina critérios para o exercício da atividade docente.

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692/71, que estabeleceu reformas para o ensino de primeiro e segundo graus, suscitando mudanças na ação da supervisão. Tanuri (2000, p. 80) discorre sobre esse momento, ao inferir que “a já tradicional escola normal perdia o *status* de ‘escola’ e, mesmo, de ‘curso’, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau [...]”. As muitas habilitações marcaram o ensino nessa fase, fomentando muitos retrocessos e algumas conquistas.

É importante destacar que a formação do *Supervisor Escolar*, no contexto da época, atendia aos interesses políticos e econômicos que marcavam o Brasil no bojo de uma educação tecnicista, com uma visão do ensino de modo fracionado e divisão técnica do trabalho, o que acabava prejudicando a sua atuação, pois não permitia a reflexão em torno de sua prática pedagógica no ambiente escolar.

Na acepção de Arruda (2016), a supervisão escolar, impregnada por ideias tecnicistas, era exercida sob caráter técnico, de controle e com a finalidade de garantir o que foi planejado em uma esfera maior do sistema educativo. A autora declara que a “*taylorização*”⁴ do trabalho pedagógico era o ideal que se buscava por intermédio da divisão técnica do trabalho e do parcelamento das tarefas.

Por sua vez, Santos (2012) ressalta que a Lei 5.692/71 contribuiu para mascarar o caráter ideológico das políticas educacionais do período, porquanto em seu texto vinham implícitos conceitos de teorias educacionais modernas, incorporadas dos Estados Unidos e desconhecidas por parte dos educadores brasileiros. Embora se espelhassem no modelo norte-

⁴ Taylorismo ou administração científica é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915), considerado o pai da administração científica e um dos primeiros sistematizadores da disciplina científica da administração de empresas. Caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Taylorismo>. Acesso em: 19 jun. 2019.

americano, onde a escola é descentralizada, no Brasil, o quadro era bem diferente, pois as decisões e o controle estavam centrados em nível de secretarias estaduais de educação, contradizendo a referida Lei, que garantia a descentralização.

O artigo 33 da Lei 5.692/71 esclarece que a formação de supervisores deveria acontecer por meio de curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. Nessa conjuntura, a supervisão educacional caracterizou-se por uma posição de superioridade em relação aos professores, de modo que os docentes deveriam obedecer e acatar as regras impostas pelos supervisores, que tinham o poder de decisão. Porém, na realidade prática, os supervisores apenas cumpriam ordens das instâncias superiores: “ele é o técnico, o fiscal, o capataz [...] não toma decisões, repete instruções e diretrizes definidas no poder central [...] postura esta que interessa a classe dominante” (BRAGA, 1999, p. 36-37).

Nesse cenário, o MEC propôs, em 1976, o I Seminário de Supervisão Pedagógica, realizado em Brasília, com o objetivo de fazer um diagnóstico da supervisão e buscar alternativas para a regulamentação da profissão do supervisor pedagógico. No ano de 1978, realizou-se o I Encontro Nacional de Supervisores de Educação, em Porto Alegre, evento que marcou a gênese de uma jornada com vistas à identidade da profissão. No ano seguinte, em Curitiba, ocorreu o II Encontro Nacional de Supervisores de Educação, que buscou caracterizar o supervisor educacional no contexto da época.

Em meio aos vários debates empreendidos no período, assimilou-se que as habilitações técnicas apenas fragilizavam o trabalho do supervisor, por meio das divisões técnicas de tarefas, e que o mais importante seria uma boa formação para esse profissional exercer com qualidade o seu ofício, pois poderia realizar várias funções, desde que fosse adequadamente qualificado. Todos esses acontecimentos marcaram o fim da década de 1970, quando um novo panorama político e econômico se estruturava no País, trazendo novas perspectivas de transformações.

Tendo em vista as transformações que se iniciaram na década de 1980 e a necessidade de ultrapassar a concepção técnica de supervisão, valida-se que “o ideal da supervisão deveria ser exatamente o de estimular a liberdade, a competência profissional, a clareza de posicionamentos, o conhecimento da realidade [...]” (GANDIN, 1985, p. 60).

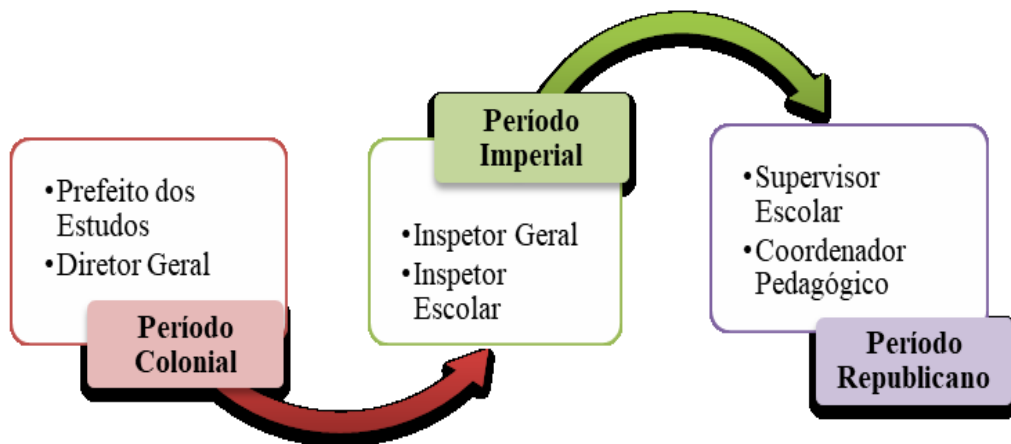
Dentre os aspectos apontados pelo supracitado autor, acreditamos que a competência profissional, a clareza de posicionamentos e o conhecimento da realidade são elementos significativos para o desenvolvimento de um trabalho coerente de supervisão escolar, pois esses aspectos possibilitam despertar no professor uma visão crítica da realidade em que atua,

de modo que suas ações não sejam desvinculadas do contexto e se perceba o significado político da função educativa.

Com efeito, as mudanças ocorridas no Brasil em virtude do novo cenário político que se desenhava fizeram emergir nas instituições escolares a figura do *Coordenador Pedagógico*, que tem suas raízes históricas no supervisor escolar. Esse novo profissional traz no bojo de sua atuação um papel diferenciado daquele que vinha sendo desempenhado nas práticas anteriores. Por conseguinte, é por meio da promulgação da nova LDB, Lei nº 9394/96, que se fortalece em alguns estados brasileiros a ação do Coordenador Pedagógico.

O surgimento do Coordenador não significa que tenha desaparecido do sistema escolar o supervisor, embora novos contornos sejam delineados para essa função. A Figura 1 ilustra as várias fases pelas quais a coordenação pedagógica passou durante a história do Brasil.

Figura 1 – Fases da coordenação pedagógica durante a história do Brasil



Fonte: elaborado pela autora, com base em Saviani (2008) e Barros (2017).

A função de Coordenador Pedagógico na atualidade vive um momento de busca da construção de sua identidade profissional, a fim de consolidar o seu real papel na escola, pois a história dessa função é marcada por acontecimentos que revelam uma trajetória que vai de Inspetor a Supervisor Escolar, e de Supervisor Escolar a Coordenador Pedagógico. Logo, de acordo com Fusari (1997), os inspetores podem ser considerados os precursores dos Coordenadores.

No tópico a seguir, abordaremos com mais detalhes a atuação do Coordenador Pedagógico no ambiente escolar.

2.2 Mudanças de conceitos e perspectivas: de 1980 ao século XXI

Na década de 1980, o movimento de redemocratização do País ganha força, provocando modificações significativas na história brasileira. De acordo com Arruda (2016), as reivindicações da luta buscavam a democratização da escola, ressaltando dois aspectos: o acesso universal ao ensino e a democratização dos processos decisórios nas políticas em educação e nas unidades escolares. De fato, a sociedade passou por mudanças, assim como a educação e, conseqüentemente, a escola – tanto as funções exercidas quanto os profissionais que nela atuavam.

Trata-se de um momento marcado por críticas ao sistema de ensino, motivadas pelo fracasso que a educação vinha sofrendo nos últimos anos, em virtude do modelo autoritário, reprodutivista e do tecnicismo que imperava nas instituições escolares. Os “técnicos ou especialistas” em educação foram alvos dessas críticas, entre eles “[...] o supervisor, permaneceram no centro da crítica, apontados como responsáveis pelo insucesso escolar e outras mazelas do ensino” (ALOSSON, 2008, p. 168).

Isso posto, apreendemos que o processo ensino-aprendizagem estava passando por inúmeras dificuldades e a escola, de forma geral, absorvia o legado das décadas anteriores – uma herança que apresentava o supervisor como responsável pelos problemas educacionais, daí porque era alvo de ataques pelos críticos da educação.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos supervisores nesse período, Medeiros e Rosa (1987) destacam as discussões ocorridas nos Encontros Nacionais de Supervisores de Educação (ENSEs), que tiveram início no ano de 1978, em Porto Alegre, e prosseguiram na década de 1980. Esses eventos tinham por escopo suscitar a reflexão e o debate sobre a situação da educação no País, o fortalecimento do papel do supervisor, propondo alternativas para a supervisão educacional brasileira. Era um espaço onde os supervisores e educadores expunham ideias e experiências, buscando uma educação democrática, possibilitando deste modo, uma nova visão acerca da função desempenhada por esses profissionais. Esses encontros contribuíram para o surgimento do Coordenador Pedagógico, à medida que procuraram romper com o paradigma de racionalidade técnica, fazendo ecoar uma perspectiva crítico-reflexiva para esse segmento.

Em meio a esse cenário de transformação da sociedade brasileira e da escola pública, em particular, emerge a necessidade de redefinição do papel desempenhado pelo supervisor escolar. O próprio conceito de supervisão tem sofrido alterações no decorrer do tempo e com isso os modos de desempenhar as atribuições na escola.

Rangel (2008), ao fazer uma análise da trajetória dos nomes atribuídos ao supervisor durante duas décadas, ou seja, fim dos anos de 1980 ao fim de 1990, pode apresentar algumas terminologias que são usadas ainda hoje em diferentes estados brasileiros e escolas do País: supervisão; supervisão pedagógica; supervisão escolar; supervisão educacional; orientação pedagógica; coordenação pedagógica; coordenação de turno, de área e de disciplina. Todas essas nomenclaturas se referem à função de supervisão. O mesmo autor explicita o significado do nome *supervisão* ao referir que:

Na supervisão, o prefixo “super” une-se à “visão” para designar o ato de “ver” o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso “ver sobre”; e é este o sentido de “super”, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores (RANGEL, 2008, p. 76).

A ideia de entender a supervisão apontada pela autora vem aos poucos sendo modificada nos dias atuais, quando se busca com os pares a articulação de todo o trabalho, voltando as práticas para o pedagógico, a formação continuada de professores, deixando de lado a função de controle. No entanto, na década de 1980, os reflexos da atuação do supervisor escolar/pedagógico na escola repercutiram como um profissional indesejado, que os docentes passaram a rejeitar em virtude das memórias que a execução dessa atividade significava.

Vasconcellos (2002) frisa que o supervisor não é nem deveria ser fiscal de professor, quebra galho, leva e traz recados, burocrata, ajudante da direção, generalista e outras tantas questões que fogem totalmente de sua verdadeira função na escola. No entanto, durante um longo período, ele cumpriu um papel prescrito e incorporou um fazer tradicional e técnico em suas atividades diárias na escola.

A publicação da Constituição Federal de 1988 marca o início da redemocratização da política no País, além do anúncio de reformas educativas e econômicas, com base no capitalismo predominante. As escolas ganharam autonomia quanto à elaboração de seus Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP), descentralização administrativa e financeira, gestão democrática e participativa, e possibilidade de desenvolver um trabalho coletivo.

Nessa década, o Brasil enfrenta crise no setor econômico e educacional, levando o País a ser assessorado pelo Banco Mundial no que tange às políticas de planejamento no setor da educação. Sobre essa questão, Freitas (2005) enfatiza que a mudança está fortemente presente no conceito de “qualidade negociada”, porém ela deve ser elaborada conjuntamente,

de modo a atender aos anseios da instituição, negociada e construída coletivamente, sendo, portanto, amparada pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, não revelando apenas a transferência de um órgão central para a “ponta” do sistema.

Dito isso, concebemos que a política vivida nessa época procurou introduzir os conceitos de eficiência, autonomia, liderança, parceria, competitividade, entre outros. Por esse ângulo, a supervisão escolar não atendia aos interesses do contexto político e econômico, sendo necessário esboçar um novo perfil que contemplasse a qualidade da educação e a eficiência na aprendizagem escolar. Em vista disso, alguns estados começaram, ainda nos anos 1980, a utilizar o termo *Coordenador Pedagógico*, assumindo a função até então desempenhada pelo supervisor pedagógico (VENAS, 2012).

A mudança começa a ocorrer com a passagem de *supervisor escolar* a *coordenador pedagógico*, e um novo papel passou a ser desenhado para essa função. Embora respaldada na Lei nº 5.692/71, a nomenclatura *supervisor pedagógico* começa a entrar em desuso, sendo substituída pela denominação *Coordenador Pedagógico*, a partir dos anos 1990, com a criação da nova LDB lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Diante dos acontecimentos presenciados nos anos 1990, uma nova concepção de prática pedagógica começa a ser edificada: “[...] o paradigma emergente aparece interligando às dimensões técnicas, humana e política do ato educativo, como tentativa de responder às exigências que se fazem hoje aos [...] coordenadores pedagógicos em relação ao desempenho de suas (múltiplas) funções na escola [...]” (SANTOS, 2012, p. 166).

O Coordenador Pedagógico foi gerado como uma tentativa de romper com a racionalidade técnica arraigada no seio da educação brasileira, que deveria articular todo o coletivo da instituição, ser um parceiro dos docentes na realização das atividades didáticas e pedagógicas realizada pelos professores e alunos, mobilizando todos os pares da instituição para a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, e responsável pela formação continuada dos docentes no ambiente escolar.

A nova LDB, Lei nº 9394/96, em seu artigo 64 esclarece como deve ser a formação para os profissionais da educação:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 44).

A Lei 9394/96 representa uma conquista para a educação brasileira, principalmente por ter sido elaborada com base nos princípios democráticos da Constituição Federal de 1988. Nessa perspectiva, seu artigo 64 aponta o perfil necessário para a formação em supervisão/coordenação pedagógica, explicitando que deve ser feita em cursos de Graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação. Apesar de o artigo especificar sobre a formação desses profissionais, a lei não é clara sobre atribuições e profissionalização, entre outros aspectos.

Entretanto, no mesmo artigo, estão previstos programas de pós-graduação aos educadores, a critério de cada instituição, facultando a eles o desenvolvimento profissional, à medida que retornam às instituições de ensino superior, buscando a construção de novos saberes para o exercício da profissão. O artigo 67 da referida Lei, nos parágrafos II e V, estabelece a incumbência aos sistemas de ensino de promover a valorização de seus profissionais – por meio do “aperfeiçoamento profissional continuado” – e oferecer “condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996).

Os profissionais da educação, entre os quais está o Coordenador Pedagógico, têm garantido a formação continuada em serviço, uma vez que a lei dá a ele essa prerrogativa, além do que as instituições devem oferecer a esse profissional condições de trabalho adequado, de modo que desempenhem as atividades na escola com qualidade.

Ademais, a Lei 9394/96, em seu artigo 67, § 1º indica que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996, p. 45).

Pela redação do referido artigo, seria necessária a experiência na docência para exercer o cargo de Coordenador Pedagógico. No entanto, o mesmo parágrafo dá abertura para que cada sistema de ensino elabore critérios para que esses especialistas da educação possam executar seu papel em cada rede de ensino.

Podemos constatar que a nova LDB viabilizou um direcionamento mais acurado para o trabalho do *Coordenador Pedagógico*, uma vez que a função anteriormente desempenhada pelo *Supervisor* trazia em seu âmago um corpo autoritário, reflexo do momento político e econômico que a sociedade da época vivia. Mudanças significativas vêm alterando a trajetória histórica dessa função, propondo novas perspectivas para esses profissionais, que passam a ser vistos na escola como um parceiro, formador de opinião e colaborador dos docentes, sendo, aos poucos, eliminado o caráter fiscalizador arraigado às origens de sua prática, sendo percebido na atualidade como:

[...] o Coordenador Pedagógico é o elo que afina as ações na escola. Seu trabalho se assemelha ao ofício de um grande maestro que rege sua orquestra a partir das especificidades de cada instrumento, considera as peculiaridades de cada um e realiza a mediação necessária para desafiar cada elemento a emitir seu melhor som, a fim de garantir a construção da mais bela melodia (SALVADOR, 2012, p. 04).

O autor destaca a importância do trabalho desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico no contexto escolar, uma vez que em parceria com os professores, passa a ser o responsável pelas ações implementadas na escola, sempre atentando para as diferenças de cada membro da equipe, estimulando o trabalho coletivo e buscando a melhoria da qualidade do ensino para a efetiva aprendizagem dos discentes e garantia da formação humana. A partir do compartilhamento das atividades, procura fazer a mediação, com o intuito de integrar todos os agentes educativos.

Assim, o Coordenador, no exercício de sua prática, deve buscar ações juntamente com os professores, a fim de proporcionar mudanças na prática docente e na escola como um todo. Para que isso se efetive, Franco (2016, p. 25) informa que “caberá à atividade de coordenação pedagógica, nos diferentes níveis de atuação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios”.

Dessa forma, as ações cotidianas desse profissional devem refletir um compromisso com a transformação das práticas conservadoras e autoritárias para um modelo emancipatório que tenha na reflexão sobre o fazer pedagógico um dos eixos norteadores de seu trabalho. Embora a *práxis* produza transformação e mudanças, não é qualquer mudança que se deseja: ela deve produzir um profissional mais crítico e transformador da realidade em sua volta.

Nos últimos anos, o trabalho do Coordenador tem sido amplamente pesquisado e discutido por diferentes autores que procuram fazer um levantamento das ações desenvolvidas por esse profissional no espaço escolar e, assim, contribuir para a compreensão de seus afazeres na escola.

Nesse ensejo, destacamos a pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), intitulada “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições”, realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), a pedido da Fundação Victor Civita (FVC), onde retrata o papel formativo dos Coordenadores Pedagógicos ou do profissional que exerce essa função, com base nas atribuições que lhe são conferidas pela legislação vigente em cinco estados brasileiros das regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste. Apresentamos a seguir um fragmento do estudo realizado:

[...] compete ao Coordenador Pedagógico articular o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 6-7).

As demandas de trabalho do Coordenador Pedagógico são inúmeras, e para exercer com propriedade essas atividades, faz-se necessária uma articulação com todo o coletivo da escola, pois sozinho não logrará êxito, por mais que deseje resolver todas as situações complexas que envolvem o cotidiano escolar. Por esse motivo, cabe a esse profissional, em colaboração com todos os que fazem parte da instituição, buscar a transformação da realidade por intermédio da reflexão com o grupo e de um compromisso firmado para a melhoria da educação no contexto escolar.

Macedo (2016) informa que a literatura tem atribuído ao Coordenador o papel de articular com os docentes a formação continuada na escola e viabilizar a construção coletiva do projeto político-pedagógico. Na mesma direção, Santos (2012) afirma que essas duas atividades se têm apresentado ao Coordenador como desafios pedagógicos na sociedade contemporânea.

Com relação ao projeto político-pedagógico, a própria LDB ressalta, no artigo 14, Inciso I, “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996, p. 15), e conforme o artigo 12, Inciso I, que os estabelecimentos de ensino têm autonomia e responsabilidade para “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, p. 14).

Com isso, fica evidente que o Coordenador deve participar desse trabalho. Todavia, não se trata de uma atividade exclusiva desse profissional, sendo uma de suas atribuições a mobilização de toda a equipe escolar para a participação, construção e execução da proposta pedagógica da instituição, uma tarefa que não tem sido nada fácil.

Outra questão essencial e que está diretamente relacionada ao trabalho do Coordenador Pedagógico é o desenvolvimento da formação continuada para os docentes na escola. Para a consecução dessa tarefa, é requerida a construção de vários saberes, dentre os quais a sua atuação enquanto profissional reflexivo que leva os docentes a refletir criticamente sobre os problemas e dilemas que a realidade educacional apresenta, de modo a buscar a

transformação e ressignificação de suas práticas, rompendo com as ações fragmentadas e acríticas na escola.

O conceito de professor reflexivo passou a ser muito utilizado a partir do fim do século XX, por pesquisadores como Schön (2000), Pimenta (2002), Zeichner (1993), Perez Gómez (1992), entres outros, que passaram a conceber a formação de professores e demais profissionais sob uma perspectiva diferente da que vinha sendo trabalhada anteriormente.

A proposta de Schön (2000) para a formação profissional baseia-se na epistemologia da prática, sendo valorizada a prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão. O referido autor enfatiza *a reflexão na ação*, que possibilita um repensar da própria prática, à medida que as situações de incertezas se apresentam no dia a dia, e para tanto, os currículos de formação de professores deveriam favorecer o desenvolvimento da capacidade de refletir. Essa reflexão sobre a prática possibilita a superação da racionalidade técnica.

O Coordenador, enquanto formador de formadores, ou seja, de professores, deve adotar a reflexão sobre as próprias ações que desenvolve na escola. Esse processo reflexivo deve permear o trabalho do Coordenador no exercício de sua prática pedagógica, para que se torne um profissional dinâmico e ativo para a construção de novas alternativas diante dos desafios que a realidade escolar apresenta.

De acordo com Libâneo (2002, p. 55), “a reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros”. Desse modo, entendemos que essa reflexão pode ser feita tanto de forma individual quanto coletiva.

Corroborando essa ideia, Silva (2005, p. 22) aponta que os supervisores, professores e Coordenadores “carecem de refletir sistematicamente, individual ou coletivamente, sobre a ação educativa observada como atitude investigativa para equacionar o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional”. Essa reflexão deve gerar emancipação nas práticas desses profissionais, fazendo-os repensar as ações desenvolvidas no ambiente escolar, suscitando um desenvolvimento profissional para todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Portanto, a formação continuada deve ter a reflexão como base para o crescimento e fortalecimento das práticas dos docentes e Coordenadores Pedagógicos, imbricados de tal modo que proporcionem a passagem do profissional técnico para o crítico-reflexivo. Nessa lógica, o Coordenador deve respeitar as individualidades de cada participante e pautar suas ações formativas na construção da autonomia profissional e intelectual dos docentes, bem como na ressignificação das práticas desenvolvidas no contexto escolar.

2.3 A função de Coordenador (a) Pedagógico (a) na Rede Pública Estadual do Piauí: o contexto de implantação e documentos de regulação da função

A reflexão que se segue tem por base documentos do Estado do Piauí e produções de pesquisadores como Braga (1999), Silva (2009), Feitosa (2011), Teixeira (2014), entre outros autores, concernentes à história, ao contexto de implantação e regulação da função de Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica no Piauí.

Ao buscarmos as raízes históricas do surgimento da Coordenação Pedagógica no Piauí, não poderíamos deixar de mencionar que a função supervisora está presente desde o Império, por meio dos serviços de inspeção que eram criados por decretos promulgados pelos Presidentes da Província.

À priori foram instituídas as funções dos Inspectores Paroquiais que deviam ser nomeados pelo presidente da província, após indicação do Diretor Geral da Instrução (hoje equivalente ao Secretário de Estado da Educação). Aos Inspectores Paroquiais era atribuída a responsabilidade de visitar as escolas, pelo menos uma vez por mês, observando suas condições de funcionamento, avaliando o aproveitamento dos alunos e o trabalho dos professores, cabendo-lhes, também, dar posse a esses docentes (FEITOSA, 2011, p. 29).

Observamos que na gênese dessa função, no Piauí, prevalecem os aspectos burocráticos, assim como se apresenta sua origem no âmbito nacional. Os inspetores paroquiais visitavam as escolas, observavam suas condições de funcionamento, avaliavam o desempenho dos alunos e as ações desenvolvidas pelos professores. Então, realizava-se um trabalho técnico, sem qualquer preocupação com os aspectos pedagógicos do ensino, e por ser um cargo ocupado por indicação do Diretor Geral da Instrução, prevalecia um caráter fiscalizador aos docentes.

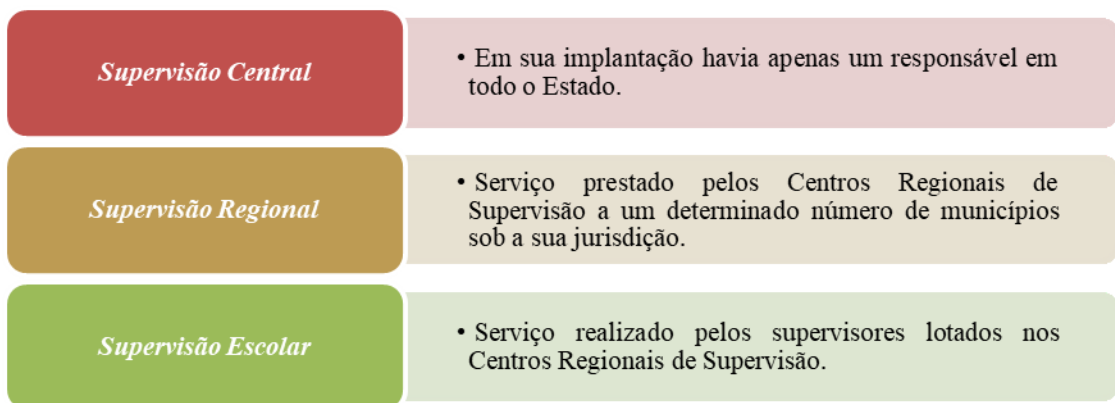
No período republicano, com a publicação de vários decretos e resoluções, outras configurações foram impostas à instrução pública, e a função supervisora ganhou novos contornos. A década de 1960 foi reputada como o período de surgimento da supervisão escolar no Estado do Piauí, momento em que o Brasil havia assinado um acordo com os Estados Unidos para a realização do PABAEE, designando entre uma de suas ações o treinamento dos supervisores do ensino primário e professores das escolas normais, no sentido de aumentar o controle sobre o processo educativo. Uma equipe de professores foi convidada a participar de cursos de formação em Minas Gerais, no Espírito Santo e em outros

estados do Nordeste, e ao regressarem a Teresina, apresentaram projetos de implantação da supervisão no estado (SILVA, 2009).

A princípio, os serviços de supervisão escolar foram realizados em Teresina em caráter provisório e experimental, que segundo Braga (1999), somente foram oficializados em 1965, por meio do acordo SUDENE/MEC/USAID/ESTADO DO PIAUÍ, nos termos do Decreto Executivo nº 537, de 2 de janeiro de 1964, a partir da criação do primeiro Centro de Supervisão em Teresina.

Posteriormente, nos anos 1966 e 1967, foram implantados outros Centros Regionais de Supervisão Escolar, responsáveis por um certo número de municípios, conforme a localização geográfica de cada centro. Tais ações proporcionaram a descentralização dos trabalhos da Secretaria Estadual de Educação. A Figura 2 demonstra a maneira como o serviço de supervisão escolar era estruturado no Estado do Piauí no fim da década de 1970.

Figura 2 – Estrutura do serviço de supervisão escolar no Piauí no fim da década de 1970



Fonte: elaborado pela autora, com base em Braga (1999).

A Supervisão Central estava vinculada diretamente ao Secretário de Educação, com apenas um responsável, que ficava na sede da Secretaria de Educação. Na Supervisão Regional existia um Coordenador e uma equipe de supervisores, que eram subordinados diretamente ao Serviço Central de Supervisão da Secretaria de Educação. Quanto à Supervisão Escolar, era desenvolvida por supervisores lotados nos Centros Regionais, que acompanhavam as atividades administrativas e pedagógicas de escolas sob a sua jurisdição na zona urbana e rural (BRAGA, 1999).

Com a promulgação da Lei nº 5692/71, que teve repercussão em todo o País, uma nova fase instaurou-se na supervisão escolar no Piauí, pois se buscou atender às exigências da

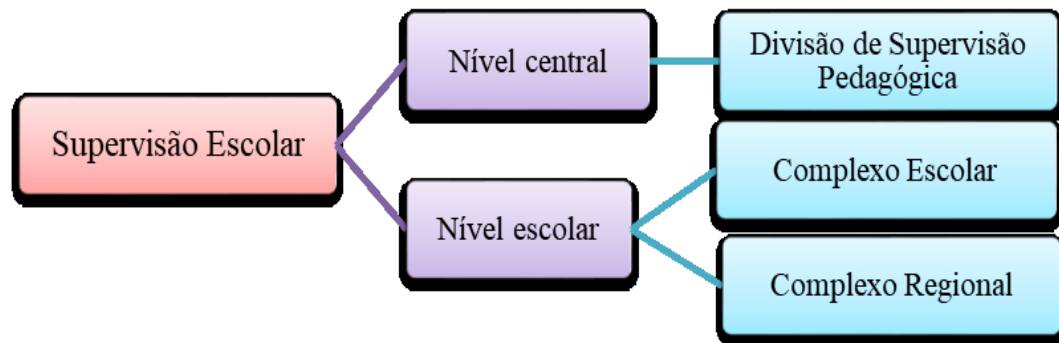
referida lei. Nesse período, a supervisão passou a ser exercida por especialistas habilitados em áreas específicas do currículo, denominados de Coordenadores Pedagógicos.

Em decorrência da realização da nova atividade e sem uma preparação na área pedagógica e de supervisão, houve uma série de dificuldades para o desempenho de sua função. Em uma tentativa para a resolução do problema, os Coordenadores solicitaram à Secretaria de Educação a oferta do Curso de Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar. Por essa razão, a Secretaria de Educação do Estado do Piauí firmou um convênio com a UFPI, que ofertou o curso aos Coordenadores de área do Estado do Piauí.

A realização do Curso de Pedagogia com Habilitação em Supervisão possibilitou na época uma formação adequada para o desempenho da função, visto que o domínio de um conhecimento específico de área é insuficiente para exercer com qualidade uma atividade que demanda um leque de saberes, mas depreendemos que essa formação viabilizou o início da trajetória do processo de desenvolvimento profissional desses Coordenadores.

Conforme Feitosa (2011), com a Lei 5692/71, a estrutura administrativa da Secretaria de Educação foi alterada, passando a supervisão ser exercida em dois níveis: central e escolar. A Figura 3 mostra essa nova estrutura.

Figura 3 – Estrutura da supervisão na Secretaria de Educação do Piauí com a Lei 5692/71



Fonte: elaborado pela autora, com base em Feitosa (2011).

De acordo com a Figura 3, o primeiro bloco correspondia ao nível central, que ficou situado na Divisão de Supervisão Pedagógica, sendo formado por especialistas que atuavam com os componentes curriculares, conforme suas áreas de formação. O segundo, o nível escolar, era realizado por meio de duas modalidades: complexo escolar, em Teresina, atribuição desempenhada por um Coordenador de ensino ligado administrativamente à superintendência do complexo escolar, enquanto as ações pedagógicas eram subordinadas à equipe central de divisão da supervisão escolar; e complexo regional, composto por

Coordenadores de ensino, professores de ensino e professores assistentes, que desempenhavam funções de supervisores generalistas.

Essa nova lei favoreceu uma supervisão escolar de caráter tecnicista, como vinha acontecendo no País, em virtude do modelo político e econômico vigente. Embora se pregasse a autonomia do modelo de supervisão, isso não ocorria na prática, pois as decisões eram sempre impostas pelas secretarias, sem considerar, de fato, as necessidades das escolas. A Divisão de Supervisão Escolar impunha um padrão pedagógico e administrativo que deveria ser implantado, negando a autonomia do supervisor para atuar na instituição escolar (BRAGA, 1999).

Tendo em vista as novas mudanças na estrutura organizacional do Estado, os Coordenadores Pedagógicos que atendiam aos docentes na sede das superintendências passaram a atuar diretamente nas escolas. Nesse período, foram extintas as coordenações de áreas específicas, requerendo desse profissional apenas uma formação em Pedagogia, com habilitação em supervisão escolar, devendo trabalhar diretamente com os professores nas escolas. Aparece nessa conjuntura a figura dos especialistas da educação: administradores, supervisores e orientadores.

Em 1989, foram instituídas as Diretrizes Norteadoras da Supervisão Escolar no Piauí, elencando as várias atribuições desse profissional. Embora houvesse uma busca para a mudança nos modelos de trabalho da supervisão, a fim de se adequar às condições educacionais da época, Feitosa (2011, p. 33) relata que 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”.

Com a promulgação da Constituição de 1988 e a publicação da LDB 9394/96, o cenário na educação piauiense também passou por alterações, com a atribuição de um novo significado ao papel desempenhado pelo Supervisor Escolar. Assim, a nova LDB regulamentou a formação desses profissionais, mas quanto à nomenclatura *Supervisor Escolar/Coordenador Pedagógico*, foi sendo alterada durante os vários períodos da história da educação no Piauí.

A Secretaria de Educação, no início do século XXI, elaborou diversas normativas e portarias regulamentando o funcionamento da educação no Estado e as ações concernentes à atuação do Coordenador Pedagógico no Piauí. A título de exemplo, a Normativa nº 005/2004 determinava que a coordenação pedagógica deveria ser exercida por especialista em educação formado em curso de Pedagogia, com habilitação em supervisão escolar, mas a função

também poderia ser desempenhada por outro docente efetivo, desde que graduado em Pedagogia ou com Pós-graduação na área (PIAUÍ, 2004).

A Portaria GSE: ADM 002/2007 (Anexo A) dispõe sobre o processo de seleção, lotação e gratificação dos Coordenadores Pedagógicos, e informa que cada escola terá um Coordenador Pedagógico com carga horária de 40 horas, e caso a instituição funcione em três turnos, poderá ter um Coordenador com 20 horas. Para exercer a função de Coordenador, o professor deve ser licenciado concursado, ter concluído o curso de Pedagogia ou Pós-graduação em Supervisão. Ademais, a coordenação de área, nas escolas de ensino médio, pode ser exercida por professor licenciado com Pós-graduação em sua área de conhecimento. Nessa Portaria são definidas competências a serem desenvolvidas pelos Coordenadores, das quais destacamos oito:

- 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).

Podemos perceber algumas mudanças nas atribuições a serem desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico atualmente, que antes contava com funções puramente burocráticas e de controle, e hoje é mais voltado para a articulação com o coletivo e a comunidade escolar. Compete ao Coordenador, visando o sucesso da prática docente: articular momentos de estudo com os docentes, para a efetivação da formação continuada na escola; implementar com o grupo a proposta político-pedagógica da instituição; realizar, juntamente com a comunidade escolar, o Conselho de Classe, a fim de diminuir os problemas que afetam o ensino e a aprendizagem dos alunos; orientar os professores quanto ao uso de instrumentos pedagógicos, entre outras.

Nessa mesma direção, o Projeto de Lei 4.106/2012 destaca como atribuições do supervisor educacional “[...] articular crítica e construtivamente o processo educacional, motivando a discussão coletiva da Comunidade Escolar acerca da inovação da prática educativa a fim de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso dos alunos [...]” (BRASIL, 2012, p. 3). Assim sendo, todas essas ações possibilitam uma nova perspectiva para o trabalho do Coordenador na escola.

Ainda sobre a Portaria GSE: ADM 002/2007, outro aspecto que ganhou bastante destaque foi a gratificação dos Coordenadores, que anteriormente não existia, e a partir da Portaria, o Coordenador Pedagógico com jornada de trabalho de 40 horas semanais passou a receber uma gratificação DAI-4 quando a escola em que trabalha tiver uma quantidade menor que 500 alunos, e DAI-5 quando a escola ou escolas em que trabalha o número de alunos for maior ou igual a 500; já o Coordenador de 20 horas semanais receberá gratificação DAI-4.

No ano de 2007 a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PI) realizou uma seleção interna, regulamentada pelo Edital nº 005/2007, para a função de Coordenador Pedagógico, e estabeleceu a avaliação semestral para o Coordenador, a ser realizada pela escola e pela GRE, e caso ele não corresponda ao desempenho da função, será substituído.

No Estado do Piauí, até 2006, prevalecia a nomenclatura Supervisor Escolar para os habilitados em Pedagogia que trabalhavam diretamente ligados ao diretor da instituição. Por meio do Decreto nº 12.765, de 17/09/2007, foi disciplinada a gestão democrática nas escolas da rede pública estadual de ensino no Piauí, passando o Coordenador Pedagógico a integrar o núcleo gestor da instituição.

Art. 4º A administração das Unidades Escolares será exercida pelas seguintes instâncias: I - Núcleo Gestor, constituído pelo Diretor, Diretor adjunto, Coordenador Pedagógico e Secretário da Unidade Escolar, com atribuições definidas em Portarias específicas (PIAUI, 2007, p. 1).

O supracitado Decreto enfatiza que os participantes do núcleo gestor devem, obrigatoriamente, aderir ao contrato de gestão celebrado com a SEDUC-PI, e todos, quando assumem as funções de direção ou coordenação pedagógica nas unidades escolares, assinar o termo de contrato e cumprir todas as determinações inerentes à função. A Secretaria de Educação e Cultura fará a cada 12 doze meses uma avaliação de desempenho para o gestor e Coordenador, conforme prescreve o contrato de gestão, para averiguar se as metas estão sendo atingidas.

Art. 9º Os integrantes do Núcleo Gestor da Escola, obrigatoriamente, aderem ao Contrato de Gestão da Secretaria de Educação e Cultura, relativos às suas respectivas competências, em todos os seus termos. Art. 10 A Secretaria de Educação e Cultura realizará a cada 12 (doze) meses a avaliação da gestão compartilhada das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, com base no Contrato de Gestão e nas metas e indicadores estabelecidos no Plano Anual de Trabalho da Escola (PIAUÍ, 2007, p. 2).

Em 2010, foi instituída uma nova Instrução Normativa, nº 004/2010 (Anexo B), que estabelece normas de lotação dos Coordenadores Pedagógicos em escolas de Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional, ou seja, define quantos Coordenadores deve ter cada escola, em conformidade com o número de alunos e os turnos de funcionamento.

Essa normativa ainda está em vigor. O núcleo de lotação relata que procura fazer algumas adequações no período de lotação dos Coordenadores, observando a realidade de cada instituição, tendo em mente sempre a quantidade de alunos, os problemas enfrentados pela comunidade escolar, os projetos desenvolvidos e os turnos de funcionamento, entre outros aspectos.

A SEDUC-PI regulamentou a seleção interna para provimento dos cargos em comissão de direção e coordenação pedagógica das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, bem como para a composição do banco de gestores escolares dessas instituições, por meio do Decreto nº 16.902, de 29 de novembro de 2016 (Anexo C), publicado no Diário Oficial do Estado do Piauí nº 221, em 29 de novembro de 2016, embora em 2007, o Decreto nº 12.765, de 17 de setembro de 2007 tenha feito menção ao núcleo gestor e ao contrato de gestão, descrevendo as competências que esses profissionais devem possuir.

Para concorrer ao cargo/função de coordenação pedagógica, segundo o Decreto nº 16.902/16 no seu artigo 2º, o candidato deve atender aos seguintes requisitos:

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).

É possível observar algumas mudanças para exercer a função de Coordenador Pedagógico na Rede Estadual do Piauí, a partir do Decreto nº 16.902/16. De acordo com o inciso segundo, basta ter graduação em nível superior para concorrer ao cargo de Coordenador, sendo que a Normativa nº 005/2004 estipulava como pré-requisito ser

licenciado em Pedagogia e ter habilitação em supervisão escolar, como recomenda a Lei 9394/96. Logo, consideramos um aspecto negativo a inexigência desse critério. Outra alteração é a obrigatoriedade de possuir experiência mínima de dois anos no magistério. Esse item é bem relevante, pois o Coordenador precisa ter experiência com a docência, porquanto passa a ser um formador de formadores e deve conhecer os problemas que emergem das situações em sala de aula.

Assim, o candidato ao cargo/função de Coordenador Pedagógico precisa participar de uma seleção interna para compor o banco de gestores. A seleção é composta de duas fases: a primeira, para formação de gestores, consta de um curso de capacitação com temáticas relativas ao trabalho do Coordenador Pedagógico, sendo considerado apto nesta primeira fase quem obtiver frequência eletrônica igual ou superior a 90% (noventa por cento) nas atividades virtuais do curso de formação e, no mínimo, 70% (setenta por cento) das atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); a segunda fase, de certificação, estabelece uma prova objetiva com base no curso de capacitação, sendo considerado aprovado o candidato que atingir nota igual ou superior a 70% (setenta por cento), em uma escala de zero a cem pontos.

As duas fases – formação para gestores e certificação – são obrigatórias e eliminatórias, sendo que o resultado para a composição do banco de gestores escolares tem validade de quatro anos, a partir da data de sua publicação (PIAUÍ, 2016, DOE nº 221). O edital nº 012/2018, de 04 de julho de 2018 – SEDUC-PI, em seu Anexo I, apresenta uma descrição sumária das vinte atribuições do Coordenador Pedagógico, entre as quais destacamos algumas:

- 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).

Antes de acontecer a lotação do Coordenador nas escolas, cumpre-se a assinatura do Contrato de Gestão (Anexo D), documento que estabelece as obrigações da SEDUC-PI, as metas a serem desempenhadas pela escola e a abrangência das obrigações do Coordenador Pedagógico. Esse contrato elenca, na cláusula terceira, vinte e três obrigações que devem ser desenvolvidas pelo Coordenador no desempenho de sua função.

Compreendemos, então, que o Coordenador Pedagógico no Estado do Piauí conta com diversas atribuições, que foram sendo definidas mediante decretos, portarias e por meio do contrato de gestão. Dentre elas, destacamos: o trabalho com a formação continuada dos professores na própria escola; a elaboração e implementação do PPP da instituição; e o processo ensino- aprendizagem.

Não obstante, ainda existem muitas obrigações burocráticas na instituição que permeiam a sua atuação, dificultando o melhor desempenho e a definição de sua própria identidade profissional. Nas palavras de 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”.

Ao observarmos o contexto histórico, as conquistas e os retrocessos que marcaram toda a trajetória da Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica, desde os jesuítas até os dias atuais, percebemos um salto qualitativo nesse caminho, embora o trabalho burocrático ainda persista em seus afazeres.

O século XXI sinalizou o início de uma proposta mais democrática para os profissionais da educação. À vista disso, a função desempenhada pelo Coordenador Pedagógico está perdendo o seu caráter autoritário e fiscalizador ao longo dos anos. Inicialmente voltada para o controle e a inspeção, ganhou um ar mais complexo e desafiador, visando a atuar com seus pares e, juntos, de forma dialógica, buscar respostas para as situações de conflito que circundam o ambiente escolar. Desse modo, nos dias de hoje, o papel do Coordenador Pedagógico está vinculado à gestão da escola como um todo, onde busca, em conjunto com os docentes, minimizar os problemas do contexto escolar em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Na seção seguinte, discorreremos sobre o processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos, os saberes docentes e as relações com a prática pedagógica no contexto escolar.

SEÇÃO III

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: OS SABERES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA



3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: OS SABERES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No século XXI, muitos estudos têm sido elaborados sobre desenvolvimento profissional e saberes docentes, tanto por pesquisadores experientes quanto por iniciantes nos cursos de pós-graduação em todo o Brasil e em outros países, a fim de compreender como se dá esse processo. Nessa perspectiva, pretendemos nesta seção fazer uma abordagem sobre o processo de desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico, os saberes que são construídos no processo de desenvolvimento profissional e as relações com a reconstrução da prática pedagógica.

Para refletir sobre o desenvolvimento profissional, os saberes e a prática pedagógica, optamos por construir um diálogo entre autores que discutem a temática. Para tanto, delineamos a escrita com base em teóricos que abordam essas questões, a partir dos estudos de García (1999); Day (2001); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003); Ramalho, Nuñez (2014); Imbernón (2011); Tardif (2014); Pimenta (2002, 2012); Gauthier (2013); Franco (2012), entre outros.

3.1 Concepções de desenvolvimento profissional na perspectiva teórica e conceitual

A expressão desenvolvimento profissional tem sido utilizada por muitos autores como sinônimo de formação de professores, pois de acordo com García (1999, p. 19), esse termo é susceptível de múltiplas perspectivas, sendo que “a maioria associa esse conceito formação ao de desenvolvimento pessoal”. O autor considera que apesar de durante certo tempo se adotarem determinados conceitos como equivalentes, é necessário apresentar algumas diferenças entre eles. Sobre essa questão, Ramalho e Nuñez (2014, p. 18) relatam que existe “[...] uma dispersão teórica e até mesmo semântica sobre as categorias [...]”.

Nesse sentido, há uma preocupação com relação ao uso de determinados termos como sinônimos, reduzindo uma categoria à outra, correndo o risco de gerar equívocos conceituais, causando problemas nas posições teóricas e metodológicas (RAMALHO; NUÑEZ, 2014). Ao tomarmos um conceito por outro, sem aprofundamento de sua definição e de seu significado, podemos incorrer em erros, então os resultados desse estudo não terão sustentabilidade.

Para discutirmos acerca do processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos, importa conhecer o significado desse termo a partir da visão de

alguns autores, para que possamos apreender o seu real sentido, evitando possíveis distorções. Com relação ao desenvolvimento profissional, García destaca que:

[...] o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe, [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (GARCÍA, 1999, p. 137).

Nesse sentido, o desenvolvimento supera o acúmulo de cursos que perpassam a formação inicial, até o aperfeiçoamento ao longo da carreira. O desenvolvimento profissional engloba o contexto em que o indivíduo está inserido, o caráter organizacional da instituição e favorece a reflexão dos professores sobre a sua prática, com o intuito de gerar mudança. Assim, é preciso ver a prática como um espaço de problematização das ações pedagógicas, reflexão crítica e reelaboração do trabalho escolar, de modo a proporcionar inovação da prática pedagógica.

O processo de desenvolvimento profissional é compreendido por Imbernón (2011, p. 46-47) como “um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional [...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, [...] com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”.

A formação é um dos fatores apontado pelo referido autor que possibilitam o desenvolvimento profissional, mas não se reduz a ela, uma vez que existem outros elementos que fazem parte desse processo, a saber: carreira; salário, condições de trabalho; níveis de decisão; níveis de participação; clima de trabalho; legislação trabalhista. Todos esses fatores contribuem de forma positiva ou negativa para o avanço ou retrocesso no desenvolvimento profissional.

O trabalho com o ensino requer de docentes e Coordenadores Pedagógicos empenho por um processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira. Em conformidade com Day (2001, p. 16), “[...] as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas”.

O Coordenador deve planejar o seu processo de desenvolvimento profissional ao ingressar na função, pois o trabalho pedagógico exige saberes que para serem consolidados requerem compromisso pessoal e observação das próprias necessidades enquanto profissional. Esse processo não pode ocorrer isoladamente, mas com todo um coletivo e ser elaborado a

partir dessas necessidades que nortearão essa trajetória. Assim, o Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC), como é compreendido por Day, apresenta os seguintes objetivos:

[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefícios, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. [...] individual ou coletivamente, [...] adquirem e desenvolvem de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-21).

Com base nos pressupostos indicados pelo autor, observamos que o desenvolvimento profissional envolve tanto experiências espontâneas de aprendizagem quanto atividades elaboradas e planejadas de forma individual, grupal ou com todos da instituição, objetivando uma formação e reflexão crítica, além de melhoria das práticas pedagógicas. O Coordenador passa por diferentes fases ao longo de sua carreira e durante toda a sua trajetória de vida, na interação com os pares, no contexto da atividade profissional deve acontecer o desenvolvimento profissional.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 66) concebem o desenvolvimento profissional como “um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e integram diferentes modalidades formativas”. A aprendizagem, assim como o desenvolvimento profissional, deve permear toda a vida, e todo profissional deve assumir a responsabilidade por sua formação, tanto individual quanto coletiva, de acordo com suas necessidades e possibilidades, levando sempre em consideração o contexto do qual faz parte.

Nessa lógica, o desenvolvimento profissional deve fazer parte do projeto de vida de todo profissional e, portanto, ser planejado observando sempre o que é necessário saber para exercer com qualidade o seu trabalho. Para Cau (2017, p. 98), “[...]a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais capazes de conduzir um ensino à medida das necessidades e interesses de cada aluno e contribuir para a melhoria das escolas, realizando-se pessoal e profissionalmente”.

Na acepção de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), o desenvolvimento profissional configura-se como um conjunto complexo que integra o individual, o coletivo local, o grupo profissional, sendo necessário em qualquer programa de desenvolvimento profissional

considerar a relação dialética imbricada na tríade individual-grupal-contexto. Além do mais, esse processo é favorecido quando os indivíduos têm a possibilidade de refletir e pesquisar de forma crítica com seus pares sobre as práticas educativas.

Sob essa ótica, entendemos que esse processo gera autonomia compartilhada, quando o grupo tem a possibilidade de articular teoria e prática, construir saberes, competências, buscando a transformação e mudanças nesse processo, que acontece na dinâmica da dialética.

3.2 Processos de desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional, assim como as aprendizagens docentes, constituem um processo constante e significativo, que marca de maneira permanente o professor/Coordenador Pedagógico, influenciando a aprendizagem, a prática pedagógica e a relação com a profissão, os pares e os alunos. Ele inclui todas as experiências de aprendizagem que beneficiam os professores/Coordenadores – individualmente ou em grupo – e que suscitam a melhoria da qualidade da educação na escola.

É importante observar que o processo de desenvolvimento profissional pode ocorrer de modo individual, coletivo e institucional, e é favorecido por contextos colaborativos onde o Coordenador tem a oportunidade de interagir com outros colegas de profissão e se sentir apoiado. No entanto, cada sujeito tem inteira e total responsabilidade sobre seu desenvolvimento profissional e, portanto, este deve ser gerado como uma necessidade pessoal de cada um.

Sobre esse aspecto, Day (2001) destaca que os professores, assim como o Coordenador Pedagógico, sozinhos ou acompanhados, devem buscar se desenvolverem profissionalmente e firmar o seu compromisso enquanto agentes de mudança durante todas as etapas de sua vida profissional.

Trata-se de um processo de consolidação daquilo que fazemos como atividade pedagógica. Envolve uma dimensão dialética, pois é necessário rever o que precisamos saber enquanto profissionais no sentido de atuar como agentes transformadores do contexto escolar, assimilando o que os docentes e discentes necessitam para, dessa maneira, de forma individual ou em grupo, buscar uma atualização por meio de cursos ou de outras atividades capazes de favorecer esse desenvolvimento, pautados sempre na reflexão, de modo que durante todo esse percurso possamos rever o que sabemos, em uma permanente crítica.

A propósito, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) apontam a reflexão, a pesquisa e a crítica como as três condições básicas da atitude profissional que um modelo formativo deve

considerar. Esses três elementos contribuem para o processo de desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, do Coordenador Pedagógico. Ao relacionarem a reflexão, os supracitados autores designam que ela deve proporcionar maior capacidade de decisão e interpretação, e permear todas as relações da instituição, de modo que se alcancem os projetos educativos de forma coletiva, sendo mais produtiva quando se baseia tanto em referenciais teóricos do saber científico como em outras formas de saberes.

Com relação à pesquisa como atividade profissional, na visão dos referidos autores, ela constitui uma ferramenta para a reflexão crítica da prática, proporcionando a construção de novos saberes e contribuindo para uma autonomia profissional, alcançada por intermédio do trabalho coletivo. O professor-pesquisador, ao participar de um coletivo, vivencia práticas, reflete, constrói saberes e competências, e usa a pesquisa como dispositivo de aprendizagem.

O terceiro aspecto refere-se à atitude crítica que se configura como possibilidade de transformação da realidade educativa, uma vez que os docentes devem produzir esse conteúdo crítico conjugado por um referencial teórico que gere um arcabouço para o seu agir crítico. Assim, o Coordenador, no exercício de sua prática pedagógica, deve mobilizar a reflexão, a crítica e a pesquisa com o intuito de direcionar o seu trabalho no contexto escolar, visando a uma atuação consciente e que gere transformação efetiva na prática de todos os sujeitos que atuam na instituição.

García (1999, p. 195, grifos do autor) entende que “os processos de desenvolvimento profissional são também determinados – e não poderia ser de outro modo – pelos próprios **professores**, quer **individual** quer **colectivamente**”. Os docentes, assim como os Coordenadores Pedagógicos, são responsáveis por detectar suas próprias necessidades formativas e, muitas vezes, estas não coincidem com o que é ofertado pela instituição, pois os ciclos de necessidades profissionais não estão atrelados ao tempo de exercício no magistério e, portanto, devem ser determinadas pelo próprio profissional.

Assim sendo, os processos de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos podem ocorrer de modo individual, por meio da construção de novos saberes na prática pedagógica, cursos de formação continuada, reflexão crítica sobre a prática e por meio da pesquisa. Para mais, podem acontecer de maneira coletiva, por intermédio do compartilhamento da aprendizagem entre os pares, mediante formações, encontros e pesquisas em grupos. Outro local em que se verifica esse processo é o institucional, por meio da inovação curricular, estabelecimento de planos e metas institucionais, e atividades de pesquisa fomentados na própria instituição. A Figura 4 apresenta uma síntese do processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos.

Figura 4 – Processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos



Fonte: elaborado pela autora, com base em García (1999), Day (1999), Ramalho, Nuñez Gauthier (2003).

A dinâmica desse processo deve proporcionar que os Coordenadores venham refletir sobre a sua prática, identificando o que necessita ser melhorado, interligando as necessidades individuais e coletivas ao contexto da escola, uma vez que, na visão de García (1999, p. 144), o desenvolvimento profissional compreende o “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

À vista disso, o desenvolvimento profissional deve ser parte de um projeto de desenvolvimento da própria instituição, onde se exercem as atividades profissionais. Como menciona Pérez Gómez (2001, p. 132): “o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa; a evolução pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional”, que será expressivo em um contexto que rompa com o modelo da racionalidade técnica/reprodutivista, buscando ações que levem os membros da escola a uma reflexão crítica durante a formação.

Nesse sentido Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) apresentam a dinâmica dos elementos que consideram necessários para o desenvolvimento profissional, a saber: contexto da profissão; contexto social e pessoal; inovação pedagógica; reflexão crítica individual e coletiva das práticas; registro, construção e validação de saberes e competências. Todos esses elementos são essenciais para que o processo de desenvolvimento profissional se efetive.

No contexto dessas considerações sobre o desenvolvimento profissional, García (1999) destaca que é necessário compreender a formação de professores na relação

epistemológica que se estabelece entre as quatro áreas da investigação didática: a escola; o currículo e a inovação; o ensino; e os professores. O autor ratifica, ainda, a necessidade de integração dos saberes didáticos e aponta o desenvolvimento profissional como o elemento capaz de integrar na prática esses campos do conhecimento: “o desenvolvimento profissional é [...] como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (GARCÍA, 1999, p. 139).

O desenvolvimento profissional centrado na escola deve seguir princípios de colaboração entre os participantes, onde seus membros se tornem ativos e participativos, adotando estratégias que possibilitem a mudança na estrutura institucional e individual. Para lograr êxito, é necessário levar em conta os interesses e as necessidades dos participantes “[...] o desenvolvimento centrado na escola, que responde às necessidades institucionais, tem mais probabilidade de constituir um projeto de sucesso se coincidir com as necessidades individuais das pessoas envolvidas” (DAY, 2001, p. 193). Portanto, quando há relação de similaridade entre interesses individuais e da instituição, o nível de resposta dos participantes é satisfatório, desencadeando o desenvolvimento profissional.

García (1999) informa que a utilização do conceito de desenvolvimento profissional se dá em virtude da tentativa de superar as concepções individualistas que ocorrem nas práticas de formação permanente, buscando, com isso, romper com a fragmentação das práticas. O desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico deve estar em consonância com o contexto institucional no qual está inserido, visando ao desenvolvimento do currículo e da própria instituição. Para tanto, “[...] a formação centrada na escola tem neste processo uma função relevante, é preciso não esquecer que ela só pode decorrer num cenário organizacional onde os indivíduos queiram mudar e possam mudar” (BARROSO, 1997, p. 74).

Esse tipo de formação deve oportunizar processos de mudança, levando os profissionais da instituição a detectar os problemas organizacionais, buscar soluções conjuntamente com todos os pares, definir as necessidades formativas do grupo para a elaboração de um projeto de formação que contemple o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Para que isso aconteça, é necessário o engajamento de todos na construção de soluções organizacionais dinâmicas e, acima de tudo, que os envolvidos tenham disposição para a transformação de suas práticas.

As atividades de desenvolvimento profissional que acontecem fora do ambiente escolar, por intermédio de cursos de curta duração, sem um compromisso de continuidade, não produzem mudanças significativas na prática pedagógica. De igual modo, se essas atividades acontecem na escola sem um planejamento que atenda às reais necessidades dos

profissionais que trabalham na instituição, não surtirá efeito para um desenvolvimento profissional eficaz.

Portanto, ao considerarmos a escola como *lócus* desse desenvolvimento, precisamos observar alguns aspectos que podem dificultar ou facilitar que ele aconteça. Nessa lógica, García (1999) menciona a liderança instrucional entre os participantes, que estimula a mudança e inovação; a cultura de colaboração; a gestão democrática e participativa; a organização curricular; e a prática de autoavaliação como elementos que podem propiciar o desenvolvimento.

O projeto de reformulação curricular de uma instituição favorece o desenvolvimento profissional à medida que propicia o envolvimento dos docentes e demais profissionais da escola, fazendo com que todos compartilhem ideias, trabalhem em conjunto, construam novos saberes e transformem suas práticas pedagógicas para o melhor exercício de sua atividade profissional. O desenvolvimento do ensino como atividade prática e deliberativa, incluindo o componente ético, também favorece o desenvolvimento profissional, quando compreendido como “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégicos e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (GARCÍA, 1999, p. 144).

O desenvolvimento da profissionalidade docente e dos Coordenadores está relacionado, igualmente, ao desenvolvimento profissional, pois segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 51), nesse processo, “o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão. São os saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos”.

Por intermédio desses saberes e daqueles que são construídos no decorrer de sua prática, o professor desenvolve competências para atuar como profissional e, com isso, deve aperfeiçoar seus conhecimentos ao longo da carreira docente.

Assim, Veiga (2017) compreende que para ampliar e fortalecer o processo de desenvolvimento profissional, é necessário que os professores reflitam de forma crítica sobre o ensino e pesquisem de forma compartilhada com seus pares, avaliando o contexto social e educacional. O desenvolvimento profissional é um processo contínuo e coletivo e, assim sendo, não termina com a conclusão de um curso, acontece durante todo o percurso profissional. A formação não pode acontecer de modo isolado e acrítico, sendo necessário o levantamento das necessidades formativas dos Coordenadores Pedagógicos para que se possa atender às demandas concretas do grupo e trabalhar em conjunto.

3.3 Modelos de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos

A literatura aponta diferentes modelos de desenvolvimento profissional, estabelecidos em função de diversos critérios. Nesse entendimento, García (1999) aponta que, possivelmente, a classificação mais simples seja a que está baseada em dois tipos de atividades: a primeira consiste em adquirir conhecimentos por meio de atividades planejadas e é desenvolvida por especialistas; a segunda vai além do domínio de conhecimentos e competências, e busca um envolvimento do docente tanto no planejamento quanto no desenvolvimento do processo formativo.

O primeiro paradigma é receptivo e passivo, em que o profissional recebe a informação sem questionamentos, configurando-se em treinamento e aquisição de conhecimentos, sem levar em consideração as necessidades individuais; já o segundo implica planejamento coletivo, no qual todos os envolvidos podem participar tanto da etapa de elaboração das necessidades formativas como de sua execução.

Os Coordenadores Pedagógicos passam por diferentes etapas durante sua trajetória profissional, e por essa razão, o seu desenvolvimento profissional deve ser planejado conforme o estágio ou a necessidade de cada um, pois não é o tempo de serviço que determinará o quanto se tem desenvolvido profissionalmente, porquanto este não ocorre de modo linear, sendo necessário o diagnóstico das necessidades individuais.

Em seus estudos, García (1999) refere-se aos diferentes modelos de desenvolvimento profissional, baseando-se na concepção de Sparks e Loucks-Horsley (1990), que elenca cinco tipos, quais sejam: desenvolvimento profissional autônomo; desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão; desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional; desenvolvimento profissional por meio do treino; e desenvolvimento profissional por intermédio da investigação.

Tais modelos também se aplicam ao Coordenador Pedagógico, uma vez que a base formativa desse profissional é a docência, embora possa atuar em outros espaços educativos, como a gestão educacional e a coordenação pedagógica, seguindo alguns dos princípios do desenvolvimento profissional docente que são usados pelos Coordenadores.

O primeiro modelo de desenvolvimento profissional é o autônomo que de acordo com García (1999), é a modalidade mais simples, na qual os profissionais decidem por contra própria e consoante suas necessidades formativas buscar os conhecimentos e as competências que consideram necessárias para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Apóia-se no princípio de que os professores e Coordenadores são capazes de detectar e conduzir seu

processo de desenvolvimento profissional sem a existência de programas formais, e que existe maior empenho quando eles decidem e planejam quais atividades desejam participar em prol da melhoria de sua prática pedagógica na escola.

Esse tipo de atividade é escolhido pelos profissionais que consideram que as ofertas de formação não correspondem às suas necessidades formativas e por essa razão, selecionam conforme interesses significativos. Tal modelo de desenvolvimento está relacionado à autoformação que, em consonância com Pineau (2010, p. 103), “[...] corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mão esse poder - tornar-se sujeito – mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo”. Isso implica que cada sujeito, baseado em seus interesses, tem a capacidade de apropriar-se de mecanismos que favorecem a autoformação.

Aliado à autonomia, é necessário considerar as situações contextuais mutáveis, pois o desenvolvimento profissional passa por diferentes fases, sendo determinado pelas necessidades profissionais e pelo contexto real de cada pessoa.

[...] não é um processo equilibrado, mas passa, sim por diferentes momentos; há épocas de equilíbrio em que adoptam posturas mais estáveis e há épocas de crise que podem ser determinadas pelas próprias mudanças vitais do indivíduo e também pelos acontecimentos que ocorrem no próprio trajeto profissional e que desestabilizam os papéis e as posições profissionais (GARCÍA, 1999, p. 150-151).

Esse padrão de desenvolvimento possibilita ao Coordenador ser protagonista de sua própria formação, levando em consideração sua trajetória de vida pessoal e profissional, em uma busca constante por melhorias, entendendo que é imprescindível administrar os pontos de crise durante todo o percurso da atividade profissional.

O segundo paradigma exposto por García (1999) é o desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão que busca, por intermédio da reflexão sobre a ação, uma forma de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. O apoio profissional mútuo é favorecido quando a escola propicia um ambiente colaborativo, com um planejamento organizado e praticando uma cultura de colaboração entre os colegas de trabalho. Essa estratégia requer o envolvimento de todos os pares, de modo que seja afetada a cultura escolar, levando todos a se apoiarem no processo de desenvolvimento.

A supervisão estende-se a uma observação sistemática por parte de um colega de trabalho, que observa a aula ou o ambiente no qual o professor ou o Coordenador exercem

suas atividades para posterior reflexão e detecção das necessidades formativas, em conjunto. Essa estratégia apresenta vantagens, em virtude de seu baixo custo e por poder ser realizada na própria escola. No entanto, alguns inconvenientes são gerados pelo fato de não fazer parte da rotina dos docentes abrir a porta de suas salas de aula para tal procedimento. Esse modelo é bem-sucedido quando é oriundo do desejo dos próprios implicados no processo de desenvolvimento profissional.

O terceiro modelo corresponde ao desenvolvimento e inovação curricular e à formação no centro/escola. A inovação curricular compreende as atividades que são desenvolvidas em torno do currículo da escola, um programa de ensino visando à melhoria das práticas educativas da instituição. Elas favorecem o desenvolvimento profissional, pois à medida que os sujeitos se envolvem em um trabalho de implementação curricular, emerge a necessidade de conhecer novas estratégias e outros conteúdos, possibilitando identificar o que deve ser melhorado. Esse modelo requer o apoio de todo o coletivo que trabalha na escola para a efetivação de ações concretas e que promovam novas aprendizagens.

O desenvolvimento no centro ou desenvolvimento profissional centrado na escola, como também é conhecido, fundamenta-se na premissa de que a escola é o “[...] lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino” (GARCÍA, 1999, p. 171). Quando as atividades de desenvolvimento profissional ocorrem no próprio ambiente de trabalho e durante o tempo escolar, denotamos maior probabilidade de envolvimento de todos nessa tarefa, e os temas trabalhados vão surgindo dos dilemas e problemas do contexto escolar, além das necessidades formativas dos próprios envolvidos.

De acordo com Day (2001), quem lidera os projetos de desenvolvimento profissional na escola deve adotar princípios de colaboração entre todos os participantes, levando a equipe a envolver-se e estimulando a adoção de estratégias que gerem aprendizagem e mudança. É importante conhecer a opinião dos envolvidos, uma vez que a falta de unidade entre as necessidades individuais, do grupo e institucionais pode gerar conflitos.

O quarto modelo abordado por García (1999) refere-se ao desenvolvimento profissional, por meio de cursos de formação, que tem sido a forma mais tradicional usada pelos professores e demais profissionais de educação em muitos países. Os cursos apresentam características próprias, como: a presença de um grupo de pessoas durante um certo período de tempo; um plano de atividades a serem desenvolvidas com objetivos definidos *a priori* e um professor/formador que domina o assunto, o conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional a ser trabalhado.

As vantagens desse modelo é que o docente, ao participar de um curso de formação, adquire conhecimentos e competências, podendo selecionar quais cursos deseja participar, elaborando, por conseguinte, sua trajetória de desenvolvimento. As desvantagens residem no caráter demasiadamente teórico, na pouca incidência prática, no fato de os conteúdos serem definidos, *a priori*, sem interferência do cursista; e por serem atividades individuais, em sua grande maioria, causam pouco impacto na escola.

O quinto e último modelo proposto corresponde ao desenvolvimento profissional a partir da investigação, o qual coloca o professor ou o Coordenador como investigador, sendo capaz de refletir sobre a própria prática. Em um processo de investigação-ação, os profissionais buscam identificar os problemas e as necessidades, promovendo uma autoavaliação. A reflexão “[...] é vista como um processo em que o professor analisa sua prática, compila dados, descreve situações, elabora teorias, implementa e avalia projetos, e partilha suas ideias com colegas e alunos, estimulando discussões em grupo” (PEREZ GÓMEZ, 2004, p. 252).

Nesse processo de investigação, é fundamental a autorreflexão, pois à medida que o professor reflete, vai gerando autonomia, conhecimento sobre o seu percurso profissional, teorizando sobre suas próprias dificuldades, objetivando melhorar a prática pedagógica. A investigação-ação propicia, pois, o desenvolvimento profissional no próprio local de trabalho, sendo fundamental o exercício colaborativo e participativo de toda a equipe, de modo que os problemas que surgem na prática e nas indagações do grupo sejam objeto de reflexão em conjunto.

3.4 A formação: uma via para o desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico?

Os estudos sobre a formação docente têm despertado interesse em muitos estudiosos e vêm sendo discutido há longas datas. Comenius, no século XVII, já pregava a necessidade de formação docente, mas apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, foi exigida uma resposta institucional para o problema da instrução popular, viabilizando o surgimento das Escolas Normais como instituições responsáveis por preparar os docentes (SAVIANI, 2009).

A formação inicial apresenta-se como a primeira etapa de um processo formal da aprendizagem para o ingresso na profissão. Por sua vez, a formação continuada caracteriza-se como uma necessidade não apenas profissional, mas pessoal do Coordenador, que sente o desejo de melhorar o desempenho de suas práticas pedagógicas. Corroborando Pimenta (2012,

p. 18), “[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes [...]”. Nessa perspectiva, a formação inicial constitui um momento importante para a construção de aprendizagens, fornecendo as bases para o desenvolvimento de saberes necessários ao trabalho docente.

Logo, é fundamental reconhecer a formação inicial como o *locus* de aprendizagens docentes onde o professor/coordenador vivencia questões preliminares para o exercício profissional, a via de principal acesso à cultura da profissão, o credenciamento para o seu desempenho, sendo necessária a produção de conhecimentos profissionais de base da profissão. Para García (1999), a formação inicial caracteriza-se como a etapa preambular do desenvolvimento profissional.

A função desempenhada pelo Coordenador tem suas especificidades e baseia-se, portanto, em um conjunto de saberes ou de conhecimentos que não são quaisquer conhecimentos, dizem respeito às ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, visando à melhoria do processo de ensinar e aprender. A escola, a cada dia, revela uma novidade, uma surpresa, e pela complexidade da prática, enquanto Coordenadores, somos desafiados a aprender mais para dar conta das demandas, dos desafios, dos imprevistos, dos aspectos inusitados e, sobretudo, pela dinâmica do conhecimento que se ressignifica rotineiramente.

Essa peculiaridade da prática pedagógica requer do professor e do Coordenador a formação continuada, pois a sociedade mudou – a educação, os alunos e a escola, que não preencherá as lacunas da formação inicial –, e isso a tornou necessária para dar conta das exigências que surgem a cada dia no contexto da prática.

Corroborando com a ideia de que a formação continuada deve estar relacionada com a formação inicial, Ramalho e Nuñez (2014, p. 30) informam que “a formação inicial prepara para o início da atividade profissional na docência e a formação continuada potencializa o desenvolvimento profissional, subsidiando a consolidação/reconstrução das identidades dos professores [...]”. Compreendemos, assim, que a formação continuada fortalece o desenvolvimento profissional ao gerar transformação nas práticas e possibilitar a construção de novos saberes e melhoria das atividades desenvolvidas no contexto escolar.

De acordo com Pimentel (2014), as políticas educacionais brasileiras foram marcadas no fim do século XX por três grandes concepções de formação de professores, a saber: modelo da racionalidade técnica, que busca formar o especialista técnico; modelo da

racionalidade prática, por meio do profissional reflexivo; e perspectiva crítico-emancipatória, que almeja formar o profissional como intelectual crítico-reflexivo.

O primeiro paradigma valoriza a fragmentação das funções, e a atividade profissional é voltada para a aplicação de teorias, métodos e técnicas, sendo instituída com base no positivismo. Pimentel (2014, p. 30) informa que “[...] a racionalidade técnica, cujas origens se encontram no positivismo, trouxe historicamente, limites para o desenvolvimento profissional do professor e, assim, para o desenvolvimento de uma sociedade que busca por mudanças no contexto sociopolítico-cultural”.

O segundo modelo, baseado nas ideias de Schön, valoriza o conceito de professor reflexivo que, através da reflexão da prática, busca superar a racionalidade técnica, entendendo que a realidade educacional é complexa e não se pode seguir um padrão pré-estabelecido, baseado meramente em teorias e na aplicação de métodos para a solução dos problemas do ensino. Esse entendimento tem gerado em muitos programas de formação inicial de professores o reconhecimento de que o docente também aprende com a prática e, portanto, ela precisa acompanhar a formação desde os momentos iniciais dos cursos.

Com efeito, o conceito de professor reflexivo expandiu-se no cenário educacional brasileiro, causando certa confusão entre a reflexão como atributo do professor (adjetivo) e o movimento denominado professor reflexivo (conceito) que, apesar de ter alcançado muitos adeptos, igualmente tem recebido críticas, pois conforme Pimenta (2002) qualquer ser humano reflete e as ideias propostas por Schön apresentam certa limitação, não dando conta do sentido amplo que uma prática reflexiva deveria ter. Outrossim, aponta a necessidade de articulação entre teoria e prática, tendo em vista a construção do saber docente, que não pode ser gerado apenas como fruto da prática de modo individual, mas enquanto prática social, que necessita de um coletivo para a sua realização.

O terceiro modelo, denominado *crítico-emancipatório*, busca a autonomia e emancipação na formação docente, articulando o instrumental teórico e almejando superar a visão disciplinar para a “[...] construção de uma prática refletida da consciência crítica da realidade e do papel social, político e pedagógico do ensino, dentro do contexto de uma educação que busca preparar o sujeito para sua emancipação social” (PIMENTEL, 2014, p. 34-35).

A preparação dos profissionais da educação para uma prática que almeje a emancipação e a reflexão com base na realidade social é fundamental para se romper com a dicotomia entre teoria e prática, possibilitando a formação do sujeito como intelectual crítico-reflexivo e o seu desenvolvimento profissional.

Imbernón (2011) menciona que existe um perigo em confundir termos e conceitos no que se refere a qualquer tipo de atividade relacionada à formação do professor. Os países anglo-saxões, com destaque principalmente no meio norte-americano, presumem como semelhantes a formação permanente e o desenvolvimento profissional. Todavia, o referido autor argumenta que se aceitarmos o desenvolvimento profissional como equivalente à formação permanente seria concordar com uma definição muito restritiva, pois a formação passaria a ser a única via para o desenvolvimento profissional.

Na interpretação de Day (2001), o desenvolvimento profissional docente não exclui a formação contínua por meio de cursos, mas situa-se em um contexto mais vasto de aprendizagem.

[...] a expressão formação contínua remete para as oportunidades formais de aprendizagem profissional promovidas pelas entidades formadoras competentes, o desenvolvimento profissional constitui um conceito mais abrangente e inclusivo, abarcando um vasto leque de atividades tanto formais como informais que afetam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores (CAU, 2017, p. 93).

Para o autor em epígrafe, a formação contínua está relacionada com as atividades formais realizadas por uma instituição, que podem ocorrer na escola, nas universidades ou serem ofertadas por qualquer outra entidade competente. O desenvolvimento profissional, embora tenha certa relação com a formação contínua, é mais amplo e engloba atividades formais e informais, desde que estas produzam mudança na prática pedagógica e favoreçam o crescimento intelectual e profissional. Na concepção de Ramalho e Nuñez, a formação continuada é entendida como um:

[...] processo de apropriação sistemática da cultura profissional, no contexto formal se orienta para o desenvolvimento profissional e para a identidade profissional. A formação continuada é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimento, pois inclui interesses, intenções, motivações [...] atitudes, valores, dentre outros elementos que levam a um novo estágio, qualitativamente diferente, no desenvolvimento profissional (RAMALHO; NUÑEZ, 2014, p. 27).

Existe uma relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional, constituindo uma condição para o êxito dos projetos de formação profissional. Os autores citados apresentam pontos de similaridades ao compreenderem que a formação contínua ou continuada se processa em contextos formais, mas embora mantenha uma relação direta com o desenvolvimento profissional, há diferença entre esses dois conceitos, pois a formação é

apenas um dos elementos do desenvolvimento profissional, sendo necessários outros fatores para a sua realização.

Além da formação permanente, outros fatores concorrem para o desenvolvimento profissional, a exemplo de: salário; clima de trabalho nas escolas; níveis de participação; carreira; legislação trabalhista; condições de trabalho da instituição; diagnóstico das necessidades dos profissionais; desenvolvimento de políticas e programas que favoreçam essas necessidades, entre outros (IMBERNÓN, 2011). Além do mais, devem ser inclusos nesse processo de desenvolvimento profissional não apenas os docentes, mas todos os sujeitos que trabalham no ambiente escolar.

As condições de trabalho nas quais o Coordenador Pedagógico realiza seus afazeres trazem implicações para o seu desenvolvimento profissional, pois segundo García (1999, p. 145), esse processo “[...] está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente”.

Para a concretização de tal processo, é necessário que a escola, enquanto *lócus* do trabalho docente, converta-se em um ambiente favorável, forneça condições adequadas para a realização da prática pedagógica de seus atores, e propicie a autonomia necessária para que os sujeitos possam compartilhar seus anseios e suas expectativas com todo o grupo, de forma coletiva.

O desenvolvimento profissional tem sido objeto de pressões de variadas esferas oficiais e extraoficiais, profissionais e extraprofissionais. O modo como as reformas são implementadas muitas vezes configura que os docentes são meros executores de propostas advindas de instâncias superiores, causando rejeição por parte do segmento. As estruturas organizacionais das instituições que são encarregadas de desenvolver essas atividades também podem provocar entraves, à medida que concentram o grau de decisão em seus dirigentes, não permitido aos professores optarem pela atividade de que desejam participar, conforme as suas necessidades formativas (GARCÍA, 1999).

Nesse contexto, Alarcão (1997, p. 7) assim se manifesta: “considera-se que cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser”. As necessidades formativas são peculiares a cada indivíduo e, portanto, cada profissional, conforme suas fragilidades, deve buscar uma formação capaz de suprir as suas debilidades.

O desenvolvimento profissional ocorre por meio de sucessivas etapas, as quais devem ser planejadas, tendo como elementos integrantes desse processo a profissionalidade e o profissionalismo. Sobre essa questão, podemos observar que:

O desenvolvimento profissional conjuga profissionalidade (aquisição e renovação do saber fazer pedagógico) com profissionalismo, no qual questões de ordem salarial, de condições de trabalho, da autonomia intelectual, da ética, da participação em diferentes espaços profissionais, sindicais, questões acadêmicas, dentre outras, convergem para um status da profissão (RAMALHO; NUÑEZ, 2014, p. 32).

Com base no pressuposto apresentado pelos supracitados autores, compreendemos que a profissionalidade é um processo interno e fornece a base de conhecimentos e saberes para o exercício da profissão, ao passo que o profissionalismo é um processo externo no qual a participação e luta do sujeito, enquanto profissional, nos movimentos, sindicatos, entre outros grupos, é fundamental para o reconhecimento de que existe um preparo específico para atuar na docência/coordenação pedagógica.

Huberman (2007) descreve em seus estudos os períodos da carreira docente e apresenta sete fases referentes ao ciclo de vida profissional de professores: a entrada na carreira; a fase de estabilização; a fase de diversificação; o pôr-se em questão; a serenidade e o distanciamento afetivo; o conservantismo e lamentações; e o desinvestimento.

Com relação a essas etapas, quero destacar a primeira fase, que corresponde ao início da carreira, marcado por ser um período de crises e incertezas, um choque com a realidade, em razão do confronto inicial que surge nos primeiros anos. O professor ou o Coordenador, por estar vivendo as primeiras experiências profissionais, depara-se com uma série de atividades e dificuldades inerentes à cultura escolar. Nesse cenário, é necessário buscar um desenvolvimento profissional eficaz e a construção de novos saberes para suprir as carências e os dilemas iniciais da profissão.

Diante disso, reafirmamos que para a consolidação do desenvolvimento profissional, não basta apenas considerar a formação como elemento propulsor, mas é fundamental a melhoria das condições de trabalho, da remuneração, do plano de carreira, além de observar o contexto social em que o profissional está inserido, promovendo a adoção de práticas dialógicas que propiciem a reflexão crítica com todos os participantes da instituição, pois todos esses elementos são essenciais para a efetivação do desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, melhoria e mudanças na prática pedagógica.

3.5 Os saberes e a prática pedagógica de Coordenadores

Existem inúmeras pesquisas e múltiplos estudos que abordam os saberes docentes no meio universitário, a partir dos anos 1980, porém ainda são escassas as produções científicas voltadas à discussão dos saberes necessários à atuação do Coordenador Pedagógico, figura imprescindível para a execução das ações na escola (PLACCO; SOUZA, 2015).

O Coordenador mobiliza os saberes da docência no exercício de sua prática, uma vez que também é um professor, e de acordo com Quirino (2015), por ser o Coordenador Pedagógico, educador de educadores e um profissional mediador da prática educativa, deve ser detentor dos saberes docentes.

O Coordenador, assim como o professor, forma-se enquanto trabalha, conforme a concepção de formação alicerçada na experiência (WARSCHAUER, 2003). Nesse processo, mobiliza saberes para a sua atuação na escola, e essa construção de saberes profissionais acontece na *práxis* pedagógica. É necessário compreender quais deles o Coordenador utiliza em sua prática, em uma perspectiva crítica e contextualizada.

Ao concluir a graduação, o Coordenado Pedagógico adquire um conjunto de saberes e competências essenciais para o exercício dessa profissão. Entretanto, estas não podem garantir que ele responda a todas as situações com que se depara ao longo da carreira, sendo necessário que novos saberes sejam desenvolvidos continuamente, de acordo com as necessidades que emergem na escola e na profissão, a fim de dar conta das dificuldades e da complexidade da realidade escolar.

O contexto no qual a prática pedagógica é desenvolvida é constantemente marcado por imprevistos, obrigando o Coordenador a incorporar intensas aprendizagens e a produzir saberes sobre a sua prática. Assim sendo, a complexidade do trabalho escolar desafia esse profissional a buscar novas aprendizagens e novos saberes. Para Franco (2008, p. 128), “essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos”.

Visando a uma compreensão mais aprofundada sobre essas questões, discorreremos sobre os saberes na perspectiva de Tardif (2014), Pimenta (2012), Gauthier (2013), Saviani (1996), Therrien (2006), entre outros autores que dissertam sobre essa temática, pois o estudo sobre os saberes fornece elementos significativos para a compreensão da prática pedagógica do Coordenador.

No âmbito dos saberes docentes, o termo “saber” é atribuído por Tardif (2014, p. 60) a “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou

aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. O referido autor aponta que essa noção de “saber” se deu em virtude da observação e consulta a vários professores ao longo dos anos, os quais atribuem a experiência da profissão como fonte primária do “saber-ensinar”.

Os saberes são plurais e provenientes de várias fontes, sendo necessário estabelecer uma relação entre os aspectos sociais e individuais. Ao se referir ao saber dos professores, Tardif (2014) adverte que esse é um saber social, por vários motivos: *primeiro* porque é partilhado por todo um grupo de agentes, os professores, que interagem de forma coletiva no mesmo ambiente escolar; em *segundo* lugar porque o saber profissional do professor nunca é definido sozinho, mas por meio de uma relação entre várias instituições; em *terceiro* lugar porque seu próprio objeto são práticas sociais, ou seja, a relação que se estabelece entre professor-aluno; em *quarto* lugar porque existe uma evolução do que os professores ensinam e do modo de ensinar, de acordo com o tempo e as mudanças na sociedade; em *quinto* lugar porque é adquirido no contexto de uma socialização profissional onde ocorrem mudanças, em conformidade com as fases da carreira.

O professor, no exercício da docência, assim como o Coordenador Pedagógico, no cotidiano escolar, lança mão de uma variedade de saberes que são mobilizados de acordo com as situações que enfrenta no dia a dia de sua prática pedagógica. Para ensinar não basta apenas dominar o conteúdo da disciplina ou ter um conhecimento técnico, é necessária uma reflexão crítica sobre a prática e a valorização dos saberes da experiência. Concordando com essa ideia, Nóvoa assim se manifesta:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Sendo assim, a formação do professor deve ser repensada e redefinida em função das mudanças sociais, pois o acúmulo de cursos e conhecimentos não garante a construção de saberes essenciais ao exercício da docência. Não significa negar um saber em detrimento de outro ou desvalorizar o saber teórico, mas compreendemos conforme Freire (2002) que a prática docente deve propiciar um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Na visão de Tardif (2014, p. 36), o saber docente é definido “[...]como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. A prática docente

engloba diferentes saberes e não se limita à condição de transmissão dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. O Coordenador possui uma variedade de saberes que, durante o seu fazer pedagógico, são mobilizados nas mais variadas situações problemáticas do cotidiano escolar.

Embora o Coordenador mantenha uma relação com os conhecimentos oriundos da formação acadêmica, esses saberes passam por um processo de resignificação, infiltrando suas impressões pessoais e suas crenças. No desenvolvimento de sua prática, esse profissional desempenha diversas atividades que, segundo Vasconcellos (2002, p. 85) “envolvem questões de currículo, construção de conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, entre outros”.

Assim, para que o Coordenador realize um trabalho eficiente, é fundamental a integração de diversos saberes capazes de dar suporte à sua atuação no contexto escolar. O Quadro 1, a seguir, apresenta as diferentes tipologias dos saberes, à luz de autores como Tardif (2014), Pimenta (2012), Gauthier (2013) e Saviani (1996).

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes/educadores

TEÓRICO	SABERES DOCENTES / EDUCADORES					
Tardif (2014)	Da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)	Disciplinares	Experienciais	Curriculares		
Pimenta (2012)	Saberes pedagógicos	Do conhecimento	Da experiência			
Gauthier (2013)	Das ciências da educação	Disciplinares	Experienciais	Curriculares	Da ação pedagógica	Da tradição Pedagógica
Saviani (1996)	Atitudinal	Crítico-contextual	Específicos	Pedagógico	Didático-curricular	

Fonte: elaborado pela autora, com base em Tardif (2014), Pimenta (2012), Gauthier (2013), Saviani (1996).

Fazendo uma leitura do disposto no Quadro 1, é possível compreender que existe uma diversidade de saberes que são mobilizados diariamente pelos docentes e Coordenadores Pedagógicos no exercício de sua prática. Os supracitados autores categorizam os saberes em diferentes tipologias, nas quais constatamos algumas aproximações e diferenças. De acordo com Gauthier (2013, p. 20), “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. Desse modo, entendemos que qualquer atividade profissional demanda um *corpus* de saberes que são indispensáveis para a sua legitimação.

Em sua tipologia acerca dos saberes docentes, Tardif (2014) define quatro tipos: *os saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), que são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; *os saberes disciplinares*, que são instituídos e selecionados pela instituição universitária através das diversas disciplinas; *os saberes curriculares*, que se referem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, e apresentam-se sob a forma de programas escolares; e *os saberes experienciais*, que são desenvolvidos pelos professores no exercício de suas atividades profissionais, resultam da experiência e podem ser chamados de saberes práticos.

Na perspectiva de Pimenta (2012), os saberes da docência são classificados em três categorias: *os saberes da experiência*, produzidos no cotidiano docente, em um processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem, seus colegas de trabalho; *os saberes do conhecimento*, adquiridos na formação acadêmica e se configuram em conteúdo a ser ensinado, produzir novas formas de progresso e reflexão; e *os saberes pedagógicos*, relacionados com o saber ensinar, superando a fragmentação do ensino e constituindo-se a partir da prática social, que confronta e os reelabora.

Para Gauthier *et al.* (2013), os saberes são classificados em seis tipos: *saberes das ciências da educação*, que se referem à organização escolar e ação pedagógica no processo de formação de professor; *saber disciplinar*, que se refere aos saberes produzido pelos pesquisadores e cientistas, e não pelo professor; *saber experiencial*, que se refere à própria vivência do docente; *curriculares*, alusivos aos programas de ensino; *da ação pedagógica*, que remete ao saberes experienciais do docente a partir do momento em que se tornam públicos e validados por meio das pesquisas; e *saber da tradição pedagógica*, que se refere ao saber dar aula, às concepções de ordem metodológica.

Saviani (1996), por sua vez, informa que todo educador necessita dominar os saberes envolvidos na ação de educar e que, portanto, são essenciais, devendo integrar a formação desses profissionais. O autor preconiza a classificação dos saberes em cinco categorias, conforme segue.

O *saber atitudinal* corresponde ao domínio dos comportamentos e das vivências essenciais ao trabalho educativo, e compreende as atitudes e posturas que são inerentes ao educador, como disciplina, pontualidade, respeito ao educando, diálogo etc. Como resultado, temos o domínio de “competências que se prendem à identidade e conformam à personalidade do educador, mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos” (SAVIANI, 1996, p. 148).

Já o saber *crítico-contextual* se relaciona ao entendimento das condições sócio-históricas que determinam o trabalho educativo, ou seja, é necessário o educador compreender as características e as transformações da sociedade de modo a detectar as necessidades educativas sob a sua responsabilidade, e a compreensão do contexto no qual ocorre o ato educativo.

Os *saberes específicos* correspondem aos conteúdos socialmente produzidos em forma de disciplinas e que integram os currículos escolares, devendo compor o processo formativo de todo educador.

Quanto ao *saber pedagógico*, relaciona-se aos conhecimentos elaborados pelas ciências da educação e sistematizados nas teorias educacionais. Assim, ele “fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais” (SAVIANI, 1996, p. 149).

O *saber didático-curricular* reflete a forma de organização e implementação da atividade educativa na relação educador-educando. Resulta no domínio do saber-fazer, observando não somente os procedimentos técnico-metodológicos, mas toda a dinâmica do trabalho pedagógico.

Concebemos uma aproximação entre as categorias de saberes apresentadas por Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013), tendo em vista que ambos adotam em sua tipologia a classificação dos saberes como: curriculares; experienciais; disciplinares; e das ciências da educação. Porém, quanto ao saber da ação pedagógica, este é utilizado somente por Gauthier, para quem eles:

[...] constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. [...] na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas que também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 34).

A utilização dos saberes da ação pedagógica é fundamental para profissionalizar o ensino, sendo um fator essencial que os demais atores sociais o aceitem como constituinte da identidade profissional docente. Na inexistência do saber da ação pedagógica, os professores usarão saberes que possivelmente não darão conta da complexidade da ação docente, ou continuarão tateando e, muitas vezes, recorrendo ao senso comum em sua prática cotidiana.

Contudo, os saberes são fundamentais para a prática pedagógica. Tardif (2014) destaca que os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores fazem parte da prática docente, mas não são produzidos por eles, sendo legitimados por outras instituições, como a escola e a universidade. Os professores não são encarregados de definir nem selecionar tais saberes sendo, portanto, atribuição das instituições formadoras. Os saberes disciplinares e curriculares são exteriores à prática docente, pois já se encontram prontos sob a forma de conteúdos e se juntam à prática do professor por meio de disciplinas, programas escolares e dos conteúdos a serem transmitidos.

Na visão do referido autor, os saberes concernentes à formação profissional dos professores assumem uma posição de exterioridade, pois são transmitidos pelas universidades, e os formadores universitários, sendo apropriados pelos docentes durante a sua formação. São relevantes para a prática, embora não sejam produzidos nem controlados por ela. Ainda são apontados os saberes denominados práticos ou experienciais, oriundos da prática cotidiana profissional, e constituem os fundamentos de sua competência. Podemos definir os saberes experienciais como:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2014, p. 48-49).

Os saberes experienciais são saberes práticos e constituintes da ação docente, gerados no cotidiano, nas interações com os pares, e servem para orientar a resolução de conflitos e situações concretas no contexto escolar. Fornecem aos professores meios para partilharem uns com os outros os saberes sobre sua atuação, e por intermédio de um olhar crítico e da relação com os demais saberes ocorre uma reelaboração de sua própria prática.

Pimenta (2012) ressalta que os discentes, ao ingressarem nos cursos de formação inicial, já levam consigo os saberes de sua experiência enquanto alunos, provenientes da convivência com seus professores ao longo de sua trajetória escolar, e desse modo, possuem saberes sobre o ofício docente. Destaca ainda que os saberes da experiência, também são construídos em um processo contínuo de reflexão sobre a prática em constante interação com seus colegas de trabalho.

Para mais, Pimenta (2012, p. 28) constata a necessidade de superar a fragmentação dos saberes docente e tomar “[...] a prática social como o ponto de partida e como o ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores”.

Já na concepção de Saviani (1996, p. 151), os saberes experienciais não podem ser considerados como um novo tipo de saber, pois na visão do autor “não se trata aí de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber”, ou seja, o saber da experiência está articulado com todos os demais, não podendo ser colocado como um tipo de saber ao lado dos demais.

Os saberes específicos são destacados por Saviani (1996) como de grande relevância para a atuação do profissional e correspondem àqueles relacionados às disciplinas escolares que compõem o currículo das instituições e serão ministrados pelos professores, sendo necessário fazer parte do repertório de saberes da ação docente. Na tipologia dos saberes apresentado por Tardif (2014), são nominados de saberes disciplinares e curriculares.

O Coordenador Pedagógico mobiliza os saberes específicos para a realização de seu trabalho, pois o exercício da prática pedagógica requer “uma gama de conhecimentos necessários a gestão educacional, tais como conhecer o ambiente externo e interno da instituição na qual trabalha, as estruturas formal e informal, a cultura e o clima organizacionais bem como as variáveis que o determina” (QUIRINO, 2015, p. 42). Com isso, podemos compreender que os saberes específicos, quando relacionados ao Coordenador, não se referem ao conhecimento das disciplinas em si, mas estão relacionados ao próprio fazer pedagógico desse sujeito, no contexto em que se realiza a prática profissional.

O autor elenca como saberes específicos de grande importância ao exercício da atividade do Coordenador a capacidade de comunicar-se com eficácia e a utilização das tecnologias da informação e de comunicação, pois esse profissional está sempre em contato com um público – quer seja professores, alunos, pais etc. – e precisa ter uma boa retórica para dialogar com toda a comunidade escolar, a fim de procurar soluções por meio do compartilhamento de situações exitosas e conflituosas que surgem no contexto escolar.

O conhecimento das tecnologias da informação e de comunicação são vitais em decorrência do volume de informações que circulam na sociedade, requerendo uma visão holística de todo o conjunto para que o Coordenador acompanhe o processo ensino-aprendizagem, dando suporte aos docentes e discentes, estimulando a prática da pesquisa como mecanismo de desenvolvimento profissional e construção de saberes.

Gauthier *et al.* (2013) reforçam que existe um saber profissional específico sobre a escola que não se relaciona diretamente com a ação pedagógica e que nem todo cidadão

comum possui, não sendo conhecido pelos demais membros das outras profissões. Esse saber é importante para o professor e para todos os que trabalham na instituição escolar. É conhecido como *o saber da ciência da educação*, sendo adquirido no período da formação ou durante a execução do trabalho. Não está estritamente ligado ao ato de ensinar, porém mantém um vínculo com a educação e as várias faces do processo educativo.

O Coordenador Pedagógico, como profissional da educação, deve conhecer o sistema escolar no qual trabalha, entender como funciona um conselho escolar, de classe, a carga horária das disciplinas, o horário escolar, o currículo, entre outras questões que estão diretamente associadas ao *saber da ciência da educação*, um saber específico, que precisa fazer parte do repertório de saberes de todo profissional que atua em coordenação pedagógica.

Os estudos de Therrien (2006) sobre os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea levam à compreensão do Coordenador Pedagógico como um educador que durante o desempenho de suas funções constrói a sua competência profissional. Para o autor, o pedagogo domina um leque de saberes, e em determinadas circunstâncias, transforma-os, dando a eles uma nova configuração, observando sempre a dimensão ética dos saberes que dão suporte à *práxis* no desempenho diário de suas funções.

Nesse sentido, os saberes docentes são: *múltiplos e heterogêneos*, que “tem origem nas experiências diversas de vida cultural, social, familiar, escolar e profissional do educador, além de expressar os elementos curriculares, disciplinares e pedagógicos de sua formação” (THERRIEN, 2006, p. 6). Trata-se de saberes relacionados aos campos da ciência, como a sociologia, psicologia, história, filosofia, entre outras, e embora não seja obrigatório o Coordenador Pedagógico dominá-las na íntegra, torna-se necessário ter um certo grau de conhecimento sobre eles, pois seu fazer diário requer a noção desses conhecimentos para melhor orientar os docentes em sua prática. Tais saberes são desenvolvidos pelo Coordenador durante a formação inicial e ao longo da formação continuada.

Corroborando com essa visão, Quirino (2015, p. 45) relata que o Coordenador “necessita de saberes múltiplos e heterogêneos, e que constitui parte insubstituível do repertório de saberes a dominar e dispor para o exercício de sua profissão”. Essa pluralidade de saberes, inerente ao profissional da coordenação, possibilita uma visão alargada de mundo e do seu próprio campo de atuação, além do mais, ele precisa dos saberes da gestão educacional, que dará suporte à organização do trabalho pedagógico na escola.

De fato, a *práxis* pedagógica situa o educador como um *sujeito hermenêutico e epistêmico*, pois tem o desafio de produzir sentidos em sua ação. Como sujeito mediador de saberes, deve buscar uma prática reflexiva e transformadora, dando novos contornos ao seu

repertório de conhecimentos e produzindo outros. Nesse sentido, Therrien (2005, p. 295) entende que a “[...] capacidade de re-traduzir e transformar os saberes disponíveis em seu ‘reservatório/repertório’ de conhecimentos, sejam eles de origem científica ou de outras fontes da experiência reflexiva no cotidiano de trabalho, situa o pedagogo na categoria de sujeito epistêmico”.

Outro fator relevante é a dimensão ética do trabalho do Coordenador, pois o ambiente onde executa a atividade pedagógica é cercado de instabilidades, ideologias dominantes, conflitos de valores, imediaticidade, entre outros. Logo, seu agir deve ser pautado em uma postura ética que envolve tomada de decisões, intervenções e direcionamentos (QUIRINO, 2015).

Todas as atividades que o Coordenador realizar devem primar pela ética, tendo em vista sempre a emancipação humana dos sujeitos envolvidos no ato educativo. Nesse sentido, Franco (2008, p.121) destaca que as ações devem estar voltadas “à organização, compreensão e transformação da *práxis* docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”.

Nessa perspectiva, Placco e Souza (2015) informam que o Coordenador, enquanto mediador dos processos educacionais na escola, precisa de um domínio de diversos saberes para a realização de sua prática com eficiência, sendo indispensável o conhecimento do grupo de professores e da própria escola. É necessário, pois, conhecer a história de cada um e apropriar-se de conhecimentos sobre o grupo e o contexto de atuação de cada participante da equipe.

Desse modo, acreditamos ser essencial a reflexão sobre os saberes, compreendendo a importância da formação para o desenvolvimento da prática pedagógica, buscando superar os limites e as fragilidades existentes no cenário escolar. Para Tardif (2014), os saberes estão associados ao contexto do trabalho e não seria possível estudá-los sem observar seus condicionantes.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

Concebemos a prática pedagógica como uma atividade social que se articula com os saberes pedagógicos, visando à transformação de todos os envolvidos no processo ensino-

aprendizagem. A propósito, Franco (2012, p. 152) conceitua prática pedagógica como “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”.

Dessa forma, o Coordenador efetua múltiplas tarefas no ambiente escolar, e para que sua atuação seja coerente e transformadora, é fundamental a produção de saberes capazes de embasar suas práticas. Dessa maneira, deve construir novos saberes a partir do desempenho profissional desse sujeito, envolto em uma relação dialógica entre os atores que fazem parte da instituição, levando à reelaboração de sua prática pedagógica. A respeito dessa questão, Sousa nos informa que:

A **práxis pedagógica**, portanto, é inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos (SOUSA, 2009, p. 29).

A *práxis* pedagógica ou prática pedagógica dá-se por meio da inter-relação de todos os sujeitos de uma determinada instituição, intencional, pois tanto os formadores quanto os que desejam ser formados estão implicados nessa ação necessária para a construção do conhecimento no espaço escolar. Tanto na educação básica quanto na superior essa prática visa à formação do indivíduo historicamente situado e deve proporcionar a sua conscientização.

A prática não pode ser considerada como algo estático ou uma simples receita, pelo contrário: ela envolve posicionamento político em suas ações, uma atitude crítico-reflexiva que, conforme Gatti (2013, p. 55), “[...] por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica *fazer pensando e pensar fazendo*, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma *praxiologia*”.

Isso aponta para a necessidade de olhar o chão da escola como terreno fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que coloquem seus atores como protagonistas, a fim de articular teoria e prática. O Coordenador deve ser o elo que propicia o diálogo entre os pares para que as ações desenvolvidas sejam pautadas na reflexão crítica com o coletivo da instituição, de modo que todos conheçam o ambiente de trabalho e busquem transformá-lo.

No processo metodológico, as práticas pedagógicas assumem duas dimensões. De acordo com Behrens (2010), uma está baseada no paradigma conservador, que se caracteriza

pelo ensino fragmentado e pela reprodução do conhecimento, resultando em uma prática pedagógica tradicional, escolanovista e tecnicista. A outra é caracterizada pelos paradigmas inovadores, centrados na produção do conhecimento, destacando a abordagem sistêmica, progressista e o ensino com pesquisa.

Por certo, é necessário um olhar atento do Coordenador para os tipos de práticas desenvolvidas na escola, uma vez que a forma como se manifestam essas ações na instituição contribuirão para a perpetuação de uma cultura de reprodução com ênfase no modelo conservador de transferência de conhecimento ou emancipação dos sujeitos, baseado no modelo inovador que busca formar cidadãos críticos, participativos e atuantes na sociedade. O comprometimento ético de todos os que trabalham na instituição, mediados por relações dialógicas, é fundamental para a mudança de paradigma e estabelecimento de uma educação significativa.

Desse modo, reafirmamos a importância da construção de saberes para o desenvolvimento das atividades educativas de todos os profissionais que atuam na escola, dada a complexidade de situações no fazer diário que requerem a mobilização de saberes tanto da formação inicial quanto daqueles oriundos da formação continuada.

Diante dessa realidade, compreendemos que mediante o processo de desenvolvimento profissional, o Coordenador desenvolve novos saberes que possibilitam a execução e reconstrução de sua prática pedagógica, assim como dos demais sujeitos que atuam no contexto escolar. A seção a seguir apresenta o percurso metodológico da pesquisa.

SEÇÃO IV

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA



4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

As escolhas metodológicas são essenciais para a realização de uma pesquisa científica. Nesse sentido, a pesquisa viabiliza a ampliação de conhecimentos, a compreensão de algo novo e o entendimento acerca do objeto de estudo em maior profundidade. Nessa lógica, a pesquisa é recompensadora, traz satisfação pessoal e muita aprendizagem.

Visando a alcançar os objetivos elencados para este estudo e apresentar possíveis respostas ao problema evidenciado, compreendemos que a definição de um percurso metodológico se torna fundamental. Por esse motivo, esta seção tem como intuito revelar a natureza da pesquisa, o referencial metodológico, o *lócus*, as colaboradoras da pesquisa, os dispositivos de produção de dados, bem como os procedimentos de organização e análise dos dados.

4.1 A natureza da pesquisa: qualitativa narrativa

Este estudo trata-se de uma investigação em educação de natureza social e de abordagem qualitativa do tipo pesquisa narrativa. Nessa perspectiva, “[...] os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e sua razão de ser” (HAGUETTE, 1997, p. 63). Para Oliveira (2010, p. 37), a pesquisa qualitativa consiste em um “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Deste modo, a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão do teor de complexidade em que se estrutura a educação, ampliando as bases para que se obtenham dados claros, a começar do posicionamento do pesquisador, que procura entender os fenômenos a partir das concepções dos sujeitos pesquisados. Esse tipo de pesquisa tem relação direta com o estudo realizado, suscitando riquezas de detalhes acerca do objeto investigado, além de reflexão e análise da realidade.

De acordo com Minayo (2007, p. 21), a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...] que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis”. Logo, o estudo, enquanto fenômeno, envolve aspectos da subjetividade humana que permeiam os espaços pesquisados e não se reduz à manipulação de variáveis, buscando entender o contexto e as relações estabelecidas pelos interlocutores. Nesse sentido, Chizzotti considera que:

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam (CHIZZOTTI, 2006, p. 82).

Adotamos a pesquisa narrativa como metodologia de investigação por vislumbrar que ela possibilita compreender o desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas e identificar como ocorre o processo de construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica das colaboradoras envolvidas na pesquisa, pois esse tipo de estudo permite entender as experiências vividas pelos sujeitos, por meio de suas narrativas de histórias de vida e trajetórias de formação acadêmica e profissional.

[...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém- pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27).

A pesquisa narrativa procura compreender a experiência vivida, de modo que pesquisador e participantes interagem, expressando suas histórias de vida e a forma como interpretam o mundo. Nesse processo de investigação, todas as colaboradoras têm voz no grupo, e suas experiências são relevantes para o estudo, pois busca-se o entendimento sobre o objeto da pesquisa. As colaboradoras tornam-se autoras-narradoras de seu próprio percurso pessoal e profissional, corroborando para a reelaboração de suas práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Bertaux (2010, p. 47) concebemos “[...] algo de narrativa de vida a partir do momento que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida”. Assim, os interlocutores empregam as narrativas para contar suas histórias e seus relatos vividos, evocando aspectos de sua vida pessoal ou profissional.

Para o mencionado autor, as narrativas de vida apresentam três funções que se complementam parcialmente e são de grande importância para o pesquisador conhecer o terreno que percorrerá. A primeira fase é a exploratória, que corresponde ao início da pesquisa e serve para colocar o pesquisador em contato com o fenômeno que deseja conhecer. Esse momento inicial é muito relevante, pois alguns “informantes” fornecem dados ricos, porém ainda desconhecidos pelo pesquisador.

Em seguida, vem a fase analítica, onde as narrativas de vida devem passar por um processo de escuta bastante atenta e reflexiva, a fim de extrair as riquezas dessas histórias. Nesse processo, a análise das transcrições permite esboçar hipóteses, categorias e conservar as mais pertinentes ao objeto de estudo.

Finalmente, a terceira fase denominada de *expressiva*, não deriva da mesma lógica das anteriores, pois alguns pesquisadores, ao tornarem públicos os seus dados, sem procurar comentá-los, declinam de seu papel de analistas, comprometendo o *status* científico de seu estudo.

Clandinin e Connelly (2015) elencam alguns termos na pesquisa narrativa, a saber: a temporalidade, por entenderem que a experiência narrativa é temporal; pessoal e social, por indicar interação; passado, presente e futuro, para desenvolver a noção de continuidade; o lugar, por definir a situação e o contexto do ponto de vista narrativo é relevante, posto que as ações podem variar em conformidade com o cenário. Esse tipo de pesquisa oportuniza entender a experiência dos sujeitos a partir de suas próprias narrativas.

Segundo Moraes (2000, p. 81), o uso da narrativa “permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele”. Sendo assim, a pesquisa narrativa como procedimento metodológico permite trabalhar a dimensão subjetiva do sujeito, contribuindo para a reflexão de suas histórias de vida, ao rememorar a sua trajetória.

Esta pesquisa está embasada na perspectiva narrativa, por compreendermos que o homem é um ser contador de histórias, e por meio de suas experiências e das experiências dos outros extrai suas narrativas e, com isso, constrói e reconstrói sua trajetória de vida, a partir de seus relatos.

[...] a razão principal para o uso das narrativas na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos outros e em suas próprias (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 11).

Por meio da narrativa, tecemos nossas ideias. O narrador reconstrói sua história de vida pessoal e profissional, permitindo depreender como os sujeitos desenvolvem suas práticas e constroem seus saberes. Então, a pesquisa narrativa favorece ao sujeito ser autor de sua história e deixar marcas que retratem o seu percurso de vida. Nesse sentido, as

Coordenadoras Pedagógicas, ao narrarem suas experiências, têm a oportunidade de refletirem e analisarem as contribuições do desenvolvimento profissional para a construção de saberes e reconstrução de sua prática pedagógica, promovendo uma autoformação. Pois, à medida que o pesquisador produz dados para compreender o objeto de estudo e responder ao problema da pesquisa, as colaboradoras, na escrita de suas narrativas, são levadas a compreender mais profundamente o processo de construção de suas aprendizagens enquanto formadoras de formadores.

Por meio das narrativas, podemos estruturar as experiências vividas pelos sujeitos bem como pelos Coordenadores Pedagógicos no contexto de suas práticas, a fim de conhecer suas experiências educativas e o modo como se desenvolvem profissionalmente e constroem seus saberes. Então, a pesquisa narrativa oportuniza ao pesquisador conhecer melhor o sujeito em seus processos formativos e profissionais. A esse respeito o autor destaca que:

A crescente utilização da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos [...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar (SOUZA, 2006, p. 136).

Por intermédio das histórias de vida, é possível conhecer a subjetividade das colaboradoras da pesquisa, pois ao compartilharem seus relatos nas Rodas de Conversa e no Memorial de Formação, tais narrativas – orais e escritas – favorecem o conhecimento sobre o vivido por esses sujeitos, bem como abrem espaço para a sua autoformação. Ao tempo em que as colaboradoras descrevem suas experiências de vida e refletem sobre seus percursos formativos, observa-se a possibilidade de um maior conhecimento de si e uma tomada de consciência sobre o que é preciso melhorar no âmbito de sua prática pedagógica.

De acordo com Bertaux (2010), na autobiografia, a forma escrita e autorreflexiva permite ao sujeito lançar de forma retrospectiva um olhar considerando a totalidade de sua vida passada, já nas narrativas de vida orais e mais espontâneas, forma dialógica, os sujeitos são estimulados a contar suas experiências a partir de um filtro, conforme o interesse do pesquisador.

No universo semântico da totalização de suas experiências, os colaboradores selecionam o que seria suscetível de responder às expectativas do pesquisador. Dada a existência de um grande número de mediações que se interpõem entre as experiências vividas por uma pessoa e as narrativas dessas experiências, ao estudarmos as histórias de vida de um

grupo de sujeitos, é importante levar em consideração o contexto, não podendo ignorar os grupos dos quais ele faz parte ou fez durante um certo período de sua existência.

Assim, as narrativas de história de vida “possibilitam um olhar retrospectivo e prospectivo da vida” (SOUZA; ALMEIDA, 2013, p. 49), de modo que seja possível desvelar o objeto de estudo, uma vez que as experiências pessoais relatadas correspondem a fatos ou acontecimentos importantes da vida cotidiana das pessoas, e estas, por meio de suas narrativas, imprimem em seus relatos suas marcas do passado, do presente e projeções do futuro.

4.2 O método (auto) biográfico como fio condutor da pesquisa

O uso do método biográfico nas ciências da educação ainda é recente, embora tenha sido empregado, conforme Bueno (2002), nos anos de 1920 a 1930, pelos sociólogos da escola de Chicago, como possibilidade de mudança à sociologia positivista. Desse modo, Nóvoa (1995, p. 18) informa que as atuais “[...] abordagens (auto) biográficas são fruto de insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”.

Assim sendo, em virtude do desejo de renovação científica e do debate sobre o uso crescente do método biográfico nos últimos anos, Ferrarotti (2010) apresenta duas razões que responde a essa exigência. A primeira deu-se em função da necessidade de renovação metodológica, em decorrência da crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia, e a segunda, da urgência de uma nova antropologia que proporcionasse um conhecimento mais acurado da vida e a resolução de conflitos.

Buscando apresentar a especificidade do método biográfico, Ferrarotti (2010) expõe os dois tipos de materiais que podem ser usados, a saber: os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas ou os relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador; e os materiais biográficos secundários, tais como correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias etc. O referido autor salienta que a subjetividade deve ocupar uma posição central no método biográfico, assim como a comunicação interpessoal entre o narrador e o observador.

Bueno (2002, p. 17) destaca que “o método biográfico se apresenta como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social”.

No desenvolvimento deste estudo, consideramos relevante a utilização do método (auto) biográfico para a compreensão do problema da pesquisa, pois ao narrar suas histórias, as colaboradoras tornam-se sujeito de sua própria história, rememoram os percursos vividos, sendo possível compreender suas experiências profissionais, além da construção de saberes e reconstrução de sua prática.

De acordo com Nóvoa (1995), as narrativas de outras pessoas quase sempre nos ajudam a entender o que está ocorrendo e, sobretudo, o que nos ocorre, porque somente o relato de quem vivenciou a experiência é que pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento de outras pessoas que exercem a profissão e levá-las a entender a sua própria experiência.

As narrativas das colaboradoras revelam o entrecruzamento entre o pessoal e o profissional, sofrendo influências dos determinantes sociais e do contexto em que interagem. Para Souza e Almeida (2013, p. 47) “[...] a abordagem (auto) biográfica ou as histórias de vida alimenta-se da memória [...] dos sujeitos individuais e/ ou coletivos”.

Essas narrativas consideram tanto as singularidades dos sujeitos quanto a pluralidade de suas histórias, resultantes das interações sociais. Assim sendo, as narrativas (auto) biográficas possibilitaram que as Coordenadoras participantes da pesquisa pudessem resgatar de suas histórias de vida os aspectos marcantes do percurso trilhado.

4.3 O *lócus* da pesquisa

O campo de investigação foram oito escolas da educação básica, pertencentes à rede pública estadual de ensino do município de Teresina, jurisdicionada pela 4ª Gerência Regional de Ensino (4ª GRE), que se localiza na Rua Lucídio Freitas, 886, Centro/Norte da capital do Piauí.

A escolha pela cidade de Teresina e por escolas que fazem parte dessa gerência como *lócus* de pesquisa justifica-se por alguns aspectos particulares, a saber: o fato de a pesquisadora residir próximo a essa cidade; a experiência profissional como Coordenadora Pedagógica durante doze anos (2006-2018) em escolas pertencentes à 4ª GRE; ter participado de projetos de formação continuada; ter sido orientadora de estudos da formação continuada no “Chão da Escola”, destinadas a docentes que estão lotados em sala de aula; e, ainda, pelo fato de as escolas dessa região contarem com uma quantidade significativa de Coordenadores Pedagógicos efetivos em seu quadro de lotação.

Existem 21 GREs espalhadas por todo o Estado do Piauí, cinco das quais se localizam na cidade de Teresina, e dezesseis, no interior do Estado. Fazem parte da capital as seguintes:

4ª GRE, 19ª GRE, 20ª GRE e 21ª GRE. A 18ª GRE, embora tenha sede em Teresina, abrange escolas dos municípios da grande Teresina, ou seja, do interior do estado do Piauí. De acordo com o Regimento da SEDUC, em seu artigo 34:

As Gerências Regionais de Educação – são unidades de descentralização de serviços diretamente subordinadas diretamente ao Secretário de Educação tendo por finalidade planejar, coordenar, orientar, supervisionar, inspecionar e controlar as atividades educacionais da educação básica, nas respectivas áreas de jurisdição (PIAÚÍ, 2004, p. 26).

A 4ª Gerência Regional de educação é dirigida por um Diretor Regional, em nível de Unidade de Diretoria, nomeado por ato pelo Governador do Estado. A 4ª GRE trabalha com o acompanhamento de escolas da região centro-norte de Teresina, por intermédio dos técnicos de patrimônio, gestão, ensino e inspeção, que visitam as escolas e tratam diretamente com o corpo docente, os alunos e os gestores, identificando as necessidades e fazendo uma ponte entre 4ª GRE – escola – SEDUC. O Regimento da SEDUC-PI, em seu artigo 35, elenca as atribuições das GREs:

- I – executar a política educacional a cargo da SEDUC;
- II – programar e executar as atividades dos subsistemas de pessoal, material e patrimônio, serviços gerais, orçamento e administração financeira, supervisão pedagógica, inspeção escolar e orientação educacional, estatística e assistência ao educando;
- III – autenticar certificados, diplomas e históricos escolares dos diferentes níveis e modalidades da educação básica, na forma da legislação em vigor, nas respectivas áreas de jurisdição;
- IV – promover ação educacional integrada com órgãos e entidades, públicas e privadas, que atuem na receptiva área de jurisdição;
- V - velar pela observância das leis do ensino por níveis e modalidades, bem como pelo cumprimento das decisões dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação;
- VI – executar outras atribuições necessárias ao cumprimento de sua finalidade (PIAÚÍ, 2004, p. 26).

Compete à 4ª GRE, em observância ao Regimento da SEDUC, e em conformidade com o seu próprio regimento interno, cumprir e fazer cumprir suas determinações, zelando para que cada escola sob a sua jurisdição execute as políticas educacionais para a educação básica no Estado. Assim, as GREs devem promover o diálogo entre os gestores e Coordenadores de modo que o intercâmbio de experiências exitosas possa ser difundido em benefício do ensino e da aprendizagem dos alunos.

A Diretoria Regional da Educação (DRE)/GRE foi criada pela Lei complementar nº 78, de 01 de dezembro de 2006, pelo Decreto nº 13.221, de 14 de agosto de 2008, e pela

Portaria nº 251, de 11 de agosto de 2008, de acordo com o regimento interno da própria GRE, tendo como entidade mantenedora a SEDUC.

No ano de 2019, a 4ª GRE era composta por 41 escolas da educação básica com diferentes modalidades de ensino, como o ensino fundamental, ensino médio regular, integral, integrado, Educação de Jovens e Adultos - EJA, tendo em seu quadro um total de 55 Coordenadores Pedagógicos, lotados nessas instituições. Algumas delas contam com mais de um Coordenador, em função da quantidade de alunos e turnos de funcionamento dessas escolas, o que justifica o número de Coordenadores maior que o número de escolas. Apresentamos a seguir, na Foto 1, a fachada do prédio que funciona a 4ª GRE no município de Teresina.

Foto 1 – Fachada da 4ª Gerência Regional de Ensino (4ª GRE)



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

As escolas *locus* da pesquisa estão distribuídas quanto às modalidades de ensino e aos turnos de funcionamento, conforme disposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Escolas *lócus* da pesquisa

ESCOLA	MODALIDADE DE ENSINO	TURNO DE FUNCIONAMENTO
Ceti Prof. Edgar Tito	Ens. Médio Integral	Manhã e tarde – Integral (9h)
Ceti Pequena Rubi	Ens. Fundamental Integral	Manhã e tarde – Integral (9h)
U. E. Helena Carvalho	Ens. Fundamental Regular	Manhã e tarde
U. E. Anita Gayoso	Ens. Fundamental Regular	Manhã
U. E. Felismino Freitas	Ens. Médio Regular	Manhã e tarde
CEEP Prof. João Mendes Olímpio de Melo (PREMEN NORTE)	Ens. Médio Integrado (Profissionalizante)	Manhã, tarde e noite
U. E. Prof. Freitas Neto	Ens. Fundamental Ens. Médio e EJA	Manhã, tarde e noite
U. E. Joel Ribeiro	Ens. Fundamental Ens. Médio e EJA	Manhã, tarde e noite

Fonte: organizado pela autora, conforme dados da pesquisa (2019).

Podemos observar que as escolas onde a pesquisa foi realizada ofertam as seguintes modalidades de ensino: de ensino médio integral (uma); ensino fundamental integral (uma); ensino fundamental regular (duas); ensino médio regular (uma); ensino médio integrado/profissionalizante (uma); ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA (duas). Quanto aos horários de funcionamento, uma funciona apenas pela manhã; duas, manhã e tarde; duas, manhã e tarde, de modo integral; e três, manhã, tarde e noite.

Gostaríamos de esclarecer que quando nos referimos às escolas ditas regulares da rede pública estadual de ensino no Estado do Piauí, campo da pesquisa, fazemos alusão àquelas que funcionam por turnos, podendo ser manhã, tarde ou noite. Há outras escolas da rede estadual com horários diferenciados ou públicos específicos, tais como: as de tempo integral, nas quais o aluno permanece na escola o dia todo, ou seja, durante 9h; as integradas, que ofertam, concomitantemente, o Ensino médio regular e o profissionalizante; e as de EJA, que oferecem ensino fundamental ou médio para os jovens ou adultos com mais de 16 anos de idade.

4.4 As colaboradoras da pesquisa

As colaboradoras desta pesquisa foram oito Coordenadoras Pedagógicas que atuam na educação básica da Rede Estadual de Educação (SEDUC-PI), no município de Teresina. Adotamos como critério de seleção dos sujeitos desta investigação ser Coordenador

Pedagógico do quadro efetivo e lotado em escolas estaduais da 4ª GRE/SEDUC-PI; estar há três ou mais anos exercendo a função de Coordenador; e desejar participar do estudo.

Após a definição dos critérios de seleção dos participantes da pesquisa, dirigimo-nos à 4ª GRE e, a partir das informações fornecidas pelo Coordenador de ensino-aprendizagem da instituição, tivemos acesso aos nomes dos Coordenadores Pedagógicos que estavam lotados nas escolas no ano de 2019, e que atendiam ao que definimos como critérios de participação.

Desse modo, a partir desse contato definimos as Coordenadoras que convidaríamos pessoalmente para participar deste estudo. Posteriormente, entramos em contato com elas, por meio de ligação telefônica, e agendamos uma visita às escolas onde estão trabalhando.

Nesse primeiro contato, ao visitarmos as escolas, fizemos o convite às Coordenadoras para atuarem como colaboradoras da pesquisa e apresentamos, de forma sucinta, os objetivos do trabalho e os procedimentos a serem utilizados para a produção dos dados. Explicamos que trabalharíamos com quatro Rodas de Conversa e produção de um Memorial de Formação. Ademais, esclarecemos que a participação nesta pesquisa seria voluntária, sem remuneração e isenta de custos para os participantes, e que posteriormente, na primeira Roda de Conversa, seria apresentado de forma completa o projeto de pesquisa a todas as colaboradoras. Assim, deixamos previamente agendada a primeira Roda de Conversa, após o diálogo inicial.

As Coordenadoras ficaram satisfeitas em terem sido selecionadas para participar da pesquisa, embora algumas tenham demonstrado preocupação se realmente dariam conta da escrita do Memorial de Formação, por ser uma atividade nova em seu contexto de vivência.

Após manifestarem interesse em participar do estudo, iniciamos a produção dos dados da pesquisa. As participantes foram identificadas por meio de nomes de flores, a fim de garantir o anonimato de sua identidade, sendo mantido o sigilo das informações pelas pesquisadoras responsáveis. A escolha desses pseudônimos faz alusão a uma metáfora em relação ao objeto de estudo: sendo as flores resultado de um desenvolvimento propiciado pela natureza, passando por fases diferentes em cada estação, assim também o Coordenador Pedagógico vive diferentes momentos em sua formação e trajetória profissional. Esses momentos, como em espiral, resultam na aquisição de novos saberes e no desenvolvimento profissional.

Para a realização desta pesquisa, solicitamos autorização institucional à 4ª GRE, pois todas as escolas participantes do estudo fazem parte dessa gerência. Após concedida pelo gerente regional a permissão (Anexo E), submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, denominado CEP-UFPI/CMPP,

cujo Parecer Consubstanciado foi aprovado sob o número 3.131.043 e CAAE 03619318.5.0000.5214.

O perfil das colaboradoras da pesquisa foi definido a partir das informações retiradas das Rodas de Conversa e do Memorial de Formação. Por meio desses dois instrumentos, foi possível produzir informações necessárias para traçar o perfil profissional delas, que passaram a ser nominadas de *Açucena*, *Dália*, *Hortênsia*, *Margarida*, *Orquídea*, *Rosa*, *Tulipa* e *Violeta*, pseudônimos escolhidos pelas próprias colaboradoras no primeiro encontro da Roda de Conversa. Com o intuito de manter resguardada a identidade das Coordenadoras Pedagógicas, empregaremos essa denominação durante toda a pesquisa, para garantir e preservar o anonimato delas.

O Quadro 3 revela o perfil das colaboradoras da pesquisa, contemplando aspectos referentes à formação profissional, à idade, ao tempo de serviço como docente e como Coordenadora Pedagógica, ao nível de ensino e à carga horária de trabalho na escola *lócus* da pesquisa, conforme segue.

Quadro 3 – Perfil profissional das colaboradoras da pesquisa

Coordenadoras/ Pseudônimo	Formação Profissional		Idade	Tempo de serviço na docência	Tempo de atuação na coordenação pedagógica	Nível de ensino	Carga horária de trabalho
	Graduação	Pós-graduação (<i>Lato Sensu</i>)					
Açucena	Pedagogia e Geografia	Esp. em Supervisão Escolar	47 anos	28 anos	09 anos	Ensino Médio	40h
Dália	Teologia, Filosofia e Pedagogia.	Esp. em Ensino Religioso, Ciências da Religião, Docência do Ensino Superior e Gestão Escolar	48 anos	33 anos	08 anos	Ensino Médio	40h
Hortênsia	Pedagogia	Esp. em Gestão e Supervisão Escolar	56 anos	38 anos	11 anos	Ensino Fundamental	40h
Margarida	Pedagogia	Esp. em Supervisão, Psicopedagogia e Gestão Educacional com Aplicação Tecnológica	62 anos	19 anos	07 anos	Ensino Médio	20h
Orquídea	Pedagogia	Esp. Em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia	42 anos	18 anos	11 anos	Ensino Fundamental	40h
Rosa	Pedagogia	Esp. em Gestão Pública e em Coordenação Pedagógica	47 anos	19 anos	12 anos	Ensino Fundamental	40h

Tulipa	Inglês	Esp. em Letras inglês e Literatura	49 anos	08 anos	03 anos	Ensino Médio	40h
Violeta	Pedagogia	Esp. em Psicopedagogia Clínica e Institucional	49 anos	30 anos	15 anos	Ensino Médio	40h
MÉDIA			50 anos	24 anos	9,5 anos	-	-

Fonte: organizado pela autora, conforme dados da pesquisa (2019).

Com base na síntese apresentada no Quadro 3, descrevemos o perfil das colaboradoras que participaram desta pesquisa. Os dados mostram que todas as participantes são do sexo feminino e têm feito investimentos na formação profissional ao longo da carreira docente, buscando, por meio da formação continuada e de encontros relacionados à função que desempenham, construir novos saberes e se desenvolver profissionalmente.

Verificamos que as Coordenadoras Pedagógicas apresentam a média de idade de cinquenta (50) anos, sendo a média de tempo de serviço como docente de vinte e quatro (24) anos. Na função de coordenação pedagógica, o tempo médio é de nove anos e meio. Podemos destacar que as colaboradoras da pesquisa têm experiência na função e já se encontram em um nível de estabilização na atividade que desenvolvem.

A Coordenadora *Açucena* tem quarenta e sete anos de idade, e há vinte e oito anos exerce a docência. Ao iniciar a carreira profissional, contava apenas com o curso pedagógico, que lhe garantia o direito de ministrar aulas em creches e séries iniciais, tendo suas primeiras experiências como docente em escolas particulares. Em 2003, foi aprovada em dois vestibulares, na UFPI para cursar Pedagogia, e Geografia, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), tendo concluído as duas graduações em 2007.

No ano de 2003, quando iniciou as duas graduações, conseguiu ser aprovada em um concurso público para professora efetiva da SEDUC, no município de Teresina, onde trabalha há 16 anos, nove dedicados à coordenação pedagógica, atualmente lotada em uma escola de ensino médio, com carga horária de trabalho de 40 horas semanais.

No início de 2008, *Açucena* começou a cursar especialização em supervisão escolar, buscando novos conhecimentos e saberes para a melhoria de sua prática pedagógica. Tem participado de cursos promovidos pelo Instituto Unibanco, em parceria com a SEDUC-PI, além de formações para gestores, estudos sobre currículo e avaliação, formações promovidas pelo Instituto de Educação Antonino Freire (ISEAF), entre outros. Outrossim, tem atuado como professora formadora da formação continuada no “Chão da Escola”, voltada para

docentes, desenvolvida no próprio local de trabalho. Todas essas atividades de que têm participado almejam o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A colaboradora *Dália* tem quarenta e oito anos de idade, e há trinta e três atua na docência. A primeira experiência como professora ocorreu aos 15 anos de idade, ao iniciar o magistério, em uma turma de alfabetização. Depois de tê-lo concluído, prestou vestibular e foi cursar Bacharelado em Teologia. Em seguida, fez Licenciatura em Filosofia, e no ano de 2009, Pedagogia. Ministrou aulas no ensino fundamental, ensino médio, turmas de graduação e especialização, tanto em escolas públicas quanto privadas, onde adquiriu novas experiências. Ainda é professora formadora da formação continuada no “Chão da Escola”.

Iniciou na rede estadual de ensino como professora substituta, em 1999, e no ano de 2012, foi chamada para assumir o concurso como professora efetiva da SEDUC-PI, em Teresina. Cursou várias especializações, como: Ciências das Religiões; Ensino Religioso; Filosofia Clínica; Docência do Ensino Superior com Gestão Escolar. Atua desde 2011 como Coordenadora Pedagógica, perfazendo oito anos na coordenação. Atualmente, trabalha em regime de 40 horas semanais em uma escola de ensino médio, e perspectivando melhorar seu desenvolvimento profissional, sempre busca formações e cursos em sua área de atuação.

Nossa terceira colaboradora chama-se *Hortênsia*, tem cinquenta e seis anos de idade, e trinta e oito de docência. Fez o pedagógico no ISEAF e posteriormente, o 4ª ano adicional, que a habilitava a ministrar aulas na quinta e sexta série do ensino fundamental II. Tinha o grande sonho de cursar Pedagogia, e em 1995, ingressou na UFPI, onde concluiu o curso em 2000. Ao terminar a graduação, foi aprovada em concurso público para professora efetiva da SEDUC-PI, em Teresina, assumindo em 2001, porém já trabalhava como professora efetiva no Maranhão, desde 1981, na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Trabalhou como docente na educação infantil, ensino fundamental menor e maior, e no fim de 2007, foi aprovada em uma seleção interna da SEDUC-PI, passando a atuar na coordenação pedagógica no ano seguinte. Há 11 anos, atua como Coordenadora Pedagógica em uma escola de ensino fundamental, em regime de 40 horas semanais, e como professora formadora da formação continuada no “Chão da Escola”, no próprio local em que trabalha. Em 2019, concluiu a Especialização em Gestão e Supervisão Escolar, e tem participado de formações, seminários e cursos durante a sua trajetória profissional.

A Coordenadora *Margarida* tem sessenta e dois anos de idade, dezenove deles dedicados à docência, e sete à coordenação pedagógica. Fez o curso Normal, é formada em Licenciatura em Pedagogia pela UESPI e possui Especialização em Supervisão Escolar, Psicopedagogia e Gestão Educacional com aplicação Tecnológica, além de outros cursos

oferecidos pela SEDUC ou em parceria, a exemplo de: Capacitação a Distância para Gestores Escolares; Progestão; Administração Escolar, entre outros.

Foi aprovada em um concurso para professora efetiva da SEDUC-PI em 2000. Já atuou como professora no ensino fundamental e EJA, diretora adjunta durante dois anos, e desde 2012, desempenha a função de Coordenadora Pedagógica no ensino médio, com carga horária semanal de 20 horas.

A colaboradora *Orquídea* tem quarenta e dois anos de idade, e há dezoito deles atua como docente, e onze como Coordenadora Pedagógica. Iniciou o Pedagógico aos quinze anos, no ISEAF, é graduada em Pedagogia pela UESPI, onde concluiu o curso no ano de 2008. Fez o concurso para professora efetiva da rede estadual de ensino em 2000, onde foi classificada e assumiu em 2002. Possui Especialização em Psicopedagogia, e cursa Neuropsicopedagogia.

Já teve experiências na educação infantil, alfabetização e no ensino fundamental. Atualmente, trabalha na coordenação pedagógica de uma escola de ensino fundamental em regime de 40 horas semanais, além de atuar como professora formadora da formação continuada no “Chão da Escola”. Tem participado de encontros e formações voltadas para a atuação do Coordenador Pedagógico.

A colaboradora *Rosa*, de acordo com os dados da pesquisa, tem quarenta e sete anos, dezenove deles dedicados à docência, e doze à coordenação pedagógica. Cursou o Pedagógico no ISEAF, fez o curso Técnico em Enfermagem, mas não exerceu a função. É formada em Licenciatura em Pedagogia pela UFPI, desde 2001, e em 2000, foi aprovada em concurso público para professora efetiva da SEDUC. No fim de 2007, participou de uma seleção interna para a coordenação pedagógica, assumindo a função no ano seguinte.

Já trabalhou no ensino fundamental I e II, EJA e ensino médio. Em 2011, fez Especialização em Gestão Pública na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e em 2015, de Coordenação Pedagógica na UFPI. Tem participado de diversos cursos voltados para a sua área de atuação, visando ao desenvolvimento profissional. É professora formadora da formação continuada no “Chão da Escola” e trabalha em uma instituição de ensino fundamental, com carga horária de 45 horas semanais, em regime de tempo integral.

A Coordenadora *Tulipa* tem quarenta e nove anos de idade, há dezenove anos exerce a docência, e atua há três anos na coordenação. Fez o Pedagógico, concluindo em 1996, no ISEAF, como pré-requisito para iniciar a carreira de professora, e posteriormente, no ano de 2004, concluiu a Licenciatura em Letras/Inglês pela UESPI.

Ingressou como professora efetiva da SEDUC em 2000. Já assumiu diferentes funções na educação, como professora em turmas de alfabetização de adultos no EJA, aceleração,

ensino fundamental e médio. Atuou como diretora adjunta, e atualmente, como Coordenadora Pedagógica em uma escola de ensino médio, com carga horária de 40 horas semanais.

Nossa colaboradora desenvolve a formação continuada no “Chão da Escola” no local em que trabalha. Tem participado de encontros e formações sobre educação inclusiva, políticas educacionais e outras temáticas voltadas para a função do Coordenador almejando melhorar sua prática pedagógica e se desenvolver profissionalmente. Também cursou em 2012 Especialização em Letras Inglesa e Literatura na Universidade Estadual do Piauí-UESPI.

A última colaboradora chama-se *Violeta*, tem quarenta e nove anos de idade, trinta de docência, e há quinze exerce a função de Coordenadora Pedagógica. Cursou o Pedagógico no ISEAF, quando teve as primeiras experiências como professora da educação infantil e ensino fundamental. Em 1994, ingressou como professora efetiva da SEDUC, e em 2003, concluiu a Licenciatura em Pedagogia na UESPI.

Trabalhou em instituições particulares e públicas, em todos os níveis da educação básica e também como Psicopedagoga. Atualmente, desenvolve sua função na coordenação pedagógica. Almejando o seu desenvolvimento profissional, fez Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em 2007, e tem participado de formações oferecidas pela SEDUC, 4ª GRE, Instituto Unibanco, entre outras. É professora formadora da formação continuada no “Chão da Escola”, e trabalha em uma escola de ensino médio, com regime de 45 horas semanais, em tempo integral.

Os benefícios para as colaboradoras participantes desta pesquisa consistem na produção de conhecimentos sobre o tema em estudo, uma vez que as reflexões individuais e coletivas realizadas nas Rodas de Conversa e a rememoração das histórias, tanto de vida quanto profissionais, por meio do Memorial de Formação, possibilitaram a construção de novos saberes e a repensar a própria prática pedagógica, apontando alternativas ao processo de desenvolvimento profissional das Coordenadoras.

4.5 Dispositivos de produção de dados da pesquisa

Os instrumentos utilizados para a produção de dados têm suma importância para o alcance dos objetivos do estudo, sendo necessária uma escolha sábia, pois dela dependerá o sucesso da trajetória metodológica da pesquisa e a produção de conhecimentos sobre o objeto de estudo. Nessa perspectiva, adotamos a Roda de Conversa e o Memorial de Formação como dispositivos de produção de dados da pesquisa narrativa.

4.5.1 Roda de Conversa

A Roda de Conversa não é uma atividade recente entre as pessoas, pois vem sendo empregada há algum tempo, em diferentes contextos. Neste estudo, foi empregada por compreendermos que se trata de uma técnica de produção de dados usada na pesquisa qualitativa que permite dialogar com os pares, compartilhar experiências e conhecimentos, vivenciar momentos de escuta e partilhas de saberes. Não obstante, sua realização requer um planejamento prévio para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados.

A concepção de Roda usada neste estudo, bem como a sua forma de realização, tomará como base a perspectiva de Warschauer (2002, 2017), além de contribuições de autoras como Brito e Santana (2014), Moura e Lima (2014). No entendimento de Warschauer (2017, p. 107), “a Roda é uma continuidade de encontros com um mesmo grupo de pessoas, em uma frequência estabelecida para esses encontros, centrados nas reflexões e na sua partilha”. Conforme a referida autora, a Roda não é um momento único, mas é marcada por encontros frequentes com um mesmo grupo, sendo guiada pela reflexão e pelo compartilhamento de experiências de vida.

De acordo com Brito e Santana (2014), a Roda de Conversa permite a rememoração das experiências vivenciadas nas histórias de vida pessoal e profissional, oportunizando a interação entre os interlocutores e o compartilhamento de experiências e saberes produzidos. Portanto, por meio das narrativas das colaboradoras, do ouvir o outro, da troca com o grupo e de um trabalho coletivo, essa técnica de produção de dados possibilitou a ressignificação da prática das Coordenadoras Pedagógicas e o alcance dos objetivos da pesquisa.

O papel do pesquisador é o de mediador da roda, e sua postura tem grande relevância para que as reflexões não fiquem apenas em nível técnico. A construção de um clima de confiança é fundamental para que os participantes se sintam à vontade e relatem suas histórias de vida, suas experiências profissionais, as angústias e expectativas com relação à sua prática pedagógica no ambiente escolar.

Uma das características marcantes da roda de conversa, para Warschauer (2002), é o fato de reunir pessoas com histórias de vidas diferentes, com formas de pensar e ideias próprias, de tal modo que os diálogos iniciais nascidos desses encontros não refletem uma mesma lógica, pois cada indivíduo participante tem experiências únicas e, às vezes, atribuem significados diferentes conforme o despertar de cada tema.

À medida que os encontros acontecem, as aproximações entre os participantes provocam um entrelaçamento de ideias comuns, surgindo em algumas ocasiões uma

linguagem própria do grupo. A Roda “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” (WARSCHAUER, 2002, p. 47).

A pesquisa buscou analisar as contribuições do processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos na construção de saberes para a reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar. Para tanto, empregamos dois instrumentos para propiciar a produção de dados da pesquisa: o Memorial de Formação e as Rodas de Conversa.

Descreveremos especificamente como foi realizada a produção de dados no decorrer das Rodas de Conversa. Durante o estudo, promovemos quatro rodas de conversa, com duração de aproximadamente duas horas cada encontro. As colaboradoras da pesquisa foram selecionadas seguindo critérios que convergiam com o estudo e convidadas previamente para as rodas conforme cronograma elaborado.

Os encontros aconteceram no ISEAF, que é um centro de formação de profissionais da educação básica do Estado do Piauí, onde são realizados cursos de capacitação para os docentes, equipe administrativa da escola e o grupo gestor. As Fotos 2 e 3 apresentam a fachada principal e a visão interna da instituição.

Foto 2 – Fachada externa ISEAF



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Foto 3 – Espaço interno ISEAF



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Quinze dias após o contato inicial, fomos novamente às escolas em que as colaboradoras da pesquisa trabalham e entregamos a elas um convite impresso, lembrando o dia, horário e local da primeira Roda de Conversa. Esse momento foi importante para estabelecer uma certa proximidade entre interlocutoras e pesquisadora. Durante todas as Rodas, enviamos um convite via *WhatsApp* para as participantes da pesquisa, como mostram as Imagem 1 a 4, a seguir, com os convites elaborados para cada encontro.

Imagem 01 – Convite 1ª Roda de Conversa

Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Imagem 02 – Convite 2ª Roda de Conversa

Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Imagem 3 – Convite 3ª Roda de Conversa

Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Imagem 4 – Convite 4ª Roda de Conversa

Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Com um gravador de áudio, registramos as Rodas de Conversa, com a devida autorização das colaboradoras. Assim, buscamos evitar a perda de informações relevantes para a pesquisa, sendo posteriormente ouvidas com bastante atenção, e suas falas, transcritas e analisadas para a melhor compreensão do objeto de estudo.

As Rodas são momentos formativos, pois através da reflexão sobre a prática e a rememoração das atividades desenvolvidas nas instituições de ensino, as participantes do estudo aprendem e se desenvolvem profissionalmente, produzindo novos saberes para a sua prática pedagógica na escola. A troca com os pares propicia um ambiente formativo, pois os momentos de diálogo e de escuta são fundamentais para que todos possam se sentir à vontade para compartilhar suas ideias.

Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e da fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar (MOURA; LIMA, 2014, p. 100).

Deste modo, entendemos que as Rodas de Conversa devem ser um ambiente favorável ao diálogo, acolhedor, no qual é desenvolvida uma escuta sensível, de maneira que os participantes exercitem a capacidade de ouvir o outro, tendo o mesmo direito de partilhar suas experiências, concordar ou discordar com a fala dos colegas. Todo esse processo de compartilhamento com os pares busca motivar a reflexão e a autoformação, pois os partícipes rememoram aspectos de suas práticas e refletem sobre elas. Segundo Brito e Santana (2014, p. 122-124), na realização das Rodas de Conversa, “a reflexão é marca registrada e, no contexto da análise das práticas educativas, permite pensar uma melhor organização dessas práticas”.

Para atingir os objetivos propostos no estudo, planejamos as Rodas de Conversa partindo dos objetivos específicos da pesquisa, subsidiados pelas questões-norteadoras. Assim, foram apresentadas três questões-norteadoras durante os encontros – sendo uma em cada roda –, abordadas de forma dialógica e bastante participativa. A pesquisadora apresentava o objetivo do encontro e a questão a ser discutida, e rapidamente o diálogo fluía, as interações entre as colaboradoras da pesquisa aconteciam, trazendo contribuições e reflexões significativas sobre o tema proposto.

Em consonância com Moura e Lima (2014, p. 99), “a roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão”. Concordamos com as autoras, pois as Rodas de Conversa se mostraram, de fato, uma técnica riquíssima para a produção de dados neste estudo, favorecendo o alcance dos objetivos, proporcionando um dinamismo no desenvolvimento da pesquisa narrativa, possibilitando o diálogo e a rememoração da trajetória acadêmica e profissional das Coordenadoras Pedagógicas, de modo que todas as participantes interagiram e construíram novos saberes por meio da reflexão coletiva.

Da mesma forma que não seria possível a realização de uma pesquisa sem planejamento prévio, a realização de uma Roda de Conversa requer uma preparação criteriosa, dessa maneira, neste estudo, as Rodas foram estruturadas e organizadas

obedecendo um protocolo, com um delineamento cuidadoso. O roteiro seguido está disposto no Quadro 4.

Quadro 4 – Roteiro das Rodas de Conversa

TEMA	OBJETIVOS	PROCESSO DE MEDIAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSAS
<p>PRIMEIRA RODA DE CONVERSA:</p> <p>O processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o projeto de pesquisa; • Escolher o pseudônimo de cada interlocutor; • Orientar sobre as Rodas de Conversas, Memorial e Termo de Consentimento Livre Esclarecido; • Entregar os materiais; • Traçar o perfil das participantes • Desenvolver a discussão com base no 1º objetivo específico da pesquisa: <i>Descrever o processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhida dos participantes; 2. Apresentação das Colaboradoras e das Pesquisadoras com a dinâmica QUEM SOU EU? 3. Apresentação da pesquisa (panfleto). 4. Leitura e assinatura do TCLE pelas Colaboradoras da pesquisa; 5. Leitura e reflexão do Poema “Rancho das Flores” de Vinícius de Moraes; 6. Escolha dos codinomes das colaboradoras; 7. Problematização do tema: Desenvolvimento Profissional. 8. Discussão e reflexão em Roda: <ul style="list-style-type: none"> - Como tornou-se coordenadora Pedagógica? - Como acontece o processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos? (Questão Norteadora 1) 9. Entrega do material (caderno do Memorial de formação, lápis, borracha, caneta e pasta) 10. Lanche e entrega das lembranças para as colaboradoras.
<p>SEGUNDA RODA DE CONVERSA:</p> <p>Os saberes construídos pelas Coordenadoras no processo de desenvolvimento profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o diálogo com base no 2º objetivo específico da pesquisa: <i>Identificar os saberes construídos pelos Coordenadores no processo de desenvolvimento profissional.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhida das participantes; 2. Dinâmica os Segredos da Caixa; 3. Explicação sobre a escrita do Memorial de Formação- Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima. 4. Reflexão sobre os Saberes Docentes conforme Pimenta, Tardif e Guathier; 5. Discussão e reflexão em Roda da Questão Norteadora 2: Quais os saberes construídos pelos Coordenadores no processo de desenvolvimento profissional? 6. Lanche e entrega das lembranças para as colaboradoras.
<p>TERCEIRA RODA DE CONVERSA:</p> <p>Rememorando desenvolvimento profissional e saberes docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a discussão sobre o 3º objetivo específico da pesquisa: <i>Compreender como os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional contribuem na reconstrução da prática pedagógica de Coordenadores no contexto escolar.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Boas-vindas aos participantes. 2. Leitura e reflexão do texto “Ubuntu” 3. Reflexão do texto norteador. 4. Discussão em Roda da Questão Norteadora 3: Como os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional contribuem na reconstrução da prática pedagógica de coordenadores no contexto escolar? 5. Lanche e entrega das lembranças para as colaboradoras.

<p>QUARTA RODA DE CONVERSA:</p> <p>Reflexão coletiva sobre a importância das Rodas de Conversa e dos Memoriais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a importância das Rodas de Conversa e da escrita de Memorial de Formação como instrumentos de reflexão sobre a prática pedagógica do Coordenador. • Receber os Memoriais após a escrita autobiográfica. • Fazer as considerações finais, avaliação do encontro e agradecimentos as colaboradoras participantes da pesquisa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhida das participantes. 2. Vídeo com fotos dos três encontros anteriores, rememorando os principais momentos das Rodas de Conversa. 3. Escrita autobiográfica sobre a importância das rodas de conversa como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. 4. Socialização das narrativas com o grupo e discussão em Roda. 5. Momento de entrega do Memorial de Formação; breve relato das colaboradoras sobre a experiência da escrita de memorial. 6. Avaliação do encontro; 7. Agradecimentos finais as participantes da pesquisa; 8. Lanche e entrega das lembranças para as colaboradoras.
---	--	---

Fonte: roteiro organizado pela autora (2019).

Iniciamos a primeira Roda de Conversa recebendo de forma calorosa todas as colaboradoras da pesquisa. Uma mesa disposta no centro da sala, com cadeiras ao redor, e jarros decorando o ambiente, contendo alguns conceitos de desenvolvimento profissional, na perspectiva dos autores que fundamentam esta pesquisa. Assim, preparamos uma ornamentação específica que retratasse diretamente o primeiro objetivo do estudo, que buscou descrever o processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos.

Fizemos a apresentação das colaboradoras, utilizando a dinâmica *quem sou eu*, na qual as partícipes tiveram a liberdade de falar sobre a história de seu nome, sua trajetória profissional, a escola que trabalham, a modalidade de ensino em que atuam, a graduação, tempo de serviço, entre outras questões consideradas importantes para a ocasião.

Procuramos criar um ambiente de confiança, no sentido de que pudesse favorecer o diálogo entre as participantes, a fim de que os demais momentos da Roda fluíssem naturalmente, pois as colaboradoras, durante os encontros, evocariam memórias, fatos de suas histórias de vida, e somente em um local confiável seria possível desvelar tais questões.

Em seguida, entregamos um panfleto com informações sobre o estudo para as colaboradoras e apresentamos a elas a pesquisa (objeto de estudo, problema, objetivos, metodologia e outras informações relevantes), explicitando em que consistiria e como funcionariam as Rodas de Conversa. Fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice A) e colhemos as assinaturas das participantes, momento em

que tiramos as dúvidas e informamos que as mesmas poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Porém, deixamos bem claro que o nosso desejo era de que todas permanecessem até a conclusão do estudo.

Para a escolha do pseudônimo que as colaboradoras seriam identificadas na pesquisa de forma a manter o anonimato prosseguimos com a leitura do poema “Rancho das Flores” de Vinícius de Moraes (Anexo F), sendo promovida uma leitura intercalada com o grupo, seguida de uma breve explicação do sentido do texto.

Dispusemos na sala um varal com várias flores que enfeitavam o espaço, e após a leitura do poema, as Coordenadoras foram convidadas a levantar, escolher uma flor e explicar o porquê da escolha. Todas explicitaram o motivo, o que chamou atenção para tal escolha. Em seguida, a pesquisadora informou às colaboradoras que elas seriam identificadas na pesquisa com esse nome. Foi um momento de descontração e risos, e todas ficaram animadas com seus codinomes.

Para darmos início à discussão, na primeira Roda, fizemos um breve comentário acerca do desenvolvimento profissional, com base em Day (2001), García (1999) e Imbérnom (2011), sendo construída, juntamente com as colaboradoras, uma árvore, intitulada de “árvore genealógica do desenvolvimento profissional”, onde cada colaboradora definiu com uma palavra ou uma frase o que compreendiam por desenvolvimento profissional.

Essa atividade marcou o início da conversa na Roda, e logo em seguida, para darmos prosseguimento às reflexões, as Coordenadoras foram convidadas a dialogar sobre as seguintes questões: como se tornou Coordenadora Pedagógica? De que modo acontece o seu processo de desenvolvimento profissional como Coordenadora Pedagógica?

Os relatos e as reflexões que emergiram na primeira Roda de Conversa foram fundamentais para os achados da pesquisa, pois forneceram dados sobre o perfil das colaboradoras, possibilitaram a formação de vínculos entre as partícipes, além de evocações de lembranças sobre o se tornar Coordenadora Pedagógica, revelando aspectos inerentes ao processo de desenvolvimento profissional, entre outras questões que iam sendo levantadas ao passo que o diálogo ocorria.

De acordo com Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 11), “o papel do outro ocupa um lugar fundamental no processo de rememoração de nossas práticas culturais”. O compartilhamento nas Rodas, assim como a relação estabelecida no diálogo entre as interlocutoras, suscitou a rememoração de suas histórias de vida pessoal e profissional.

Na sequência, as colaboradoras receberam um kit para a escrita do Memorial de Formação. No material, constava um caderno personalizado especialmente para a escrita, com os tópicos norteadores para subsidiar as narrativas, caneta, lápis e borracha. Para que pudessem compreender o que é um Memorial, foram fornecidas informações esclarecedoras sobre escrita do texto, que deveria obedecer ao formato narrativo, observando o roteiro norteador.

A primeira Roda de Conversa foi um momento muito agradável, pois no entrecruzamento das vozes, a conversa fluía tão naturalmente que ficamos surpresas com a forma positiva como as participantes interagiam. O tempo passou tão rápido que nem percebemos o avançar das horas, e no meio daquela conversa, tivemos que dar uma parada para o lanche, pois já estávamos com o dobro do tempo previsto. Para finalizar o encontro, reafirmamos a data da próxima Roda e entregamos uma singela lembrança a todas as colaboradoras. As fotos 4 e 5 ilustram o primeiro encontro.

Foto 4 – Roda de Conversa I



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Foto 5 – Roda de Conversa I



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

A segunda Roda de Conversa aconteceu quinze dias após a primeira, conforme planejado, e teve como objetivo identificar os saberes construídos pelas Coordenadoras no processo de desenvolvimento profissional. Para início de conversa, fizemos uma dinâmica intitulada “os segredos da caixa”, por meio da qual buscamos conhecer um pouco mais da história de vida das colaboradoras. Em cada Roda, sempre havia uma ornamentação relacionada ao tema em estudo, e as partícipes recebiam com antecedência, via *WhatsApp*, um convite relembrando a data do encontro.

Como pano de fundo no segundo encontro, com o intuito de fomentar o diálogo sobre os saberes docentes, utilizamos uma árvore intitulada “árvore dos saberes”, que decorava o

ambiente e estimulava o diálogo entre os pares. Por meio dessa atividade, conversamos sobre os diversos saberes adquiridos e construídos pelas Coordenadoras durante o processo de desenvolvimento profissional.

À medida que refletíamos e rememorávamos de forma coletiva, as colaboradoras reconstruíam seus pensamentos, como em um quebra-cabeça, representando cada peça de sua trajetória de formação acadêmica e profissional – que promoveu a aquisição e construção de novos saberes. Essa construção era sempre mediada pela fala do outro, pois no contexto das Rodas de Conversa, as narrativas sempre se completam e se inter cruzam pelo discurso das colaboradoras.

O participante é sempre um narrador em potencial, e nas Rodas de Conversa, o processo ocorre de modo coletivo, conforme Moura e Lima (2014, p. 100): “[...] O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva”.

Buscamos, a partir do compartilhamento das experiências, ouvir as múltiplas vozes que ecoam nos diálogos e refletir sobre o vivido, os saberes e as práticas pedagógicas das colaboradoras, na intenção de identificar os saberes que ressignificam essas práticas profissionais. A conversa foi guiada pela segunda questão norteadora – quais os saberes construídos pelas Coordenadoras no processo de desenvolvimento profissional?

A Roda de Conversa é *lócus* de produção e reconstrução de conhecimentos, bem como de novos saberes, à medida que o diálogo gera reflexão e reconstrução da prática pedagógica. A propósito, Fazenda (2002, p. 18) relata que a Roda de Conversa “[...] é movimento, que induz e conduz à produção de conhecimento não de um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra, se alicerça, se amplia e se reconstrói”.

O passar das horas indicava que já era tempo de encerrar o segundo encontro, mas as Coordenadoras estavam tão envolvidas na conversa que pareciam não perceber o avanço do tempo. A forma espontânea como o diálogo fluía foi propícia para a produção de dados da pesquisa. Com isso, encerramos o momento com um lanche coletivo e a entrega de lembranças para as colaboradoras. As fotos 6 e 7, a seguir, retratam o segundo encontro.

Foto 6 – Roda de Conversa II

Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Foto 7 – Roda de Conversa II

Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

A terceira Roda teve como objetivo compreender como os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional contribuem na reconstrução da prática pedagógica de Coordenadores no contexto escolar. Na abertura do encontro, fizemos de forma compartilhada a leitura e reflexão do texto “Ubuntu” (Anexo G), e buscamos rememorar aspectos concernentes ao desenvolvimento profissional e saberes relacionados à prática pedagógica do Coordenador.

Para alcançar o objetivo proposto, fizemos a mediação da terceira Roda por meio da questão norteadora três: como os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional contribuem na reconstrução da prática pedagógica de Coordenadores no contexto escolar?

Na ocasião, as colaboradoras refletiram, dialogaram e explicitaram a maneira que agiam no início da carreira como Coordenadora Pedagógica sem conhecer de fato o que seria inerente a esta função e como atuam hoje após terem passado por várias atividades de desenvolvimento profissional e construído novos saberes que possibilitaram um melhoramento significativo de suas práticas. A memória ia sendo ativada à medida que a conversa acontecia e os relatos de uma colaboradora tinha uma certa aproximação com a história da outra.

Na Roda, ao passo que os partícipes são bem recepcionados, o sentimento de confiança gera aproximação, e com isso, cada sujeito fala de forma mais espontânea. De acordo com Warschauer (2017, p. 111), “[...] quanto mais se sentem acolhidos, mais se permitem revelar e confiar, avançando em um processo espiralado de conhecimento mútuo progressivo. E de aceitação. Um processo que propicia um ambiente de confiança, de autonomia [...]”. O acolhimento e respeito à fala do outro são indispensáveis em uma Roda de Conversa para que os momentos de reflexões possam ser prazerosos e fluam naturalmente, estreitando laços maiores de diálogos.

Após as discussões, preparamos um chá em roda, onde relembramos a data do próximo encontro e entregamos uma lembrança para as participantes. Todo esse momento foi bem dinâmico e as colaboradoras teceram suas considerações de forma democrática e autônoma ao longo do encontro. As Fotos 8 e 9, a seguir, mostram essa ocasião.

Foto 8 – Roda de Conversa III



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Foto 9 – Roda de Conversa III



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

A quarta e última Roda de Conversa aconteceu no mês de maio, um mês após a realização da terceira, e teve como objetivo refletir sobre a importância das Rodas de Conversa e da escrita do Memorial de Formação como instrumentos de reflexão na construção de saberes, e desenvolvimento profissional do Coordenador.

Para a rememoração dos três encontros anteriores, realizamos a exibição de um vídeo com alguns momentos desses debates, a fim de trazer à tona lembranças do vivido. Dessa maneira, foi possível ativar a memória e refletir sobre a importância das Rodas e do Memorial de Formação, e fazer uma avaliação desses momentos formativos. Preparamos uma exposição de quadros com várias fotos das colaboradoras ao longo de cada uma das Rodas de Conversa.

Solicitamos às colaboradoras que escrevessem sobre a seguinte questão: qual a importância das Rodas de Conversa e da escrita do Memorial de Formação, enquanto dispositivos de reflexão, para a construção de saberes, reconstrução da prática pedagógica e para o seu desenvolvimento profissional? A estratégia da escrita autobiográfica também tem grande relevância nas Rodas de Conversa, desde que não seja feita de forma mecânica, mas refletida sobre o tema em questão. “O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos” (WARSCHAUER, 2002, p. 62).

No caso da quarta roda, pedimos às colaboradoras que socializassem as narrativas com o grupo após a escrita. Foi um momento de “aprendizagem, descontração e relaxamento”, conforme a fala das próprias colaboradoras. Recebemos os Memoriais seguidos de um breve relato das participantes sobre a experiência de escrita do Memorial e sua importância como instrumento de formação e rememoração da trajetória profissional e prática pedagógica.

A professora Dr.^a Maria Divina Ferreira Lima, orientadora desta dissertação de mestrado, fez a reflexão final, e na sequência, a pesquisadora Mauricéia Silva da Trindade Machado agradeceu a todas as colaboradoras pela participação na pesquisa, com a entrega de lembranças e o lanche coletivo.

O compartilhamento de experiências, os diálogos, as reflexões e todos os momentos de construção de saberes durante a realização das Rodas propiciaram uma escuta sensível, uma boa acolhida entre as colaboradoras, além de respeito às diferenças. As participantes sentiram-se motivadas a desenvolver momentos em Rodas em seus ambientes de trabalho, e foi possível compreender que a realização das Rodas de Conversa alcançou os objetivos da pesquisa, indo além dos aspectos referentes à produção de dados, pois despertou nas colaboradoras o desejo de adotá-las como instrumento metodológico no contexto escolar. As Fotos 10 e 11 apresentam esse encontro.

Foto 10 – Roda de Conversa IV



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Foto 11 – Roda de Conversa IV



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

4.5.2 Memorial de Formação

A palavra memorial, etimologicamente, vem do latim *memoriale*, e significa aquilo que faz lembrar. Portanto, é um texto autobiográfico onde o autor apresenta fatos memoráveis que considera mais importantes em sua história. Seu conceito está relacionado com a escrita

em que se guarda o que é digno de ser lembrado. Sendo assim, ao escrever sobre determinados acontecimentos, o narrador pode analisar e interpretar o vivido, selecionando em sua memória o que deseja evidenciar (PASSEGI, 2008).

O uso do memorial tem crescido no Brasil como uma técnica de produção de dados na pesquisa narrativa, de caráter autobiográfico, mediante o qual o autor apresenta de forma reflexiva sua trajetória. Por meio da escrita do memorial, é possível reconstruir o percurso de vida pessoal e profissional dos interlocutores da pesquisa, que se tornam sujeitos de sua própria história, podendo, a partir de suas narrativas, de forma crítica e reflexiva, evocar aspectos significativos de sua formação e prática profissional. Coadunando essa concepção, Severino (2007) destacada a escrita do memorial como uma narrativa autobiográfica e reflexiva.

O memorial de formação, para Abrahão (2011, p. 166, grifos do autor), é “[...] **resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados**, oralmente e/ ou por escrito, mediante uma **narrativa de vida**, cuja trama (enredo) **faça sentido** para a o sujeito da narração, com a intenção [...], de clarificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação”.

Nessa direção, Holly (1995) apresenta que os memoriais de formação valorizam as experiências dos sujeitos, a partir do olhar que estes fazem de si mesmos, de suas ações e pensamentos, revelando aspectos significativos de suas experiências pessoais e profissionais, podendo ser escrito durante o processo de formação inicial ou continuada.

Nesta pesquisa, utilizamos os memoriais de formação, pois a escrita desses documentos traz à memória acontecimentos passados e proporciona um duplo exercício: recordar e refletir sobre fatos e eventos ocorridos. Desse modo, por meio dos memoriais de formação, pretendemos recolher dados para compor o perfil das Coordenadoras Pedagógicas, que elas narrem a sua trajetória de vida profissional, os saberes e a prática pedagógica, bem como outros aspectos relacionados à temática.

Isso porque a reflexão, durante a escrita do memorial, é essencial e favorece a formação, pois ao compartilhar as experiências, o narrador revisita e interpreta suas memórias sobre as ações praticadas e os episódios experienciados, deixando de constituir mera compilação de dados.

O registro do vivido tem grande relevância, permitindo que nossas experiências possam permanecer com o passar do tempo. A propósito, Grangeiro e Suárez (2013, p. 37) mencionam que “[...] viver sem compartilhar é o mesmo que se esmaecer no tempo; é passar pela vida sem saber que existimos. Recordar sem registrar é simplesmente não deixar

marcas”. Percebemos, então, diante do posicionamento dos referidos autores, a importância do registro de nossas histórias, reputado como um legado para a disseminação do saber, sendo necessário deixar marcas para as gerações futuras.

A escrita de memoriais para a pesquisa em educação representa uma estratégia reconstitutiva da formação e da prática pedagógica. Nessa via, mesmo que as narrativas das colaboradoras não sejam ordenadas segundo uma lógica linear, para o narrador, as lembranças compõem um enredo em que cada memória se configura como parte de uma história indistinta, e podem ampliar a consciência dos sujeitos sobre o que são e sobre o que projetam para o futuro (COSTA, 2016).

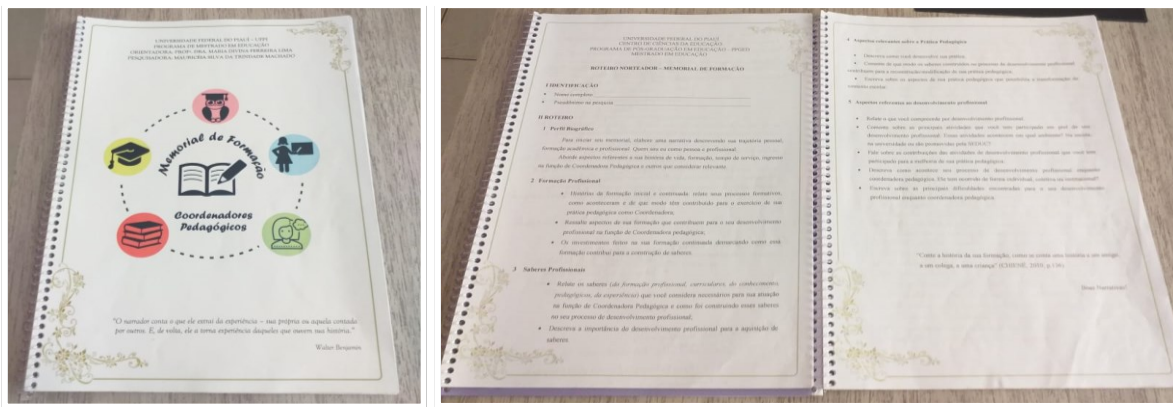
Na perspectiva de Abrahão (2011), as narrativas nos memoriais ganham real significado quando situadas no contexto histórico, sociopolítico, econômico e cultural. É possível, pelos relatos dos sujeitos, compreender as histórias de vida, entendendo, contudo, que os fatos não podem ser encarados como verdades absolutas, uma vez que estamos trabalhando com memórias narrativas e seletivas, marcadas por lembranças e esquecimentos, onde o narrador decide o que deseja tornar público.

Ao narrarmos e refletirmos sobre a atividade profissional, podemos revitalizar e transformar a prática pedagógica, porquanto a ação de relembrar acontecimentos decorridos durante certo período resgata aspectos positivos e negativos de nossa história. Deste modo, na escrita do memorial, o sujeito constrói novas aprendizagens, passando por um processo de autoformação, pois a escrita sobre si possibilita “ [...] tecer fios que entrelaçam os fatos entre si, explicar o que e como provocaram efeitos formadores na sua vida intelectual e profissional” (PASSEGGI, 2008, p. 31).

Não existe um molde estrutural pré-definido para a escrita de um Memorial, pois seu formato ganha formas, em conformidade com o seu construtor. É facultado a cada sujeito a elaboração de sua própria trajetória de vida, escolhendo quais caminhos seguir e o que fará parte de seu texto memorialístico. De fato, o mais importante é o aspecto reflexivo e formativo dessa escrita (BRITO, 2010).

No primeiro encontro da Roda de Conversa, as participantes do estudo receberam o material para a escrita do memorial que foi elaborado pela pesquisadora, contendo um caderno padronizado com as questões que nortearam as narrativas das colaboradoras, canetas, lápis e borracha. Os Memoriais foram devolvidos no quarto encontro da Roda de Conversa, para posterior análise pela pesquisadora. Ademais, explicitamos para as colaboradoras da pesquisa que o texto deveria ser escrito em forma de narrativa. Os cadernos dos Memoriais encontram-se estampados nas Figuras 12 e 13, a seguir.

Fotos 12 e 13 – Caderno Memorial de Formação



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Para facilitar o entendimento das Coordenadoras Pedagógicas quanto à elaboração do Memorial, foi disponibilizado um roteiro orientador para nortear a escrita (Apêndice F), sendo organizado com as seguintes temáticas: 1- perfil biográfico; 2- formação profissional; 3- saberes profissionais; 4- aspectos relevantes sobre a prática pedagógica; 5- Aspectos referentes ao desenvolvimento profissional. Após terem sido devolvidos, os memoriais foram digitados, conforme recebemos das colaboradoras para posterior análise, sendo três memoriais escritos por tópicos, seguindo o roteiro norteador, e cinco, com um texto contendo parágrafos, perfazendo oito Memoriais.

Ao passo que as Coordenadoras Pedagógicas narravam suas histórias de vida, por meio do Memorial de Formação, revisitavam o passado, construindo lembranças de sua trajetória de formação inicial e continuada, ingresso na função de coordenação, medos, dificuldades do início da carreira e expectativas com a nova atividade a ser desempenhada.

Uma série de acontecimentos que marcaram o percurso das colaboradoras foram desvelados, daí percebemos alguns traços de similaridades quanto à trajetória profissional, o modo como se dá o desenvolvimento profissional dos sujeitos participantes da pesquisa e as dificuldades inerentes ao início/ ingresso na função de coordenadora pedagógica. Por fim, nos Memoriais, evidenciamos que o processo de desenvolvimento profissional tem contribuído para a construção de novos saberes e reconstrução da prática pedagógica.

4.6 Procedimento de organização e análise dos dados

Os dados obtidos mediante os Memoriais de Formação e as Rodas de Conversa foram organizados em categorias e subcategorias, posteriormente analisadas com base na técnica de

análise de conteúdo, que permite selecionar e analisar os aspectos mais relevantes do *corpus* da pesquisa, e interpretar valendo-se de comparação com o referencial teórico e os resultados expressos em outros estudos já realizados. O termo análise de conteúdo designa:

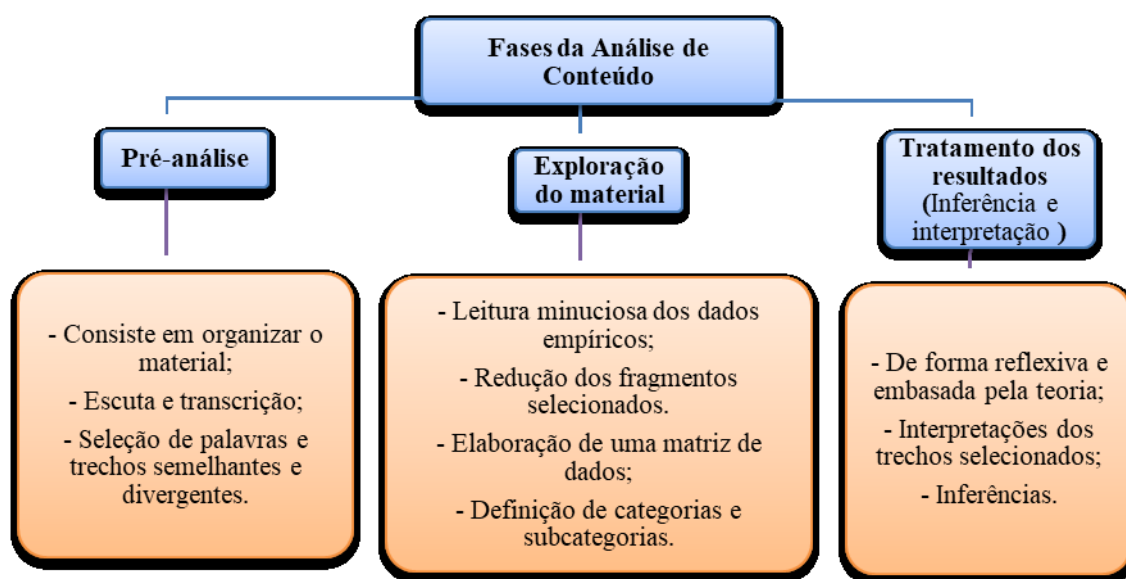
um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 47).

A autora destaca que essa técnica de investigação tem como propósito a análise das comunicações, a descrição sistemática do conteúdo manifesto nas comunicações, permitindo fazer inferências e extrapolações, dada a riqueza da fala humana. No entanto, é necessário cuidado para não fugir ao que está explícito no texto, levando sempre em consideração o contexto social no qual a mensagem foi produzida. Embora trabalhando com o conteúdo manifesto, podemos fazer inferências em relação ao que está oculto nas entrelinhas sem, contudo, afastarmo-nos do conteúdo das narrativas das colaboradoras e dos objetivos da pesquisa.

A preocupação com as análises do conteúdo das mensagens e dos discursos é bastante antiga, tendo iniciado com o desejo de interpretação e exegese de textos bíblicos, de modo que fosse possível compreender as metáforas e parábolas. Então, essa maneira de tentar interpretar as mensagens contidas nos textos vem de longas datas. No século XIX, o francês Bourbon tentou captar a expressão das emoções e das tendências da linguagem, e usando o Livro do Êxodo do Antigo Testamento, buscou classificar por tema a sua escrita. Na década de 1970, a análise de conteúdo chega a nós, trazendo as marcas do positivismo (FRANCO, 2012).

De acordo com Bardin (2016), a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, quais sejam: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados – inferência e interpretação, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 – Fases da análise de conteúdo



Fonte: organizado pela autora, com base em Bardin (2016).

A primeira fase, denominada *pré-análise*, consiste na organização do material recolhido. São os momentos iniciais, os primeiros contatos com os documentos, visando à sistematização das ideias para se tornarem operacionais, de modo que possamos produzir um esquema preciso, embora flexível, dos passos a seguir para a elaboração de um plano de análise (BARDIN, 2016). Nessa etapa, é necessário fazer a leitura de todo o material para selecionar os textos ou fragmentos mais relevantes quanto aos objetivos da pesquisa.

No caso deste estudo, em observância a essas orientações, cumprimos, inicialmente, a escuta e transcrição das Rodas de Conversa, e a digitação dos Memoriais de Formação, seguida da leitura geral de todo o material eleito para análise, a fim de, inicialmente, encontrar pontos em comum ou divergente nas falas das colaboradoras, de modo que convergissem para os objetivos da pesquisa, visando a uma posterior análise e interpretação nas fases subsequentes.

Na perspectiva de Bardin (2016), esta primeira fase possui três propósitos: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação das hipóteses e/ou dos objetivos; e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Tais fatores não seguem, obrigatoriamente, uma ordem cronológica, podendo haver alternância quanto à sua aplicação, embora se admita uma íntima relação entre eles.

A referida autora relata que essa fase vem acompanhada da leitura flutuante do material, que consiste nos primeiros contatos com os textos a serem analisados, seguido da escolha dos documentos, ou seja, selecionarmos os materiais adequados para compor o *corpus*

da pesquisa, obedecendo às seguintes regras: a exaustividade, na qual o pesquisador procura selecionar todo o material necessário para a análise, sem omitir nada nem deixar de fora da pesquisa qualquer um de seus elementos relacionados com o objeto de estudo; a representatividade, que leva em consideração que a amostra seja a mais representativa possível, de modo que expresse sua totalidade com relação ao universo pesquisado; a homogeneidade, que indica que os documentos a serem escolhidos devem aglutinar semelhanças, devendo ser selecionados por critérios precisos de escolha; e a pertinência, que informa que os materiais a serem utilizados, como frases ou fragmentos das narrativas, devem ser adequados aos objetivos do estudo.

A segunda fase, a exploração do material, é longa e trabalhosa, compreende a leitura e releitura dos dados empíricos, buscando operações de codificação, decomposição ou enumeração, com base em regras previamente formuladas. Após uma leitura minuciosa dos textos das rodas de conversa e dos memoriais, procuramos elaborar uma matriz de dados para facilitar essa etapa, selecionando do material, as palavras, as frases e os parágrafos, ou seja, os fragmentos dos textos, direcionada pelos objetivos e pelas questões norteadoras, buscando encontrar temáticas coincidentes e divergentes nas narrativas das colaboradoras.

Os recortes foram feitos conforme as dimensões semânticas em que as categorias reúnem elementos com características comuns e afinidades temáticas. Nesse sentido, Bardin (2016, p. 134) anuncia que “[...] o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, ainda que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais exemplos: palavra e palavra-tema [...]”.

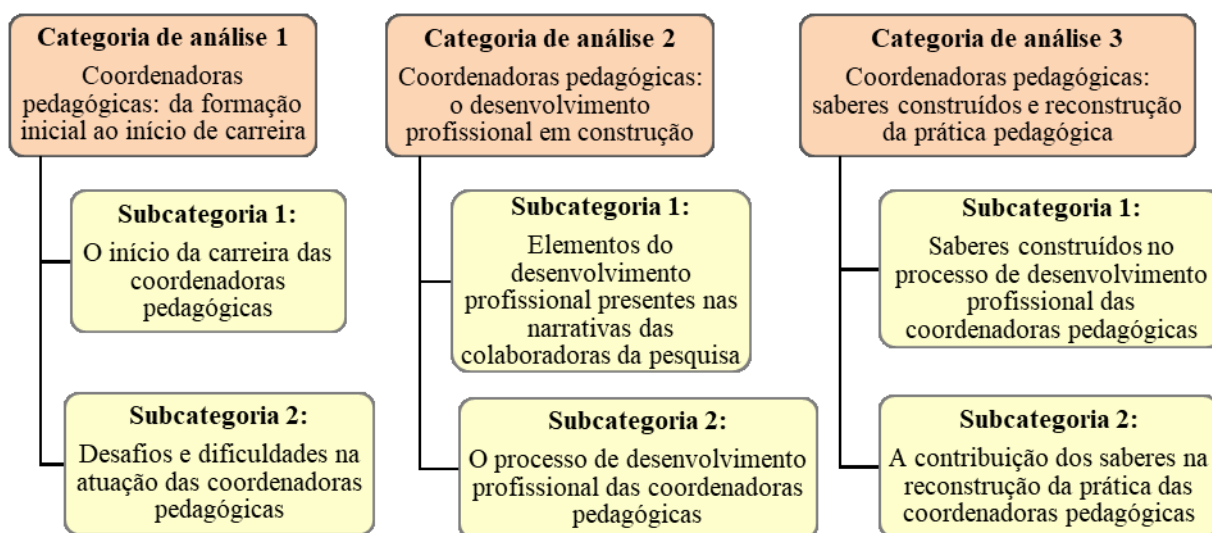
Para mais, empregamos também o léxico, as palavras mais recorrentes e seus sinônimos, para definir algumas categorias do trabalho, aprofundadas por meio da análise semântica. As categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori* (BARDIN, 2016). Nesta pesquisa, elas emergiram após a coleta de dados. Sua definição corresponde a um momento demorado e cíclico, implicando um constante processo de análise das narrativas e leitura do referencial teórico.

A terceira fase, denominada tratamento dos resultados, inferência e interpretação, compreende o momento em que o pesquisador, de posse dos resultados, procura dar significado ao conteúdo. Nessa fase, é pertinente que as inferências ultrapassem o conteúdo manifesto e capturável nas mensagens, chegando a extrapolações com vistas à interpretação do conteúdo latente, subjacente na fala das colaboradoras. Esse procedimento, de acordo com Franco (2012), valoriza o material a ser analisado, desde que a interpretação seja baseada no contexto social e histórico em que foram produzidos os relatos.

Quando existe uma relação direta entre os dados obtidos e o referencial teórico, a interpretação ganha respaldo e sentido. Neste estudo, as inferências e interpretações foram realizadas com base nos relatos das rodas de conversa e nos memoriais de formação, fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. Desse modo, ressaltamos que após a produção dos dados empíricos, estes foram sistematizados em categorias e subcategorias de análises, seguindo as orientações das questões norteadoras e os objetivos estabelecidos neste trabalho.

Para uma melhor compreensão e visualização dos dados produzidos durante o estudo, apresentamos a Figura 6, que sintetiza a forma como estão organizadas as categorias e subcategorias de análise da pesquisa.

Figura 6 – Organização das categorias e subcategorias de análise



Fonte: elaborado pela autora, conforme os dados da pesquisa (2019).

Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados empíricos da pesquisa, organizados em categorias e subcategorias de análise, com base em Bardin (2016), a partir das narrativas das colaboradoras nas Rodas de Conversa e nos Memoriais de Formação.

SEÇÃO V

AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES E RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA



5 AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES E RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

Os conhecimentos da formação inicial não são suficientes para suprir as demandas que emergem no cotidiano da prática pedagógica, pois as inúmeras situações complexas do contexto escolar e as mudanças que ocorrem em nossa sociedade exigem dos docentes um processo constante de desenvolvimento profissional, capaz de propiciar a construção de novos saberes, perspectivando melhorias em sua atuação, de modo que ele tenha condições de atuar como agente transformador no ambiente em que trabalha, e ressignificar sua prática pedagógica.

O trabalho do professor, assim como do Coordenador Pedagógico, requer um repertório de saberes que são oriundos de diferentes fontes, sendo provenientes tanto da formação inicial quanto do processo de desenvolvimento profissional. Esse processo deve ser intencional, contínuo, marcado por um projeto de vida que contemple o que sabemos e o que precisamos aprender, devendo se prolongar durante toda a trajetória profissional. Além da formação, o desenvolvimento profissional envolve diferentes elementos, como salário, condições de trabalho, autonomia docente, entre outros.

Entendemos que o Coordenador Pedagógico também é um docente, pois além de as inúmeras atribuições que desempenha serem voltadas para o processo ensino-aprendizagem, desenvolve a formação continuada em serviço na escola.

Em vários Estados brasileiros esses profissionais recebem diversas nomenclaturas. Em algumas cidades do Estado de São Paulo, por exemplo, passaram a adotar o termo *Professor Coordenador Pedagógico*. Outras regiões o denominam de *Coordenador Pedagógico Docente* ou *Docente Coordenador Pedagógico*. Não obstante, para o Estado do Piauí, ele é conhecido como *Coordenador Pedagógico*, por essa razão nas categorias de análise e ao longo deste estudo este termo é empregado, em virtude de esse profissional ser assim referido no Estado em que ocorreu a pesquisa.

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa, a partir da análise de dados produzidos por meio de narrativas oriundas das Rodas de Conversa e do Memorial de Formação. Procuramos, mediante um olhar analítico, fazer a leitura do *corpus* da pesquisa a fim de compreender e interpretar as mensagens orais e escritas resultantes desses dois instrumentos. Embasado na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que busca selecionar

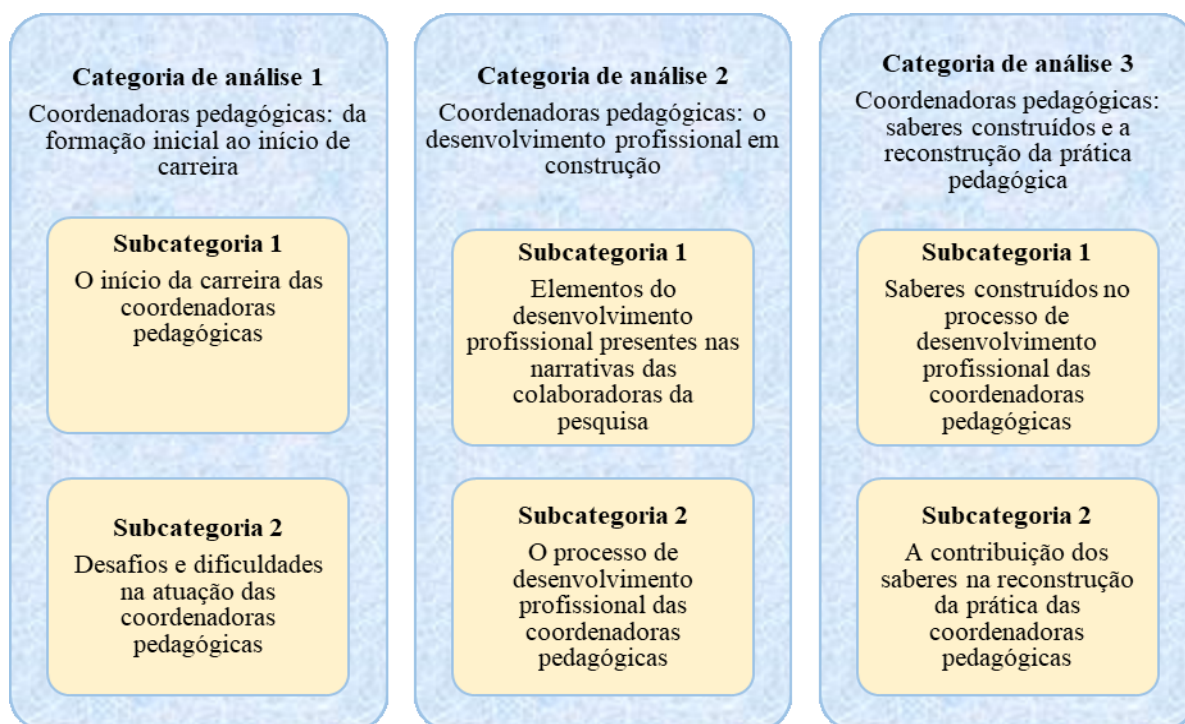
palavras, sentenças, frases, parágrafos ou até mesmo um texto completo do material a ser analisado, cujo critério de categorização pode ser semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Em nosso estudo, optamos pela categorização semântica, ou seja, a análise temática, sendo usado como critério para recorte do conteúdo os fragmentos de texto, como sentenças, frases ou parágrafos dotados de significações e sentidos, classificados por categoria de análise. Estas intentaram evidenciar o que cada elemento possui em comum com o outro, partindo do princípio da exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade (BARDIN, 2016).

Diante das histórias narradas por nossas colaboradoras, foi possível compreender sobre suas histórias de vidas e atuação profissional, reveladas por meio do compartilhamento nas Rodas e nos relatos escritos nos Memoriais. A pesquisa narrativa possibilitou encontrar respostas para a questão problema do estudo, a saber: quais as contribuições do processo de desenvolvimento profissional de coordenadoras pedagógicas na construção de saberes para a reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar?

Desse modo, a partir dos dados empíricos da pesquisa e de diversas leituras e releituras do material produzido, emergiram as três categorias de análise e suas respectivas subcategorias, que foram sistematizadas na Figura 7, para uma melhor visualização e compreensão.

Figura 7 – Organização das categorias e subcategorias de análise



Fonte: dados da pesquisa (2019).

A Figura 7 foi estruturada a partir dos dados encontrados nas Rodas de Conversa e no Memorial de Formação. As categorias e subcategorias contemplam dados desses dois instrumentos, ora empregados de modo simultâneo e, por vezes, separadamente ao longo do processo de análise e interpretação dos dados.

Na sequência, apresentamos a categoria de análise 1- Coordenadoras pedagógicas: da formação inicial ao início de carreira, que aborda o início da carreira dessas profissionais, os desafios e as dificuldades de sua atuação.

5.1 Categoria 1: Coordenadoras Pedagógicas: da formação inicial ao início de carreira

O Coordenador Pedagógico é um profissional que vem se constituindo assim como sua função durante as várias fases da história. A sua trajetória passou de prefeito de estudos, diretor geral, inspetor, supervisor escolar, chegando atualmente a ser nomeado de *Coordenador Pedagógico* (SAVIANI, 2008).

Sua identidade ainda passa por transformações, em virtude dos condicionantes sociais e históricos, e das políticas educacionais. O profissional iniciante sofre pelo impacto do ingresso na nova função, pois a formação inicial do coordenador, que tem como base a docência, não oferece todo o preparo necessário para atender às demandas de um trabalho que requer uma conexão direta entre teoria e prática.

O período de iniciação tem características próprias, sendo uma fase de intensa aprendizagem, muita tensão e construção de uma identidade profissional. Trata-se de um momento marcado pela interiorização de normas, valores e condutas que integram a cultura escolar da instituição e, por isso mesmo, é fundamental para o docente/Coordenador que está ingressando na atividade profissional. Dessa maneira, o estágio inicial na função possibilita que o indivíduo adquira conhecimentos e competências sociais para assumir seu papel na organização, bem como conduzir o coordenador no início da carreira a se adaptar ao meio social no qual exerce sua atividade, no menor espaço de tempo possível (GARCÍA, 1999).

Assim como o professor, o coordenador, ao iniciar na função, assume responsabilidades, necessitando de conhecimentos e saberes para o enfrentamento da atual atividade, e equilíbrio para resolver as tensões e os conflitos que dela possam surgir. Para ser coordenadora pedagógica na SEDUC/PI, não é necessário ter a formação acadêmica inicial em Pedagogia. Contudo, queremos destacar que na pesquisa, das oito coordenadoras participantes, apenas uma não possui Licenciatura em Pedagogia, sendo graduada em Letras/Inglês. As demais são Licenciadas em Pedagogia.

A aprendizagem é um processo que perpassa toda a vida profissional. Apesar de a formação inicial fornecer os conhecimentos básicos para o ingresso na profissão, as formações, os cursos que o coordenador participa durante o exercício de sua prática pedagógica, as experiências adquiridas ao longo do trabalho e o compartilhamento com os pares mais experientes são primordiais para a construção dos saberes necessários à sua atuação.

De acordo com Ramalho e Nuñez (2014), a formação inicial prepara para o ingresso na atividade profissional e, em contrapartida, a formação continuada proporciona a transformação do ser e do saber da profissão, compreendendo um processo sistemático de apropriação da cultura profissional e que favorece a construção da identidade profissional.

Corroborando com essa ideia, Imbernón (2011) informa que a formação inicial é o começo da socialização profissional, e que desse modo, deve oferecer os meios para a construção do conhecimento pedagógico especializado.

Em face disso, o processo de constituir-se coordenadora pedagógica requer uma imbricação com o fazer pedagógico, com a construção de saberes necessários à atuação na função, e a relação com o coletivo da escola, uma vez que, não existe uma receita pronta para adquirir todos os requisitos, competindo ao profissional buscar uma articulação entre a teoria e a prática, mediada pela reflexão crítica e a relação com os pares.

Nessa perspectiva, Placco e Souza (2010, p. 31) explanam que “o sujeito se constitui na relação com outros, em um movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando o que somos, via interação”.

Assim, concebemos que as narrativas das colaboradoras foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo, visto que forneceram os indicativos para a definição, a análise e interpretação das subcategorias, o início na carreira de coordenadora pedagógica, bem como os desafios e as dificuldades na atuação dessas profissionais.

5.1.1 O início da carreira das Coordenadoras Pedagógicas

O início na carreira docente é marcado por um período de sobrevivência e descoberta (HUBERMAN, 2007). Para Tardif (2014) é com o passar do tempo que vai sendo consolidada a prática pedagógica e o profissional começa a adquirir confiança no trabalho que desenvolve e o reconhecimento da equipe da instituição.

Embora o Coordenador Pedagógico inicie sua atividade profissional como docente, traga uma série de conhecimentos da formação inicial e da experiência como professor, ao

ingressar no exercício da atividade de coordenação, sente-se desprovido do devido preparo para essa função, pois a formação inicial não dá conta de todas as suas necessidades formativas, dada a complexidade da realidade escolar, sendo necessário buscar, por meio da formação continuada, novos saberes capazes de subsidiar o trabalho na escola.

Esta subcategoria apresenta fragmentos das narrativas memorialísticas concernentes ao modo de ingresso de cada colaboradora na coordenação pedagógica, a partir dos relatos compartilhados nas Rodas de Conversa. Em suas falas, elas demonstram como foi o encontro com a função de coordenadora pedagógica, as diferentes influências que as levaram a essa escolha e as experiências que tiveram antes do ingresso, conforme podemos observar no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Modo de ingresso/início na Coordenação Pedagógica

COLABORADORAS	NARRATIVAS
Açucena	Sou formada em Geografia e Pedagogia. Eu me tornei coordenadora por indicação, mas eu sempre me envolvi nos projetos, pois eu já trabalhava na escola e procurava participar de todas as atividades. [...] a coordenadora da escola se afastou e a diretora perguntou se eu queria exercer a função de coordenadora. No momento eu relutei, e disse que não. Eu achava que eu não tinha capacidade de assumir a coordenação de uma escola, porque você ser professor e depois se tornar coordenadora dos seus colegas [...]. Não foi fácil no início. Mas eu sempre me dei bem com os meus colegas, procurei estar ajudando e contribuindo [...], fui conquistando [...] acho que estão gostando do que eu faço.
Dália	[...] já era formada na área de Pedagogia, Filosofia e Teologia e tinha um pouco de experiência, pois trabalhava como professora há bastante tempo e tinha coordenado projetos [...] o diretor me convocação para assumir a coordenação. Então quando eu estava de certa forma apenas auxiliando a coordenação nos atendimentos com os alunos, acabei me tornando coordenadora [...]. Essa experiência anterior me ajudou. Existe um bom relacionamento entre a direção da escola, os professores, alunos e a coordenação e os desafios e dificuldades vamos tentando sanar à medida do possível [...]
Hortênsia	Antes de ingressar na coordenação já exercia a docência. Fiz um teste para trabalhar como Coordenadora Pedagógica[...]. Minha diretora foi a maior incentivadora[...] pensei que era moleza ser coordenadora, pois a coordenadora da escola chegava na hora que queria e ia embora à hora que queria [...] achei que iria descansar nessa nova função [...]. Foi o contrário [...]. Sofri um pouco no início para aprender muitas coisas que não sabia, mas hoje estou mais confiante [...] desenvolvi novas competências e gosto muito do trabalho que desenvolvo.
Margarida	Sou graduada em Pedagogia [...]. Ao ingressar no estado comecei como professora, pois não tinha desejo inicialmente de ser coordenadora [...]. Trabalhei como diretora adjunta e fui indicada para ser Coordenadora [...] a responsável pela lotação disse que iria me colocar como Coordenadora, pois eu tinha feito um papel muito bom na gestão da escola. Relutei em não aceitar, mas terminei ficando. Hoje gosto do trabalho de coordenação, embora no início não tenha sido fácil.

Orquídea	Antes de ser Coordenadora já trabalhava como professora. Sou formada em Pedagogia [...]. Minha experiência de ingresso como coordenadora teve dois pontos ruins [...]. Eu entrei de licença gestante [...] nesse período a coordenadora saiu, então a diretora ligou para mim e informou que eu seria a nova coordenadora da escola. [...] eu não fiz nem teste, foi mais por indicação. Tive que assumir a coordenação antes de encerrar a licença. Ela me sobrecarregou demais! Em tudo eu estava [...] ao ponto de eu dizer que iria sair. Eu desempenhava várias atribuições [...] ela saiu da direção, agora estou sendo realmente coordenadora pedagógica, porém esse ingresso na função foi árduo.
Rosa	Eu me tornei coordenadora como uma opção de trabalhar mais próximo de casa. Sou formada em Pedagogia e quando entrei no Estado comecei atuando como professora, porém gostava muito de me envolver com o núcleo gestor e com os projetos da escola [...]. No início eu não quis ser coordenadora [...] via que o trabalho exigia muito [...] em 2008 terminei fazendo o teste para coordenação [...]. Nem de longe eu imaginava as demandas que eu iria passar e as dificuldades [...], mas eu fui me envolvendo. Temos muitos desafios na escola, mas eu gosto do que faço. O início foi um momento de muitas dúvidas e incertezas [...].
Tulipa	Comecei como professora no ano 2000 e como diretora adjunta de 2010 a 2016 [...] durante esse tempo construímos um trabalho coletivo [...] desejava ser professora novamente. Só que eu fiz a prova para o banco de gestores do Estado, passei, mas depois assinei um termo desistindo [...] então a diretora da escola pediu para eu assumir a coordenação para poder ajudá-la. [...] passamos esses anos todos estruturando a escola, e de repente chega uma pessoa sem compromisso e desmanchar todo o trabalho que fizemos [...] terminei aceitando trabalhar na coordenação [...].
Violeta	Sou graduada em Pedagogia e comecei minha trajetória profissional como docente [...]. Em 2010 atuei como Psicopedagoga. Não era coordenadora, era só um suporte para a coordenação [...]. Então veio o convite para que eu fosse ajudar a coordenação em uma outra escola [...] depois de pensar bastante, tomei a decisão e resolvi aceitar [...]. Três meses depois a coordenadora se afastou e tive que assumir sozinha. No início eu tive o apoio da direção. No ano seguinte entrou uma nova gestão e foram cinco anos de sofrimento [...] muitas vezes eu pensei em desistir [...]. Atualmente a gestão mudou e hoje, posso dizer que embora o trabalho seja cansativo, mas eu trabalho feliz.

Fonte: dados da pesquisa (2019).

As narrativas produzidas pelas colaboradoras da pesquisa ratificam que todas tiveram experiências na docência antes de assumir a função de coordenadora pedagógica. Ressaltamos que o aspecto predominante para o ingresso no cargo foi a indicação, mas o que nos chama a atenção nos relatos é o modo particular e as circunstâncias que marcaram cada história.

A colaboradora *Açucena* relata que passou a atuar como coordenadora por indicação da diretora, por ocasião do afastamento da coordenadora anterior, sendo que no início, resistiu bastante, pois se sentia incapaz de assumir essa função, porque já era professora na instituição e tinha um certo receio de liderar seus próprios colegas de trabalho.

Esse fato corresponde ao que alude Domingues (2014) quanto ao sentimento de insegurança que marca o início do trabalho do coordenador, no sentido de que ele procura estabelecer nexos com as experiências enquanto docente, o que não garante, de imediato, uma atuação segura.

A colaboradora relata que o início foi muito difícil, mas que em virtude de seu envolvimento com os projetos, o bom relacionamento com os professores, e as demais atividades da escola, desde o período em que exercia a docência, contribuíram para o desempenho da função e minimizar as dificuldades iniciais, aspecto compartilhado pela colaboradora *Rosa*. Finalmente, compreende que o trabalho na coordenação também foi marcado por conquistas, tanto da equipe de trabalho quanto do espaço na instituição em que desenvolve sua prática pedagógica. Ao avaliar sua atuação, considera que o grupo gosta da forma como vem desempenhando sua função na escola.

Dália, ao iniciar suas atividades junto à coordenação, informa que já possuía três licenciaturas, além de experiência como docente e na realização de projetos. Ela relata que inicialmente, auxiliava a coordenação, fazendo atendimentos aos discentes, prática que possibilitou uma aproximação com as atividades da coordenação, dando ao seu trabalho um embasamento e facilitando a sua atuação ao ser convocada pelo diretor da instituição para assumir a função. A colaboradora reconhece que existem desafios e dificuldades no cotidiano escolar, mas tem procurado resolvê-los juntamente com o coletivo da escola e ressalta que há um bom relacionamento entre o grupo. De acordo com Franco e Nogueira (2016), quando o coordenador desenvolve um trabalho em parceria com os demais profissionais da escola, isso ajuda a superar os desafios que surgem no cotidiano.

A narrativa de *Hortênsia* informa que seu ingresso na coordenação aconteceu por meio de um teste seletivo, e que foi incentivada pela diretora da instituição a fazê-lo. A princípio, via o trabalho de coordenação como algo simples e fácil, pois seu conceito era fruto da prática desenvolvida sem compromisso pela coordenadora da escola. Afirma ter associado a função a uma forma de descanso das atividades da docência. Entretanto, ao iniciar seu trabalho, teve um impacto muito grande, pois percebeu as inúmeras atribuições que cercam o dia a dia de um coordenador, e isso trouxe um certo sofrimento para adaptar-se à nova função.

Conforme Garrido (2007), o trabalho da coordenação é complexo, pois busca compreender a realidade escolar e encontrar alternativas para os desafios que se apresentam. Para a colaboradora, com o tempo, houve a construção de novos conhecimentos e saberes relacionados ao trabalho de coordenação, trazendo mais confiança e prazer ao trabalho desenvolvido.

No caso de *Margarida*, ela teve experiências como docente e na gestão antes de assumir a coordenação, e relata que a sua indicação para a função de coordenadora pedagógica ocorreu em virtude de ter desenvolvido um bom trabalho como diretora adjunta. Inclusive aponta que no início, relutou em aceitar o convite, porque sempre desejou trabalhar

como professora. Apesar de o período inicial ter sido marcado por dificuldades ao ingressar na função, declara que gosta do trabalho que desenvolve atualmente como coordenadora.

Os relatos de *Orquídea*, concernentes ao modo de ingresso na coordenação, demonstram lembranças negativas que marcaram seus momentos iniciais na nova função. Isso porque, após aceitar o convite para trabalhar como coordenadora, teve de voltar às pressas, ainda de licença gestante, sem contar com a sobrecarga de trabalho a que foi submetida pela gestora da instituição, que a colocava para realizar diversas atribuições que não estavam relacionadas diretamente com a sua função.

A colaboradora informa que esse período foi repleto de angústias e tensões, e as demandas foram tamanhas que sentiu desejo de desistir do trabalho de coordenação. Nesse sentido, Geglio (2009, p. 115) reitera que “o coordenador pedagógico se vê efetuando múltiplas tarefas que, objetivamente, não lhe dizem respeito”, pois além das atividades pedagógicas, alguns aproveitam para impor diversos encargos administrativos e burocráticos, causando desestímulo no profissional. Após a saída da diretora, a colaboradora acredita estar realizando um trabalho condizente com a função de coordenadora, fato igualmente narrado por *Violeta*.

Na perspectiva de *Rosa*, o seu ingresso na função está associado à oportunidade de trabalhar mais próximo de casa, razão que a levou a fazer o seletivo para a função de coordenadora pedagógica. Todavia, não desejava, inicialmente, exercer a função, visto que o trabalho exigia muita dedicação. Não imaginava todas as demandas e dificuldades que enfrentaria no início de sua trajetória como coordenadora, e reconhece que o início foi marcado por dúvidas e incertezas, pois não possuía os conhecimentos nem o preparo necessário.

No entendimento de Huberman (2007), o período inicial é marcado por situações de adaptação e confronto com a nova realidade profissional, caracterizando uma fase de descoberta e sobrevivência, e à medida que o profissional vai adquirindo novos saberes sobre a função, sente-se mais integrado, passando para uma fase de estabilização.

As narrativas de *Tulipa* revelam um sentimento de pertencimento ao grupo, por ter atuado como professora e diretora adjunta durante alguns anos na instituição. O trabalho coletivo desenvolvido com a equipe da escola e o bom relacionamento com a direção influenciaram a colaboradora a aceitar o convite para atuar como coordenadora pedagógica, pois desejava que as práticas desenvolvidas com o grupo continuassem surtindo bons resultados na aprendizagem dos alunos.

Violeta relata que suas primeiras experiências na coordenação pedagógica aconteceram quando atuava como psicopedagoga, período no qual auxiliava a coordenação. Ao ser transferida para outra instituição, passou a atuar como coordenadora e, inicialmente, sentia-se apoiada pela direção. A mudança de gestão causou-lhe muito sofrimento e um impacto negativo no desenvolvimento de seu trabalho, fato que perdurou por longos anos, levando a colaboradora a desejar desistir do trabalho de coordenação pedagógica.

Atualmente, reconhece que, embora o trabalho seja cansativo, sente-se realizada no cumprimento de suas atribuições, pois tem o apoio dos gestores para a realização de sua prática pedagógica, o que tem produzido um diferencial em seu trabalho. De acordo com Almeida (2012), o relacionamento satisfatório na escola é condição indispensável para o bom desempenho das atividades.

As narrativas apresentadas revelaram que embora todas as participantes da pesquisa já tivessem experiência com a docência e formação inicial em Pedagogia, exceto *Tulipa*, muitas ingressaram na função sem compreender, de fato, o papel a ser desempenhado na escola, sendo sobrecarregadas por tarefas alheias à sua função. Existe a necessidade de uma formação inicial mais sólida, que forneça a base de conhecimentos necessários para a sua atuação. Nessa fase inicial, é fundamental o apoio de toda a equipe para que o profissional construa laços, sinta-se acolhido pelo grupo e conheça a cultura escolar do ambiente de trabalho no qual vai desempenhar a nova atribuição.

Desse modo, a formação deve proporcionar a aquisição de aprendizagens significativas para o desenvolvimento da prática do Coordenador Pedagógico, contribuindo para a profissionalização e a transformação no agir profissional (RAMALHO; NUÑEZ, 2014), possibilitando a construção de saberes para um trabalho exitoso no contexto escolar.

5.1.2 Desafios e dificuldades na atuação das Coordenadoras Pedagógicas

O ingresso em uma nova função torna-se difícil em virtude de se desconhecer a dinâmica de funcionamento do local onde o trabalho será desenvolvido, além da equipe que compõe a instituição, ou até mesmo por não compreender as reais atribuições e não saber como desenvolvê-las na escola, razão pela qual muitas pessoas se aproveitam nessa fase inicial para aumentar ou atribuir novas demandas ao fazer do coordenador (DOMINGUES, 2014).

A própria legislação educacional brasileira, no que alude às atribuições da coordenação pedagógica, ainda são lacunares e muitos Estados não definiram com precisão o

que efetivamente compete ao coordenador realizar, pois suas atribuições legais são definidas pelas secretarias estaduais e municipais que, muitas vezes, impõem várias ocupações, o que tem dificultado a construção da identidade desses profissionais. Existe por parte de alguns Coordenadores, o desconhecimento da legislação sobre a profissão, então acabam se tornando meros cumpridores de tarefas burocráticas – resquícios herdados do tecnicismo – ou auxiliando a direção, comprometendo ainda mais a sua prática pedagógica (SAVIANI, 2008).

Na SEDUC, as atribuições e competências a serem desempenhadas na escola pelos Coordenadores são definidas por meio da Portaria GSE: ADM 002/2007, pelo contrato de gestão e os editais para provimento do cargo; como exemplo podemos citar o edital nº 012/2018, de 04 de julho de 2018 – SEDUC-PI, que em seu Anexo I elenca uma síntese das vinte atribuições do Coordenador Pedagógico.

Nesse sentido, buscamos, na análise desta subcategoria, identificar as percepções das colaboradoras sobre os desafios e as dificuldades relacionados à sua atuação na coordenação pedagógica. Os fragmentos narrativos que usamos foram retirados dos Memoriais de formação e dos diálogos produzidos nas Rodas de Conversa. As coordenadoras pedagógicas, no período inicial, enfrentaram uma realidade eivada de dificuldades e desafios no cerne de sua atuação, embora já tenham tido experiências como professoras. A seguir, transcrevemos os sentimentos narrados pelas colaboradoras:

São inúmeros os desafios que o coordenador se depara a cada dia [...] tive muitos obstáculos ao ingressar na função que provocaram tristeza e insegurança [...] alguns foram superados e outros estou lutando diariamente para vencê-los [...] hoje me considero mais capacitada [...] (*Açucena*).

[...] no início ficava muitas vezes angustiada e insegura, mas fui tentando me adaptar à nova função, ainda tenho desafios, porém hoje me sinto mais preparada para o trabalho [...] (*Hortênsia*).

Fiquei muito angustiada e sobrecarregada ao ingressar como coordenadora, pois surgiram várias demandas que me causaram dúvidas nesse período, pois tudo era muito novo [...] (*Orquídea*).

Os primeiros dias na Coordenação não foram fáceis e quase enlouqueci com tantas demandas [...] por alguns dias quis desistir, [...]. Fiquei muito angustiada e insegura [...] (*Rosa*).

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Os relatos das colaboradoras *Açucena*, *Hortênsia*, *Orquídea* e *Rosa* deixam transparecer claramente sentimentos de dúvida, tristeza, insegurança e angústia, relacionados ao início do trabalho na coordenação, os quais permeiam esse momento de adaptação à nova função e causam ansiedade e muitas dificuldades, podendo levar o profissional iniciante a situações de frustração e incapacidade de desenvolver o seu trabalho adequadamente. A

transposição desses obstáculos que se apresentam é um desafio a ser superado, sendo fundamental para que o coordenador consiga executar sua prática de forma eficiente no âmbito escolar.

Os sentimentos experienciados pelas colaboradoras deste estudo derivam de uma série de situações complexas com as quais se depararam no cotidiano escolar, pois conforme as narrativas, o início da carreira de Coordenadora foi cercado por inúmeros desafios e dificuldades, que buscaram superar à medida que foram se adaptando à nova função.

Nesse ensejo, *Açucena* e *Hortênsia* relatam que somente com o tempo conseguiram transpor os conflitos, então se consideram atualmente mais preparadas para atuar na coordenação, pois adquiriram novas aprendizagens. *Orquídea* revela que foi sobrecarregada ao ingressar na função, tendo de realizar inúmeras tarefas que lhe causaram dúvidas, por ser uma prática nova em sua vida profissional. Já a colaboradora *Rosa* informa que quase enlouqueceu, pois o início foi marcado por muito sofrimento e múltiplas dificuldades, levando-a a querer desistir da função.

Os estudos de Huberman (2007) apontam que muitos profissionais vivem, no início da carreira, um período de “sobrevivência” e “descoberta”, pois existe uma confrontação inicial em virtude da complexidade da situação profissional. Embora o desenvolvimento da carreira seja um processo e para alguns ele pareça mais linear, para outros é carregado de discontinuidades. É a etapa onde começa o confronto com as situações reais da prática e do fazer pedagógico, momento de adaptação às regras e também de elaboração. Por essa razão, afloram sentimentos de dúvidas e insegurança, como os relatados pelas colaboradoras *Açucena*, *Hortênsia*, *Orquídea* e *Rosa*. Para García (1999, p. 113), esse momento de iniciação na carreira caracteriza-se como “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”.

Margarida ratificou que o coordenador, às vezes, é incompreendido pelo grupo de trabalho e visto como um fiscal das atividades docentes: “o coordenador enfrenta vários desafios ao ingressar na função e ao longo de sua trajetória, às vezes é incompreendido pelo grupo [...] sendo visto como aquele que veio para fazer cobranças [...]”.

Esse sentimento de incompreensão dificulta a atuação do Coordenador e fragiliza as suas relações no ambiente escolar. Quando ele não vê uma boa aceitação imediata de seu trabalho e, principalmente, se a equipe da instituição associar sua prática pedagógica à fiscalização das atividades dos professores, o processo de adaptação torna-se mais lento, acarretando prejuízos ao desenvolvimento de seu trabalho.

De acordo com Saviani (2008), o trabalho do supervisor escolar, atual Coordenador Pedagógico, esteve atrelado ao de fiscalizador das atividades dos professores durante várias décadas, e ainda hoje carrega algumas heranças dessa fase. O relato de *Margarida* evidencia que em algumas escolas, as atividades da coordenação ainda são associadas a práticas burocráticas e de cobrança aos docentes, imprimindo um desafio para muitos Coordenadores, no sentido de reverter essa visão equivocada de seu trabalho, principalmente para os iniciantes.

Outra questão que tem causado dificuldades na atuação das colaboradoras é o excesso de afazeres que cercam o seu dia a dia, muitos dos quais não estão relacionados à sua função e terminam sobrecarregando e distanciando essas profissionais de suas atribuições pedagógicas na escola, como confirmam os relatos a seguir:

[...] a gestora da escola me colocava para realizar o papel de digitação, elaboração (sozinha) de projetos e documentos solicitados pela GRE e SEDUC, mas que na sua maioria era destinado para a própria gestora [...] tinha também que realizar planejamentos com os docentes, semana pedagógica, resolver problemas com os discentes e familiares [...] xerocar e organizar as avaliações e algumas vezes ficar no corredor ou nas salas sem professor, foram inúmeros os desafios e as dificuldades no início do trabalho como coordenadora pedagógica [...] pensei em desistir [...] (*Orquídea*).

[...] fiquei sobrecarregada no início com tantas tarefas que na sua maioria não estavam diretamente relacionados com a minha função [...] e às vezes não conseguimos construir uma experiência sólida no campo pedagógico por ter que dar conta das urgências que vão surgindo [...] (*Violeta*).

Fonte: dados da pesquisa (2019).

As narrativas apontam que as colaboradoras se sentem sobrecarregadas com o excesso de atividades que desenvolvem, as condições de trabalho e, especialmente pelo fato de suas atribuições não estarem relacionadas diretamente à função que ora desempenham. *Orquídea* descreve em seu relato que além de realizar as atividades pedagógicas, era colocada pela diretora para desempenhar tarefas alheias à sua função, e que pensou em desistir da coordenação pedagógica em decorrência de tamanhas dificuldades enfrentadas ao iniciar o seu trabalho.

A colaboradora *Violeta* informa que muitas vezes, as atividades pedagógicas não são bem desenvolvidas na escola pelo coordenador devido às inúmeras demandas e urgências que surgem no cotidiano escolar, causando um excesso de trabalho e sufocando o profissional, que se vê na obrigação de desempenhar papéis diversos na instituição.

Assim, concebemos que a prática do Coordenador, muitas vezes, é marcada por situações e eventos que causam “[...] uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista [...] suas

intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, ‘apagando incêndios’ em vez de construir e reconstruir esse cotidiano [...]” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 47).

Para as supracitadas autoras, a prática pedagógica do Coordenador ainda é marcada por situações emergenciais, o que tem levado a uma atuação, por vezes, confusa e momentânea, conforme vão surgindo as demandas na instituição. Com isso, o Coordenador termina sendo o profissional que realiza de tudo na escola e isso tem prejudicado a sua atuação no contexto escolar. O relato de Açucena enfatiza essa situação: “[...] o coordenador na escola exerce atividades que não lhe compete tais como vigiar alunos no intervalo, ficar na portaria, entregar documentos na secretaria, controlar alunos em sala, entre outras funções, que tem dificultado nosso trabalho [...]” (Açucena, Memorial de Formação, 2019).

A narrativa de *Açucena* indica diversas atividades burocráticas que fazem parte de seu cotidiano e tem dificultado o seu trabalho. Na realidade, cabe ao coordenador orientar os docentes em questões de cunho pedagógico, trabalhar com a formação continuada e construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico da escola, entre outras funções pedagógicas. Entendemos que a “[...] a função de técnico-burocrático não é função inerente ao coordenador, mas às vezes é necessário exercê-lo” (GEGLIO, 2009, p. 116) em algumas circunstâncias, sem, contudo, permitir que essas atividades se cristalizem e criem uma rotina na prática pedagógica desse profissional. As colaboradoras da pesquisa apontam, inclusive, outras situações conflituosas que têm gerado dificuldades para a realização de sua prática na escola. Vejamos suas narrativas:

Os desafios que encontramos no contexto escolar, são vários tais como: organização do trabalho pedagógico, relações interpessoais, indisciplina (alunos e professores), clima escolar, [...] as precárias condições de trabalho, as demandas da SEDUC [...] não aprendemos a ser coordenadora em nossa formação inicial, vamos aprendendo na prática, nas formações [...] (*Rosa*).

[...] uma das dificuldades é trabalhar com os professores, pois alguns resistem em mudar suas metodologias [...] atuar em uma escola inserida numa comunidade que tem grandes índices de violência, drogas é algo bem desafiador. [...] a falta de condição de trabalho adequado para seus profissionais que dificulta a realização de muitas atividades, as demandas da 4ª GRE/ SEDUC com prazos curtos de devolução [...] (*Açucena*).

[...] no início fiquei assustada pelo tamanho da escola e pela quantidade de pessoas, que é diferente de trabalhar com um grupo de 45 e de repente se deparar com 2.000 pessoas para coordenar [...]. Nós temos um outro desafio que é o de trabalhar com a família, com os pais [...] temos um bom relacionamento com a direção, professores e alunos que ajudou bastante enfrentar as dificuldades [...] (*Dália*).

Fonte: dados da pesquisa (2019).

As Coordenadoras *Rosa*, *Açucena* e *Dália* demonstram certa concordância em suas falas, quanto às dificuldades enfrentadas inicialmente para a realização de sua prática pedagógica. Apontam os inúmeros desafios pelos quais passaram, dentre eles destacam: a organização do trabalho pedagógico; as relações interpessoais; a indisciplina dos alunos; a relação com os docentes e a família; o clima escolar; a violência; a falta de condição adequada de trabalho; a carga horária excessiva de trabalho; e as várias demandas com prazos curtos para devolutivas. *Rosa* ressalta que a formação inicial não oferece o preparo necessário para que o Coordenador desempenhe sua função, efetivamente, e que essa aprendizagem, de fato, ocorre durante a própria prática, e por meio das formações.

Em verdade, a formação inicial prepara para o ingresso na profissão, fornecendo os conhecimentos preambulares para o profissional começar sua carreira, mas é por meio da formação continuada que o Coordenador Pedagógico produz novos saberes, competências e habilidades para desenvolver com eficiência o seu trabalho na escola (RAMALHO; NUÑEZ, 2014).

Assim, nenhuma formação inicial é capaz de preencher todos os requisitos para o desenvolvimento da prática, requerendo, portanto, um processo contínuo de desenvolvimento profissional a fim de que sejam atendidas as necessidades que surgem no contexto de atuação profissional.

Podemos compreender por meio do relato de *Rosa* que os saberes práticos ou experienciais foram fundamentais para a sua atuação, pois foram sendo construídos durante a sua prática profissional, fortalecendo o desenvolvimento das atividades na escola. De acordo com Tardif (2014, p. 49), tais saberes “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”, fornecendo maior conhecimento de seu contexto de trabalho e facilitando a sua integração.

Açucena reconhece ser um desafio em sua prática conviver com o entorno de violência no qual a escola está inserida, pois o Coordenador não tem um preparo específico para lidar com essas questões e, muitas vezes, tem de resolver problemas dessa natureza, causando certo desconforto. Outro agravante salientado pela colaboradora é a falta de condições de trabalho adequado, o que tem dificultado a realização de sua prática. Nessa lógica, por vezes, o profissional deseja executar determinada ação, mas fica impedido pela falta de condições materiais oferecidas.

Dália, apesar de ter sofrido um impacto inicial pela quantidade de pessoas que deveria coordenar, conseguiu adaptar-se à cultura da escola e estabelecer uma boa relação com a

comunidade escolar, o que facilitou a sua inserção na instituição e minimizou as dificuldades do “choque com a realidade” de uma escola grande. Quando o profissional se sente acolhido e tem o apoio da equipe escolar, tende a desenvolver uma prática com mais segurança, e sua adaptação será mais fácil quanto à nova função. Sobre essa questão *Tulipa* relata que:

[...] apesar da função de coordenação pedagógica ser diferente, creio que em virtude de já conhecer a escola e a equipe de trabalho, isso me ajudou [...] fui bem acolhida e não tive dificuldades, pois trabalhei na escola como diretora adjunta e conhecia um pouco da dinâmica da coordenação, pois sempre procurei participar e ajudar nas diversas atividades [...] (*Tulipa*).

Tulipa vivenciou situação semelhante à de *Dália*. Em sua narrativa, *Tulipa* deixa evidente que o acolhimento e o conhecimento da cultura escolar são fatores que ajudam a superar os desafios iniciais que o coordenador enfrenta em sua prática. O bom relacionamento com a equipe de trabalho e as experiências anteriores como diretora adjunta na mesma instituição lhe oportunizaram uma visão favorável do trabalho, além da aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias à sua atuação como coordenadora pedagógica. Todas essas aprendizagens foram significativas para desenvolver um trabalho mais confiante e sem dificuldades.

De modo geral, os fragmentos que compõem essa subcategoria de análise mostraram que a prática pedagógica de uma coordenadora apresenta inúmeros desafios e múltiplas dificuldades, sobretudo na fase inicial, quando o seu papel profissional ainda é marcado por um caminho muitas vezes incerto, e permeado de contradições em função da historicidade dessa função no meio educacional.

A sobrecarga de trabalho e sentimentos como dúvida, tristeza, insegurança e angústia foram vivenciados pelas colaboradoras do estudo ao ingressarem na função, gerando muitas dificuldades em sua prática. O acolhimento, o conhecimento do contexto escolar e as novas aprendizagens construídas foram apontados como questões fundamentais para uma adaptação mais rápida à nova função.

5.2 Categoria 2: Coordenadoras Pedagógicas: o desenvolvimento profissional em construção

As mudanças ocorridas nas últimas décadas favoreceram a elaboração de políticas voltadas para a formação de professores no Brasil, buscando qualificar os docentes e aprimorar a sua atuação no contexto em que estão inseridos. Apesar de a formação inicial e

continuada terem sido alvos dessas políticas, precipuamente a partir da década de 1990, sua implementação e seus resultados ainda precisam ser repensados para garantirem a efetivação de um ensino de qualidade.

De acordo com a LDB 9394/96, a formação de professores deve levar em consideração a associação entre a teoria e a prática, a capacitação em serviço e o aproveitamento das experiências anteriores (BRASIL, 1996), pois a multiplicidade de situações no ambiente escolar demanda do profissional um processo constante de novas aprendizagens capazes de nortear sua atuação.

Nessa perspectiva, entendemos que o Coordenador Pedagógico, assim como os demais profissionais que trabalham na escola, incluindo os docentes, precisam desenvolver-se profissionalmente, pois os conhecimentos adquiridos na formação inicial são insuficientes para responder a todas as demandas e desenvolver uma prática pedagógica segura e eficiente. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional converte-se em uma necessidade de todos os que trabalham em qualquer profissão.

Compreendemos o desenvolvimento profissional como um processo contínuo que deve acontecer ao longo de toda a carreira, sendo necessário um planejamento para orientar essa trajetória. Ele é fundamental para a construção de novos saberes e reconstrução da prática pedagógica. Para García (1999), ele constitui-se de modo intencional, evolutivo e sistêmico. É intencional porque não se improvisa e se dirige ao alcance de determinados propósitos. Quanto ao aspecto evolutivo, refere-se ao fato de ocorrer durante toda a trajetória profissional. No tocante ao sistêmico, engloba, além de aspectos pessoais e profissionais, os organizacionais, nos quais se desenvolve a atividade profissional.

Desse modo, pretendemos, com a análise desta categoria, por meio das narrativas das colaboradoras, expressas nos Memoriais de Formação e nas Rodas de Conversa, descrever o processo de desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas. Assim sendo, com o intuito de organizar as interpretações e a análise dos dados, estabelecemos as seguintes subcategorias de análise: elementos do desenvolvimento profissional presentes nas narrativas das colaboradoras da pesquisa; e o processo de desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas.

5.2.1 Elementos do desenvolvimento profissional presentes nas narrativas das colaboradoras da pesquisa

A reflexão sobre o desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas apresenta-se no contexto educativo como uma atitude fundamental para o sucesso das práticas

pedagógicas desenvolvidas na escola, uma vez que a complexidade das situações que ocorrem no ambiente escolar exige de todos os que trabalham na instituição um processo contínuo de desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira.

Nessa lógica, o desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas não deve acontecer apenas em função de suas necessidades formativas, de modo isolado: é necessário pensá-lo de maneira mais ampla, englobando a melhoria de todos os profissionais da instituição. Ao discutir esse processo, é necessário observar o contexto histórico e a realidade do sistema educativo em que se trabalha para traçar metas que almejem o aprimoramento das ações pedagógicas.

Durante muito tempo, o conceito de desenvolvimento profissional esteve ligado ao de formação, e por vezes, trabalhado como sinônimos. Se tomarmos como sinônimo esses dois termos, estaremos reduzindo o desenvolvimento à única forma que o Coordenador teria para se desenvolver. No entanto, existem diversos fatores que possibilitam ou impedem que ele aconteça (IMBERNÓN, 2011).

Acreditamos que o profissional se desenvolve por meio das formações de que participa, como também pelo desenvolvimento de outros elementos, tais como: “salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista etc.” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 65). A melhoria de todos esses fatores é fundamental para o desenvolvimento do Coordenador Pedagógico, uma vez que possibilita a melhoria da prática profissional e de gestão das atividades pedagógicas.

Esta subcategoria visa a apresentar os elementos do desenvolvimento profissional presentes nas narrativas das colaboradoras da pesquisa, conforme os relatos produzidos durante os diálogos nas Rodas de Conversas. Vejamos o que revelam as suas narrativas:

[...] o ambiente de trabalho também é importante, pois quando não temos um clima favorável para o desenvolvimento de nossas atividades termina atrapalhado nosso desenvolvimento profissional [...] (*Açucena*).

[...] as formações continuadas são muito importantes para nosso desenvolvimento, porém as condições em que são desenvolvidas as atividades na escola também contribui para a realização do desenvolvimento profissional [...] (*Dália*).

[...] as condições de trabalho são fundamentais para nosso desenvolvimento profissional [...] (*Hortênsia*).

[...] também me desenvolvo profissionalmente com as trocas de experiências entre os pares, nos encontros, reuniões de boas práticas, com os professores, alunos e com a comunidade escolar [...] (*Margarida*).

[...] penso que para o desenvolvimento profissional acontecer é necessário diferes elementos como participação em cursos e formações conforme nossas necessidades formativas, as condições de trabalho, salário, pois muitas vezes queremos realizar determinada atividade e não temos condições mínimas para executá-la. (*Orquídea*).

[...] considero a formação continuada como algo muito importante para o nosso desenvolvimento profissional, porém existem outras questões que também contribui como as condições de trabalho nas escolas, o salário e a participação em movimentos sociais relacionados a nossa função [...] (*Rosa*).

[...] tenho participado de diversos cursos e formações ao longo do meu trabalho como coordenadora buscando me desenvolver profissionalmente [...] precisamos também de um maior nível de autonomia na escola, melhores condições de trabalho, tempo [...] tudo isso é importante para nosso desenvolvimento profissional [...] (*Tulipa*).

[...] A participação em formações continuadas contribui muito, mas vejo que a falta de condições de trabalho adequado para o desenvolvimento da prática pedagógica do coordenador influencia negativamente no processo de desenvolvimento profissional [...] (*Violeta*).

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Os elementos presentes no desenvolvimento profissional, apontados pelas colaboradoras deste estudo, demonstram uma relação com a perspectiva de teóricos como Imbernón (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), García (1999), que abordam essa temática.

Nos fragmentos destacados para a análise dos dados, as colaboradoras apresentam a formação continuada como um dos fatores importantes para o desenvolvimento profissional. Não obstante, reconhecem a existência de outros elementos como parte indispensável nesse processo, uma vez que a junção de todos eles tem papel decisivo no desenvolvimento.

Observamos nas narrativas de *Dália*, *Orquídea*, *Rosa*, *Tulipa* e *Violeta* que os *cursos* de que têm participado e a *formação continuada* são elementos importantes para o desenvolvimento profissional, assim como as *condições de trabalho*, pois quando a instituição não oferece condições materiais, estruturais e pessoais adequadas para o desenvolvimento da atividade profissional, esse aspecto poderá influenciar negativamente, trazendo prejuízos ao desenvolvimento do trabalho do Coordenador.

Açucena destaca que o *clima de trabalho* favorável é um elemento que contribui para o desenvolvimento profissional, favorecendo a aproximação entre todos os membros do grupo e propiciando um convívio que fortalece as práticas colaborativas, fazendo com que todos os envolvidos possam progredir em sua vida profissional.

Para *Margarida*, a *troca de experiências entre os pares*, por meio de encontros e reuniões de boas práticas, também se configura como momentos relevantes para o desenvolvimento profissional. Nessas ocasiões, novos saberes são construídos pela relação

com os colegas de trabalho, os discentes e a comunidade escolar, de modo geral. Quanto às narrativas de *Rosa*, *Orquídea* e *Tulipa*, encontramos outros elementos em suas falas, como o *salário*, o *tempo*, a *participação em movimentos sociais relacionados a função*, a *autonomia* na escola, que também são considerados pelas colaboradoras como fatores que impulsionam esse desenvolvimento.

Nesse sentido, Imbernón (2011) apresenta o desenvolvimento profissional como um processo permeado por diversos elementos que se completam, possibilitando a transformação do agir profissional. O referido autor ressalta a importância da formação, mas enfatiza que outros fatores são indispensáveis, a exemplo de: *salário*; *condições de trabalho*; *autonomia*; *movimentos sociais*; *legislação trabalhista*; *clima de trabalho nas escolas*; a *relação com os colegas e os alunos*, entre outros aspectos.

Corroborando com essa ideia, García (1999) afirma que existem elementos que influenciam o desenvolvimento profissional, funcionando como fatores motivantes ou alienantes em relação ao compromisso profissional, como é o caso de *salários*, *incentivos*, *autonomia*, *rendimento*, *sindicatos de professores*, *associações* etc.

No seguimento das análises, foi possível perceber que os relatos de *Açucena*, *Margarida* e *Rosa* evidenciam outro componente como parte inerente desse processo. As colaboradoras destacam a *reflexão* como um elemento que potencializa o desenvolvimento profissional. Vejamos o que elas declaram em suas falas:

[...] a reflexão coletiva com os docentes e coordenadores contribui para o nosso desenvolvimento profissional, além dos cursos e formações continuadas que participamos [...] (*Açucena*).

[...] por meio da reflexão sobre o nosso trabalho que tem sido fundamental para analisar o que temos feito [...] tanto de modo individual como coletivo, também contribui para o nosso desenvolvimento profissional [...] (*Margarida*).

[...] o desenvolvimento profissional busca a melhoria de nossa prática pedagógica [...] pode acontecer na escola com a equipe de trabalho por meio da reflexão coletiva ou de modo individual [...] consideramos a reflexão como um elemento importante [...] (*Rosa*).

Fonte: dados da pesquisa (2019).

A reflexão, na perspectiva das colaboradoras participantes do estudo, é um elemento importante nesse processo, porquanto favorece a melhoria das práticas pedagógicas, podendo ser resultado de uma busca individual ou acontecer na relação dialógica com os colegas de trabalho, de modo coletivo. Tal fato relaciona-se com as formulações de García (1999), que destacam o desenvolvimento profissional como um processo que facilita a reflexão dos professores sobre sua prática, de modo individual ou com o grupo de trabalho.

Nesse sentido, a Figura 8 demonstra uma síntese dos elementos constitutivos do desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas, elaborado conforme as narrativas.

Figura 8 – Elementos do desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

Podemos notar, pelo disposto na Figura 8, que todos esses elementos encontrados nos excertos narrativos das Coordenadoras evidenciam que o desenvolvimento profissional está associado a uma atividade com múltiplas perspectivas, no qual estão presentes diversos fatores que contribuem ou dificultam a sua realização. A junção de todos eles possibilita a efetivação do desenvolvimento profissional, bem como a construção de novos saberes para que o Coordenador e os docentes possam atuar com competência em seu ambiente de trabalho, resolvendo de modo eficaz as situações-problema e melhorando a prática profissional.

5.2.2 O processo de desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas

Os Coordenadores passam por diferentes etapas durante o seu processo de desenvolvimento profissional, levando-os a variados estágios ao longo da vida. Esse processo não acontece com o mero passar dos anos, mas demanda esforço e empenho para a conquista

de aprendizagens satisfatórias, capazes de produzir transformação em sua prática e na realidade em que estão inseridos. Nessa via, o desenvolvimento profissional tem o propósito de promover a mudança de práticas, levando esses sujeitos a crescer, pessoalmente e profissionalmente.

Na perspectiva de García (1999), o processo de desenvolvimento profissional está relacionado com a melhoria das condições de trabalho, o alcance de um certo nível de autonomia profissional e o envolvimento em ações na instituição, de forma individual e coletiva, sem, contudo, deixar de lado as propostas de aperfeiçoamento e formação continuada. Queremos ressaltar que embora a formação seja um elemento marcante nesse processo, outros fatores também corroboram, como: salário; legislação trabalhista; reconhecimento social da profissão, entre outras questões.

Sendo assim, a dinâmica do processo de desenvolvimento profissional pode acontecer de modo individual, coletivo ou institucional, e almeja o aperfeiçoamento da equipe docente, de direção, da Coordenação e dos demais funcionários que trabalham na instituição.

Nessa conjuntura, é essencial a elaboração de um projeto de desenvolvimento profissional da instituição que englobe todos os profissionais que nela atuam. Por meio dos relatos das colaboradoras, expressos nos Memoriais de Formação e durante as Rodas de Conversa, buscamos descrever como se dá o processo de desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas participantes deste estudo. Vejamos o que nos dizem as suas narrativas.

[...] participo de congressos, cursos, formações, especializações, vídeo conferências com o objetivo de me manter informada nas diretrizes educacionais e buscando me desenvolver profissionalmente [...] com temáticas relacionadas principalmente ao meu trabalho, conforme minhas necessidades e da escola [...] alguns são oferecidos pela SEDUC através do Centro de Formação Antonino Freire. [...] meu desenvolvimento profissional ocorre [...] de maneira coletiva com os colegas, professores e alunos através das ações pedagógicas cotidianas e nas formações. Individual quando leio um livro, faço pesquisas, participo de cursos e institucional nas formações oferecidas pela SEDUC e na escola [...] (*Açucena*).

A escola que trabalho tem parceria com outras instituições e eu termino participando de formações que enriquecem a minha prática pedagógica [...] apesar de ter essas parcerias na escola, ainda busco individualmente cursos, especializações até para poder ajudar os professores e também para me desenvolver enquanto pessoa e profissional. Quando percebo que os meus conhecimentos não estão dando conta das situações complexas da escola vou em busca de novos saberes para me ajudar a solucionar as demandas que a prática apresenta [...] (*Dália*).

[...] tenho participado de cursos, formações, presenciais e via internet, promovidos pela 4ª GRE ou em parceria com outras instituições, às vezes são pagos por nós mesmos os cursos, ouvindo experiências de colegas, pesquisando [...] estou fazendo uma Pós-graduação em Gestão e Supervisão escolar e com certeza tudo isso é muito importante, pois gera novos saberes e favorece meu desenvolvimento profissional e um melhor desempenho da função de Coordenadora pedagógica [...] E assim, tanto de modo individual ou coletivo com minhas colegas coordenadoras e institucional venho buscando me desenvolver [...] (*Hortênsia*).

Eu procuro participar de diversas atividades. Na questão individual, faço cursos [...] de modo coletivo, participo de encontros e formações na 4ª GRE e SEDUC ou em parceria com outros órgãos [...] também fiz especialização [...] temos um grupo de coordenadores e compartilhamos as dificuldades e experiências positivas. Sempre estou estudando alguma coisa e pesquisando para ajudar meus colegas e também me desenvolver profissionalmente [...] (*Tulipa*).

Fonte: dados da pesquisa (2019).

As narrativas de *Açucena*, *Dália*, *Hortênsia* e *Tulipa* indicam que o processo de desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas participantes do estudo acontece, principalmente, por meio de cursos e formações com temas relacionados diretamente às suas necessidades formativas e às demandas da escola. Todas as colaboradoras fizeram especialização e consideram as atividades de que têm participado um investimento importante, por possibilitarem alcançar aprendizagens e saberes novos, além de se desenvolverem como pessoas e profissionais.

Nesse sentido, Imbernón (2012, p. 98) relata que “a formação será legítima, portanto, quando contribuir para esse desenvolvimento profissional do professorado no âmbito trabalhista e de melhoria das aprendizagens profissionais no contexto específico em que se trabalha”, pois as formações só são justificáveis se corroborarem para a melhoria das práticas pedagógicas.

As Coordenadoras acrescentam que além das formações de que participam em prol de seu desenvolvimento profissional, procuram fazer pesquisas, tendo em vista demandas pessoais e profissionais no contexto de trabalho. Relatam ainda que buscam interagir com as demais colegas Coordenadoras, por meio do compartilhamento das experiências positivas e das dificuldades inerentes ao trabalho que desenvolvem, e isso tem ajudado e fortalecido a realização da prática pedagógica.

Destacamos que o compartilhamento de experiências entre os pares é um fator de extrema relevância, pois favorece a construção coletiva de saberes, conhecimentos e competências, e a reflexão crítica sobre as próprias experiências, elementos essenciais para o processo de desenvolvimento profissional do Coordenador. Para Warschauer (2002), o compartilhamento e o diálogo na instituição são atitudes que fortalecem as relações entre os pares e a transformação de práticas educativas, pois esses sujeitos compartilham da mesma realidade, tornando mais fácil a resolução de situações problemáticas e o crescimento profissional.

As formações e os cursos de que as Coordenadoras têm participado são ofertados em partes pela 4ª GRE/SEDUC ou em parceria com outras instituições. Em virtude da pouca oferta dessas atividades e do fato de que muitas vezes não correspondem diretamente às suas

reais necessidades formativas, algumas colaboradoras terminam pagando em instituições privadas/particulares cursos e especializações voltados para a atuação do Coordenador ou conforme as demandas de sua prática pedagógica.

Nesse sentido, *Orquídea* informa que: “tenho feito alguns investimentos em minha formação, pois vejo a necessidade em minha prática e diante das demandas e do desejo de ajudar meus colegas na escola, [...] fiz alguns cursos e paguei por exemplo duas especializações [...]”. O desejo de um melhor desenvolvimento da prática pedagógica tem levado as Coordenadoras a investir na profissão e em sua carreira, buscando alcançar níveis mais satisfatórios em seu desenvolvimento profissional.

Day (2001) destaca que o desenvolvimento profissional docente não exclui a formação contínua na forma de cursos. Porém, envolve um contexto de aprendizagem mais amplo, pois existe uma série de fatores envolvidos para a sua efetivação.

Segundo Imbernón (2011, p. 46), “podemos realizar uma excelente formação e nos deparamos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida”. O autor ressalta que a melhoria da formação é importante, mas outros elementos são essenciais, sendo necessário acrescentar a situação laboral, a exemplo de: carreira; salário; níveis de decisão e participação; condições em que se efetiva o trabalho; clima de trabalho; legislação trabalhista, ente outros fatores decisivos nesse processo.

Os relatos das Coordenadoras Pedagógicas evidenciam que o seu processo de desenvolvimento profissional ocorre de modo individual, coletivo e institucional. Percebemos claramente em suas narrativas evidências relacionadas aos aspectos “individual e coletivo”, porém com relação ao “institucional”, não fica muito claro como se efetiva no cotidiano escolar e como as instituições executam essas atividades. *Dália* informa que sua escola tem parceria com outras instituições e por essa razão, termina participando de formações que enriquecem a sua prática pedagógica. No entanto, não explicita em sua fala se há um plano de desenvolvimento institucional.

No tocante a essa questão, García (1999) destaca que além dos processos de desenvolvimento individual, é fundamental pensar nos aspectos coletivos e institucionais, pois quando há uma implicação de todos os que trabalham na instituição, é mais fácil lograr êxito nos projetos educativos. O que se almeja, portanto, é o desenvolvimento de todo o coletivo, perfazendo um projeto global que envolva todos os profissionais da instituição.

Na sequência das análises, as colaboradoras apresentam a reflexão como parte constituinte de seu processo de desenvolvimento profissional. Esta é apontada como uma

maneira por meio da qual é possível repensar sua trajetória profissional, avaliando os aspectos percorridos para a reelaboração da prática. Vejamos narrativas a seguir:

[...] comecei a refletir individualmente sobre o que seria coordenar e assim fui construindo meu leque de saberes e melhorando minha atuação [...] quero aprender e ajudar os professores. [...] o meu desenvolvimento profissional é individual e coletivo, e acontece também na escola, com as outras coordenadoras nos encontros e formações que participamos, na reflexão coletiva sobre a prática e as demandas da escola [...] (*Orquídea*).

Esse processo de desenvolvimento profissional acontece através de pesquisas, leituras de livros, com os colegas de trabalho, cursos, nas formações [...] a reflexão também é muito importante, pois permiti repensar as ações desenvolvidas e redimensionar nossa trajetória profissional [...] favorecer o meu desenvolvimento profissional (*Rosa*).

[...] meu desenvolvimento profissional acontece na escola, na coletividade, com os professores, com o grupo gestor, com os alunos, através de formações e também por meio da reflexão sobre minha prática que tem sido fundamental para modificar o que não está dando certo [...] (*Violeta*).

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Percebemos nos relatos de *Orquídea*, *Rosa* e *Violeta* que elas atribuem ao seu desenvolvimento profissional não apenas a realização de cursos e formações continuadas, mas compreendem esse processo como parte integrante de uma atividade que busca, por meio da reflexão, tanto de modo individual quanto coletivo, com os pares e os demais membros da equipe escolar, avaliar a prática pedagógica, repensar o vivido, buscando alternativas para ressignificá-la.

Violeta informa que a reflexão tem sido fundamental para analisar como vem desenvolvendo o seu trabalho e o que precisa ser modificado, contribuindo para a transformação de sua prática. Para *Rosa*, isso se configura como algo muito importante em seu processo de desenvolvimento profissional, pois “[...] permite repensar as ações desenvolvidas e redimensionar nossa trajetória profissional [...]”, tornando evidente em sua fala que a reflexão aparece como um elemento que qualifica e impulsiona o desenvolvimento, uma vez que oportuniza rever caminhos trilhados e a realidade em que se está inserida.

Em seus estudos, Schön (2000), apresenta a concepção de profissional reflexivo e aponta que para uma boa prática, é imprescindível o princípio da reflexão, pois através desta ocorre a construção de conhecimento, sendo possível compreender os problemas da profissão e buscar alternativas para solucioná-los. A reflexão sobre a prática manifesta-se como um meio para a construção de conhecimentos e, conseqüentemente, para o processo de desenvolvimento profissional. O referido autor expõe três tipos de reflexão em suas formulações, a saber: reflexão na ação; reflexão sobre a ação; e reflexão sobre a reflexão na ação.

Nas narrativas das colaboradoras da pesquisa, percebemos que elas utilizam em sua prática a reflexão sobre a ação, pois procuram refletir posteriormente sobre os aspectos de sua própria ação, tanto de modo individual quanto coletivo. “Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 105). É importante esclarecer que embora as Coordenadoras evidenciem em suas falas a reflexão sobre a ação, isso não quer dizer que elas não valorizem ou não utilizem em alguns momentos de sua atuação outros tipos de reflexão.

Nessa direção, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) destacam que o desenvolvimento profissional é beneficiado quando existe espaços para refletir, pesquisar de forma crítica com os pares sobre as práticas educativas e quando estes revelam suas necessidades e preocupações, buscando analisar os contextos e por meio das informações, reelaborarem suas práticas.

Pelos relatos das colaboradoras, concebemos que existe preocupação com a ausência de um projeto de desenvolvimento profissional que contemple suas carências formativas e contribua para a realização de seu trabalho na escola. Outrossim, informam que a Secretaria Estadual de Educação desenvolve algumas ações pontuais, como a realização de cursos e formações, mas falta um planejamento específico que seja elaborado de modo coletivo, e um tempo reservado na carga horária de trabalho do Coordenador para a participação nessas atividades. Vejamos as narrativas que seguem:

[...] eu sinto muita necessidade de um projeto de desenvolvimento profissional promovido pela SEDUC que venha dar suporte para nosso trabalho e um momento nosso para estudarmos [...] (*Açucena*).

[...] quanto a SEDUC para o nosso desenvolvimento profissional de coordenadora pedagógica não existe um projeto específico, tem alguns cursos pontuais, mas nada elaborado de forma planejada [...] precisamos pensar numa política voltada para essas questões [...] (*Dália*).

[...] com relação ao desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica, a secretaria deixa muito a desejar, pois não tem um plano de formação para o coordenador e nem um tempo para estudarmos, nos prepararmos. Deveria existir políticas que contemplasse nosso desenvolvimento por completo [...] (*Rosa*).

[...] eu sinto a falta de um projeto, um plano de desenvolvimento profissional promovido pela SEDUC para os coordenadores e também tempo para que possamos estudar e nos aperfeiçoarmos para desenvolvermos melhor nosso trabalho [...] a SEDUC oferece algumas formações, mas são assuntos muito repetitivos, muito teóricos. (*Violeta*).

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Todas as Coordenadoras são unânimes em suas falas quanto ao desejo e reconhecimento da necessidade de um plano institucional que efetivamente proporcione de modo sistemático a melhoria da prática pedagógica, levando-as a se desenvolver profissionalmente ao longo de toda a carreira. Por compreenderem o desenvolvimento profissional como um processo mais abrangente que envolve diferentes fatores, indo além da participação em cursos ou formações, *Dália* e *Rosa* afirmam, respectivamente, “[...] precisamos pensar numa política voltada para essas questões”, e que “[...] deveria existir políticas que contemplasse nosso desenvolvimento profissional por completo”.

Em face do exposto, fica subjacente nas narrativas das colaboradoras que quando elas se referem à existência de políticas que abranjam o seu desenvolvimento profissional, de modo completo, estão reconhecendo que é necessário um processo constante de formação permanente, associado à melhoria das condições de trabalho e valorização profissional, entre outros aspectos.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 47) relata que o processo de desenvolvimento profissional “inclui o diagnóstico técnico ou não de carência das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais”. O autor destaca a importância de se fazer uma avaliação sobre as necessidades profissionais dos docentes para posterior elaboração de políticas educativas que visem ao seu atendimento.

Além dos aspectos salientados, *Violeta* acrescenta que o tempo, muitas vezes, apresenta-se como um entrave, quando impossibilita a vivência de experiências formativas que fundamentem a prática. A colaboradora informa que necessita de um tempo reservado para estudar e assim desempenhar com eficiência sua função na escola.

Portanto, é essencial que o profissional disponha de um momento para refletir sobre a sua prática, e de modo coletivo com todos os que atuam na instituição, realizando constantemente um movimento de autoavaliação para subsidiar o trabalho, visto que as atividades educativas ocorrem em um contexto histórico cercado por determinantes sociais.

Mesmo diante das dificuldades encontradas para a realização de sua prática cotidiana, as Coordenadoras Pedagógicas buscam alternativas para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, participando de cursos e formações, quer sejam oferecidas pela SEDUC ou autofinanciadas. Além do mais, suas narrativas denotam que elas lançam mão da reflexão individual e coletiva em diferentes momentos de sua atuação, além de compartilhamento de experiências com seus pares, entre outras ações que favorecem a construção de saberes e o desenvolvimento profissional. As colaboradoras compreendem que esse processo é contínuo,

e ocorre por meio de sucessivas etapas, devendo ocorrer durante toda a vida e envolver, além dos aspectos formativos, diversos fatores laborais, como salário, condições de trabalho etc.

Enfim, as Coordenadoras consideram que seu processo de desenvolvimento profissional deverá ser apoiado pela SEDUC, sendo assegurada a execução de um projeto de desenvolvimento pautado em suas necessidades formativas, bem como de políticas que fomentem essas questões, ofertando condições para a sua participação.

5.3 Categoria 3: Coordenadoras Pedagógicas: saberes construídos e a reconstrução da prática pedagógica

O estudo dos saberes docentes e sobre a prática pedagógica vem trazendo significativas contribuições no âmbito da formação e atuação dos professores. Para Gauthier (2013), os docentes possuem um repertório de conhecimentos, ou seja, diversos saberes, que são construídos durante a realização de suas atividades, sendo caracterizados como sociais, plurais e fundamentados em uma razão prática. Por sua vez Tardif (2014) defende que os saberes são plurais, sociais, têm origens e fontes diversas, e que não se pode falar em saber sem estabelecer uma relação com os condicionantes e o contexto do trabalho.

Para exercermos qualquer atividade profissional, é essencial a formalização de um conjunto de saberes necessários à realização das tarefas que lhe são próprias. Eles darão segurança e capacidade para resolver as situações complexas que surgem no contexto da prática pedagógica. Dessa forma, é fundamental o estabelecimento de um corpo de saberes específicos que o Coordenador Pedagógico deve possuir para exercer com eficiência o seu trabalho na escola, no entanto, ainda não existe uma formação inicial que possibilite uma definição precisa do arcabouço de saber padronizado para o exercício dessa atividade, razão pela qual essa função, embora existindo desde o período colonial, ainda não ocupa o *status* de profissão na esfera educacional.

Partindo desse contexto, consideramos oportuno refletir sobre a complexidade do trabalho do Coordenador Pedagógico. Um dos aspectos que tornam esse trabalho complexo é a pluralidade de saberes necessários à atuação do Coordenador, em virtude das inúmeras situações com as quais ele se depara no cotidiano escolar.

Os saberes estão sempre em movimento, e nesse processo, novos elementos são agregados, pois enquanto ser social, o Coordenador traz consigo uma gama de conhecimentos oriundos da formação inicial como docente, de sua história de vida individual, coletiva e sociocultural. Com isso, o conhecimento pessoal, atrelado à realidade do contexto escolar

encontrado pelo profissional, refletirá em novos saberes que darão suporte à sua prática pedagógica.

Os dados produzidos durante o estudo apontaram a necessidade de profissionalização do Coordenador Pedagógico, a fim de que seu trabalho passe de mera função à profissão, com saberes específicos, sendo essencial para isso a definição de uma base de conhecimentos, uma formação inicial em nível superior que possibilite a construção de saberes e competências que o habilitem a desempenhar essa atividade profissional com segurança, legislação reguladora, código de ética, conselho ou órgão análogo para garantir o acesso, a permanência ou não na profissão, entre outras questões.

Assim sendo, a prática pedagógica do Coordenador não deve se limitar aos saberes da experiência, pois eles não podem representar a totalidade de conhecimentos desse profissional. Embora reconhecendo a grande importância do saber experiencial (TARDIF, 2014), é necessário um conhecimento anterior mais formal, ou seja, o Coordenador “deve possuir também um *corpus* de conhecimentos que o ajudarão a ‘ler’ a realidade e a enfrentá-la” (GAUTHIER, 2013, p. 24).

Nessa perspectiva, a análise da categoria “Coordenadoras pedagógicas: saberes construídos e a reconstrução da prática pedagógica” foi realizada a partir das narrativas produzidas nas Rodas de Conversa e nos Memoriais de Formação. Almejando compreender a temática, traçamos duas subcategorias, intituladas: saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas e a contribuição dos saberes na reconstrução da prática das Coordenadoras Pedagógicas.

5.3.1 Saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional das Coordenadoras Pedagógicas

Os saberes que alicerçam o trabalho diário do Coordenador Pedagógico são provenientes de várias fontes: alguns são produzidos diretamente por eles; outros são, de certa maneira, exteriores à atividade pedagógica; provenientes de lugares sociais anteriores à carreira profissional ou de fora do ambiente de trabalho; oriundos da família ou das primeiras experiências vividas na escola; da formação inicial nas universidades; dos cursos e formações de que participa; de sua experiência como docente e da relação com os pares no ambiente de trabalho. Portanto, essa construção ocorre durante toda a trajetória profissional (TARDIF, 2014).

Deste modo, para a realização de sua prática pedagógica na escola, o Coordenador mobiliza, inicialmente, os saberes oriundos de sua formação como docente, fazendo uma relação com as experiências enquanto professor e a sua história de vida pessoal. Contudo, faz-se necessário, conforme o relato das colaboradoras, aprender a tornar-se Coordenadora Pedagógica. Essa aprendizagem tem ocorrido por meio da experiência no exercício da própria função e participação nas formações ao longo da trajetória profissional.

A LDB 9394/96, em seu artigo 64, apresenta a graduação em Pedagogia como a formação requisitada para o exercício da função de Coordenador Pedagógico (BRASIL, 1996). Todavia, as participantes da pesquisa informaram que apesar de possuírem tal habilitação, sentiram muitas dificuldades ao ingressar, pois essa formação não capacita quanto aos saberes específicos necessários para o desempenho da função.

Diante dessa realidade, apontaram o processo de desenvolvimento profissional como o aspecto fundamental para a construção de saberes específicos e o desempenho com eficiência do trabalho. O desenvolvimento profissional é visto como um processo de construção de trajetória de vida profissional que possibilitou às Coordenadoras participantes do estudo a produção de saberes, competências e habilidades para resolver as inúmeras demandas que se apresentam cotidianamente. No entanto, a falta de definição quanto aos saberes específicos necessários à atuação do Coordenador acaba prejudicando a sua prática, fragilizando o seu trabalho e a construção de uma identidade profissional. Desse modo, destacamos a importância de compreendermos como os saberes dos Coordenadores Pedagógicos são constituídos e mobilizados no dia a dia com vistas ao desempenho das atividades inerentes a essa função.

Por meio das narrativas produzidas nos Memoriais de Formação, nos diálogos, na troca e no compartilhamento de conhecimentos nas Rodas de Conversa, foi possível construir essa subcategoria que procurou identificar os saberes construídos pelas Coordenadoras Pedagógicas no processo de desenvolvimento profissional. Sobre essa questão, assim se manifestaram as colaboradoras:

[...] a construção de saberes é um processo contínuo durante toda a vida profissional favorecendo o desenvolvimento de nossa prática [...] aprendi a ouvir os docentes e discentes, a planejar com todos de modo coletivo, a organizar uma semana pedagógica, as demandas da secretaria, a trabalhar a formação continuada com os docentes, a gestão do trabalho pedagógico [...] desenvolver uma liderança baseada nos princípios éticos e compreender o contexto escolar [...] (*Açucena*).

[...] durante o processo de desenvolvimento profissional, novos saberes são construídos para dar conta de todas as dificuldades que surgem na nossa prática pedagógica, pois precisamos aprender constantemente [...] aprendi a liderar com mais eficiência, coordenar projetos, fazer a articulação com todos os segmentos da escola, a organizar o trabalho pedagógico, o PPP, conselho escolar, de classe [...] (*Hortênsia*).

[...] o desenvolvimento profissional possibilitou a construção de diversos saberes [...] trabalhar em grupo, conduzir reuniões pedagógicas, planejar com os docentes, ouvir, elaborar de modo coletivo o Projeto Político Pedagógico da escola, orientar as atividades pedagógicas junto aos docentes, a gestão do trabalho na escola, a trabalhar a formação continuada com os docentes e acompanhar o processo de ensino aprendizagem [...] foi preciso desenvolver competências e saberes pedagógicos [...] (*Margarida*).

[...] à medida que fui me desenvolvendo profissionalmente fui produzindo saberes e conhecimentos [...] aprendi a planejar coletivamente com professores e alunos, ouvir mais o grupo, a organizar horários, o currículo escolar, o regimento, como fazer uma proposta pedagógica, dialogar com a comunidade escolar é de suma importância [...] a trabalhar as questões da didática da matéria que ajuda no rendimento escolar e a resolver possíveis evasão e reprovação [...] a nossa função não estar ligada ao desenvolvimento de saberes burocráticos, embora muitas vezes temos que dar conta [...] (*Orquídea*).

[...] construí saberes sobre as relações interpessoais, saber conviver com os professores, a organização de horários, o currículo da escola, a organização escolar e toda a sua dinâmica de funcionamento [...] eu tive que desenvolver o saber ouvir, ter uma visão ampla do contexto escolar e educacional para poder fazer a articulação com todos da escola [...] o desenvolvimento profissional possibilitou todos esses saberes e muitos outros [...] o saber da experiência é fundamental [...] esse processo vai acontecer durante toda a nossa prática [...] (*Rosa*).

[...] os saberes disciplinares, curriculares, experienciais, contribuíram e ainda contribuem bastante na minha ação pedagógica, seja na organização curricular da escolar, na organização pedagógica, na organização de horários de aula, organização de projetos, no saber ouvir, na didática com os professores, nas reuniões pedagógicas, avaliações, nas relações interpessoais com todos que fazem parte da comunidade escolar [...] os saberes da formação e os desenvolvidos na experiência, são de grande importância pra nossa prática pedagógica [...] (*Violeta*).

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Para *Açucena*, a produção de saberes ocorre durante toda a trajetória profissional e contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica do Coordenador. Destaca os vários saberes que foram construídos ao longo da função, a exemplo de: saber ouvir os docentes e discentes; planejar de modo coletivo; ter compreensão acerca do contexto escolar; promover a organização do trabalho pedagógico e a responsabilidade como formadora dos professores, ao trabalhar a formação continuada com os docentes na escola. Outro aspecto ressaltado por ela é o saber liderar, baseado nos princípios éticos tão relevantes para o desempenho dessa função.

Hortênsia relata que novos saberes são construídos durante o processo de desenvolvimento profissional e buscam subsidiar o trabalho do Coordenador, assim como minimizar as dificuldades oriundas da prática pedagógica. A colaboradora destaca que a aprendizagem deve acontecer durante toda a vida, e elenca diversos saberes que foram sendo produzidos em seu cotidiano, no exercício da função, dentre os quais, evidencia: o saber liderar com eficiência, incluindo os conhecimentos relativos ao conselho escolar e de classe; coordenar a elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da instituição, assim como os demais projetos e a organização do trabalho pedagógico da escola.

Nesse sentido, os docentes e Coordenadores constroem, durante a formação e no exercício de sua função, saberes relacionados à sua profissão e à educação, de modo geral.

Esses profissionais possuem o saber das ciências da educação que, de acordo com Gauthier (2013, p. 31), são “um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões”. Logo, estão relacionados ao conhecimento do sistema escolar e às ações inerentes ao seu processamento como, por exemplo, o conhecimento de um conselho escolar, uma carga horária, entre outras questões que não estão diretamente ligadas à ação pedagógica, mas contribuem para a sua efetivação.

No que tange à narrativa de *Hortênsia*, outro aspecto mencionado diz respeito a saber articular as ações entre todos os segmentos da instituição. Este saber é fundamental para o Coordenador Pedagógico, uma vez que seu trabalho deve buscar integrar todos os pares para a criação de um ambiente colaborativo que promova o diálogo e a reflexão sobre a prática pedagógica, visando à transformação dos processos educativos na escola. Sozinho, é impossível resolver todos os dilemas que surgem no cotidiano escolar, por essa razão o apoio de todo o coletivo da instituição é essencial. Nesse processo, o saber articular torna-se primordial para que as ações sejam resolvidas com o grupo, e o Coordenador Pedagógico tem a incumbência de ser o elo que faz a articulação com todos os segmentos (ALMEIDA; PLACCO, 2001).

Na sequência das análises das narrativas, *Margarida* e *Orquídea* também apontam em seus relatos alguns dos saberes já mencionados por *Açucena* e *Hortênsia*, como o saber ouvir, a organização do trabalho pedagógico na escola, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e a formação continuada com os docentes. Entretanto, acrescentam elementos novos, evidenciando que durante o processo de desenvolvimento profissional, outros saberes foram produzidos para subsidiar o seu trabalho.

Margarida relata que foi durante o exercício da prática pedagógica que sentiu a necessidade de aprender a orientar as atividades pedagógicas junto aos professores, acompanhar o processo ensino-aprendizagem e trabalhar a formação continuada com os docentes. Para realizar essa atividade, foi crucial o desenvolvimento de competências e saberes pedagógicos.

Desse modo, embora o Coordenador não esteja diretamente em sala de aula com os discentes, mas para trabalhar a formação continuada com os professores, orientar e acompanhar as atividades pedagógicas junto aos docentes e alunos, ou seja, para ensinar, se faz necessário, conforme Pimenta (2012), não apenas os saberes da experiência e os conhecimentos específicos, porém é fundamental os saberes pedagógicos, que contribuem

para o desenvolvimento da prática pedagógica quando mobilizados a partir dos desafios que surgem no cotidiano, fazendo sempre uma correlação com os conhecimentos teóricos.

Por sua vez, o relato de *Orquídea* revela que os saberes do Coordenador não se limitam ao conhecimento de questões técnicas e burocráticas. A colaboradora destaca o saber dialogar com a comunidade escolar como aspecto de grande relevância no exercício de sua função, uma vez que o diálogo facilita a resolução de conflitos, favorece o compartilhamento de experiências entre os pares e o processo de reflexão, proporcionando benefícios para todo o coletivo da instituição. Aponta, inclusive, a importância do saber relacionado ao conhecimento das questões da didática da matéria, que capacita o Coordenador a orientar os docentes no planejamento escolar e nos procedimentos metodológicos de ensino do conteúdo das disciplinas do currículo, buscando ações que ajudem no processo ensino-aprendizagem e a resolver possíveis evasão e reprovação.

As narrativas de *Rosa* e *Violeta* apresentam em comum a valorização aos saberes experienciais. De acordo com as colaboradoras, eles são fundamentais para o desempenho da função, pois proporcionam aprender fazendo. Assim, destacam que os saberes disciplinares e curriculares têm contribuído para o seu fazer pedagógico, favorecendo trabalharem com o currículo, os programas escolares e o conhecimento das disciplinas, servindo para orientar os docentes quanto ao planejamento, à avaliação da aprendizagem, entre outros aspectos.

É importante destacar que embora *Rosa* não tenha utilizado em sua fala os termos “saberes disciplinares e curriculares”, fica evidente em seu relato que os saberes desenvolvidos por ela ao longo de seu desenvolvimento profissional também fazem parte desse repertório de saberes.

Segundo Quirino (2015), para a realização da prática pedagógica, o Coordenador mobiliza saberes múltiplos e heterogêneos, sendo necessário conhecimentos específicos relacionados com a gestão educacional e o contexto de trabalho, os quais favorecem o fazer profissional.

Na perspectiva de Saviani (1996), todo educador precisa dominar os saberes relacionados ao processo educativo, os quais são essenciais e devem fazer parte da formação desses profissionais, pois contribuem para a construção da identidade profissional, sendo indispensáveis para a realização da prática pedagógica.

Seguindo com as análises dos dados, foi possível identificar que as colaboradoras consideram como fonte primordial de construção de saberes necessários ao trabalho do Coordenador o processo de desenvolvimento profissional, no qual as experiências vividas após o ingresso na função e as formações de que participam são essenciais para a produção

de saberes. Evidenciam, ainda, que durante esse processo, foram se constituindo como Coordenadora Pedagógica, como mostram os relatos a seguir:

[...] fui construído saberes ao longo das experiências vividas no trabalho [...] por meio dos saberes experienciais na função e das formações que venho participando, tenho de fato aprendido a ser coordenadora pedagógica [...] assim vou construindo minha identidade [...] a formação inicial também foi importante, porém os saberes da experiência são muito relevante [...] (*Açucena*).

[...] durante minha trajetória profissional fui construindo saberes que contribuíram para que eu me tornasse realmente coordenadora [...] foi necessário desenvolver muitas aprendizagem e competências [...] os saberes experienciais são muito importantes, mas não podemos esquecer dos conhecimentos adquiridos nos cursos e formações continuada [...] (*Orquidea*).

[...] ao longo do exercício desta função, por meio dos cursos, formações continuadas e da experiência, tenho aprendido a gerenciar conflitos, ouvir alunos e professores, ter uma visão ampla do contexto escolar, organizar o trabalho Pedagógico [...] nós construímos esses saberes mesmo é na prática, na experiência [...] tudo isso tem ajudado a definir-me como coordenadora [...] (*Rosa*).

[...] quando ingressamos na função precisamos aprender a atuarmos como coordenadora, pois são inúmeras as atribuições e às vezes ficamos meio perdida [...] o desenvolvimento profissional torna-se fundamental nesse processo [...] os conhecimentos adquiridos nas formações, junto com a experiência no dia a dia vão nos ajudando a produzir outros saberes fundamentais para nossa prática [...] (*Tulipa*).

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Pelas narrativas das colaboradoras, percebemos traços de similaridades quanto ao reconhecimento acerca da importância do saber experiencial, assim como os procedentes da formação continuada. A conexão da formação com as experiências no exercício da função contribui para a produção de saberes necessários à prática pedagógica do Coordenador. Os saberes experienciais emergem como núcleo vital do saber docente e se constituem de todos os outros, porém, retraduzidos e provenientes tanto da formação inicial e continuada quanto da trajetória de vida pessoal e profissional (TARDIF, 2014).

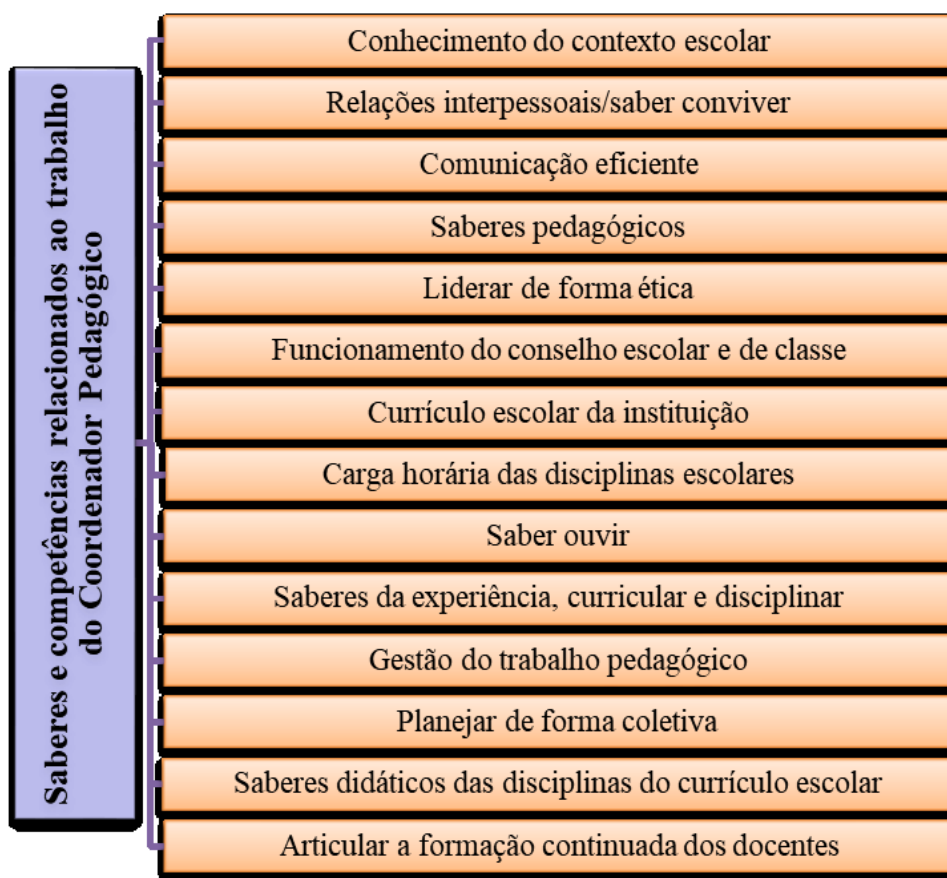
Embora a formação continuada e as experiências práticas se sobressaíam nas falas das colaboradoras, isso não significa que não haja outros espaços para a construção de saberes, como a formação inicial, a troca entre os pares, entre outros. Ao reconhecerem que estes se constroem ao longo de seu percurso profissional, fica implícito em suas narrativas que esses espaços se caracterizam também como *locus* de produção de saberes.

As colaboradoras revelam que ao ingressarem na função, foi necessário passar por um processo de aprendizagem para se constituírem como Coordenadoras Pedagógicas. Essas aprendizagens são oriundas de saberes experienciais e das formações de que têm participado. Destacamos um fragmento da narrativa de *Açucena*, que nos informa sobre essa questão: “[...] por meio dos saberes experienciais na função e das formações que venho participando, tenho

de fato aprendido a ser Coordenadora Pedagógica [...]”. De acordo com a colaboradora, é preciso aprender a tornar-se Coordenadora, pois não ingressamos pronta, necessitamos formalizar um *corpus* de saberes que possam dar sustentação à nossa prática pedagógica.

Em face do exposto, a Figura 9 ilustra em síntese os saberes e as competências inerentes à prática pedagógica das Coordenadoras, construídos no processo de desenvolvimento profissional, conforme apontados pelas colaboradoras da pesquisa.

Figura 9 – Saberes e competências relacionados à prática das Coordenadoras Pedagógicas



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

No entendimento de Placco e Souza (2015), o Coordenador, enquanto mediador dos processos educacionais na escola, precisa dominar diversos saberes para a realização, com eficiência, de sua prática, sendo indispensável o conhecimento do grupo de professores e da própria escola. É necessário conhecer a história de cada um, apropriar-se de conhecimentos sobre o grupo e o contexto de atuação de cada participante da equipe e assim, articular as ações pedagógicas e a formação continuada dos docentes na instituição com sucesso.

As narrativas demonstram que as colaboradoras possuem saberes múltiplos e heterogêneos, os quais foram produzidos ao longo de seu processo de desenvolvimento

profissional, e são fundamentais para o desempenho de suas atribuições na escola. Apesar de já possuírem os saberes da docência, ao ingressarem na função, foi necessário um processo longo de aprendizagem das competências e dos saberes inerentes ao trabalho pedagógico para constituírem-se Coordenadoras Pedagógicas. Apontam, ainda, os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos como fontes para a execução de sua prática. Por fim, destacam a experiência como *lócus* privilegiado de produção de saberes, associada à formação continuada de que participam.

5.3.2 A contribuição dos saberes na reconstrução da prática das Coordenadoras Pedagógicas

A prática pedagógica apresenta situações inusitadas, requerendo do Coordenador cada vez mais a construção de saberes e competências que possam embasar seu trabalho, contribuindo para uma ação consciente e transformadora em seu ambiente de atuação. Entendemos que não existe um conhecimento pronto e acabado, portanto, necessitamos de uma construção e reconstrução contínua de saberes durante toda a vida profissional.

Nesse sentido, compreendemos que há fontes diversas em que o Coordenador constrói seus saberes, entre as quais destacamos: a relação com os pares; a formação inicial e continuada; a experiência na função; e a reflexão sobre a prática, que possibilita um repensar do percurso trilhado, a fim de ressignificá-lo. Pactuamos da visão de Tardif (2014), segundo a qual o saber profissional dos docentes, incluindo nessa categoria os Coordenadores Pedagógicos, é um amálgama formado da junção de diferentes saberes, oriundos de fontes diversas, que são construídos e mobilizados por eles no cotidiano escolar conforme as necessidades da atividade profissional.

O Coordenador, durante o exercício de sua prática pedagógica, precisa ter consciência clara do trabalho que desenvolve para atuar de forma ética e comprometida, buscando ações que favoreçam o processo ensino-aprendizagem. Em virtude da complexidade do trabalho pedagógico, das mudanças e transformações que ocorrem no contexto social e educacional, é necessário que esse profissional busque se desenvolver profissionalmente, a fim de superar os desafios que surgem constantemente no cotidiano escolar.

É imprescindível ao Coordenador refletir sobre a sua prática pedagógica, visto que esta passa por modificações ao longo da carreira profissional. De acordo com Freire (2002, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”. Esse processo reflexivo-crítico proporciona mudanças qualitativas no trabalho pedagógico, favorecendo a reconstrução da prática e uma nova atitude diante dos desafios que

emergem no contexto de trabalho, contribuindo para que o Coordenador desempenhe suas ações de forma exitosa.

Buscamos, com a análise desta subcategoria, por meio dos dados produzidos nas Rodas de Conversa e dos Memoriais de Formação, compreender o que a colaboradoras relataram sobre a contribuição dos saberes na reconstrução de suas práticas pedagógicas. Vejamos:

[...] os saberes que fui construindo me tornaram uma profissional mais confiante em minha atuação junto aos professores e alunos [...] hoje me sinto mais segura ao trabalhar com a formação continuada de professores na escola, na resolução de conflitos que surgem no cotidiano [...] não apenas cobrar, mas ser uma articuladora dentro da escola [...] no início costumava isolar alunos e professores que me davam trabalho [...] a construção de saberes contribuiu para modificar minha prática na escola [...] aprendi a trabalhar de forma coletiva [...] posso dizer que tenho uma prática mas inovadora [...] (*Açucena*).

Os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional contribuíram para modificar não só a minha prática pedagógica, mas modificou também a minha vida em si [...] tenho mais segurança no que faço, hoje resolvo com mais facilidade os conflitos que surgem no dia a dia e as situações complexas no ambiente escolar [...] (*Dália*).

[...] os saberes construídos nessa trajetória têm me fortalecido, aprimorado o meu desempenho e contribuído para a resignificação da minha prática enquanto coordenadora. Eles foram importantes para as escolhas, as tomadas de decisões, os aconselhamentos, a formação do meu ser enquanto profissional e o meu agir [...] fui modificando a forma de organização do meu trabalho na escola [...] a cada dia aprendemos em nosso processo de desenvolvimento profissional [...] hoje minha prática é bem diferente de quando iniciei [...] (*Hortênsia*).

[...] a experiência que adquiri ao longo da minha carreira como coordenadora, os cursos, as formações que tenho participado, o compartilhamento de experiências entre os pares, tudo isso tem contribuído para mudar a forma como eu agia no início no início e no fortalecimento da minha prática [...] tinha muitas dúvidas quanto a organização do trabalho pedagógico [...] várias mudanças ocorreram e a cada dia eu estou melhorando minha prática na escola [...] (*Margarida*).

[...] depois de alguns anos eu já tenho mais autonomia, já sei conversar com os professores sobre planejamento, orientá-los sobre as questões da docência, as questões da didática da matéria, currículo, a formação continuada, a organização escolar como um todo [...] hoje me sinto mais segura e vejo que os saberes foram fundamentais para minha atuação na escola juntos aos docentes e aos demais membros da comunidade escolar [...] fui aos poucos modificando a minha prática [...] (*Orquídea*).

[...] dando uma olhada para quando comecei e como estou hoje, aconteceram muitas mudanças em minha prática, mas ainda preciso aprender muito [...] hoje me considero coordenadora realmente [...] os saberes que fui construindo durante a minha trajetória profissional, permitiram modificá-la [...] antes era insegura e tinha muitas dúvidas [...] melhorei o modo como deveria trabalhar, como gerir um grupo de forma coletiva [...] a organizar o trabalho pedagógico de forma eficiente, como lidar com os professores e fazermos um trabalho que atingíssemos realmente a qualidade de ensino [...] (*Rosa*).

[...] quando iniciei, minha prática era bem diferente e foi se modificando para o que é hoje [...] aprendi a ouvir, a conversar com a comunidade escolar [...] os saberes que fui construindo ao longo do meu desenvolvimento profissional contribuíram de modo significativo para essa mudança, pois eles proporcionaram uma nova visão e compreensão do papel que devo desempenhar na coordenação, forneceu mais conhecimentos e passei a atuar como mais segurança [...] (*Tulipa*).

[...] os saberes construídos melhoram minha prática na coordenação [...] na organização pedagógica, na didática com os docentes, nas relações interpessoais, na escuta [...] acredito que mudei como pessoa, como profissional e minha prática pedagógica também mudou muito [...] (*Violeta*).

Fonte: dados da pesquisa (2019).

As narrativas das colaboradoras revelam que os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional contribuíram significativamente para a reconstrução de suas práticas pedagógicas, modificando o seu modo de ser e agir. *Açucena* afirma que os saberes produzidos proporcionaram uma atuação mais confiante, trazendo mais segurança ao desenvolver a formação continuada com os docentes na escola e ao resolver os conflitos no contexto escolar.

A colaboradora relata que ao ingressar na função, costumava isolar docentes e discentes que dificultavam o desenvolvimento de seu trabalho, mas ao longo de sua trajetória profissional conseguiu modificar essa atitude, passando a envolver todo o coletivo escolar nas ações desenvolvidas na instituição. De fato, considera que houve uma ressignificação de sua prática pedagógica, refletindo em ações mais inovadoras.

Dália declara que os saberes construídos transformaram não apenas a sua prática, mas modificaram a sua vida profissional e pessoal. Assim como *Açucena*, *Dália* foi reconstruindo sua prática ao longo de seu desenvolvimento profissional, e informa que: “[...] tenho mais segurança no que faço, hoje resolvo com mais facilidade os conflitos que surgem no dia a dia e as situações complexas no ambiente escolar [...]”.

Nesse contexto, Therrien (2006) destaca que é a partir de um repertório de saberes que o educador transforma sua prática cotidiana, produzindo significados e sentidos. Por ser um sujeito mediador de saberes, sua prática deve ser reflexiva e transformadora.

Por sua vez, Freire (2002, p. 59) afirma: “inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além. Esta é a diferença entre o ser condicionado e o ser determinado”. Essa é uma condição fundamental a qualquer educador, pois apesar da realidade educacional e dos condicionantes sociais, é necessária uma construção e reconstrução permanente de nossa prática pedagógica, pois estamos em um contínuo processo de formação, que deve ecoar em modificações do nosso ser e do contexto no qual estamos inseridos, produzindo benefícios para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

As colaboradoras *Hortênsia* e *Margarida* também relataram claramente que sua prática foi fortalecida, aprimorada e modificada durante a trajetória profissional. Suas narrativas atestam que os saberes construídos durante esse percurso contribuíram para as

tomadas de decisões na escola, o saber agir diante dos conflitos que surgem no cotidiano, os aconselhamentos e a modificação na organização de seu trabalho na instituição.

Com relação à reconstrução da prática, *Hortênsia* diz “[...] hoje minha prática é bem diferente de quando iniciei [...]”. Já *Margarida* ressalta: “[...] várias mudanças ocorreram e a cada dia eu estou melhorando minha prática na escola [...]”. Evidenciamos, por meio das narrativas das Coordenadoras, que a sua prática inicial foi alterada durante a caminhada na função, e hoje percebem que todas as aprendizagens construídas foram significativas, trazendo melhorias para o desenvolvimento de seu trabalho.

De acordo com Franco (2016), a prática passa por alterações ao longo da profissão, e para coordenar o pedagógico, é necessário um processo reflexivo constante sobre as ações da escola, que resultará em crescimento pessoal e de todo o grupo de trabalho, produzindo transformação das práticas cotidianas e mudanças no ambiente escolar.

A prática reflexiva coletiva é indispensável para o desenvolvimento do trabalho do Coordenador, uma vez que leva o grupo a pensar sobre as ações desenvolvidas, promove o crescimento, a tomada de decisões, a resolução de problemas e a ressignificação da prática pedagógica. Todo esse processo corrobora para a produção de saberes e o desenvolvimento institucional.

A narrativa de *Orquídea* revela a importância dos saberes para o seu trilhar profissional, destacando que eles foram fundamentais para a reconstrução de sua prática pedagógica. Evidencia que nesse processo, foi conquistando autonomia didática e pedagógica, o que lhe proporcionou desenvolver uma relação dialógica com os docentes e desempenhar suas atribuições com mais segurança. Reconhece, inclusive, ter aprendido a conduzir o planejamento junto aos professores, orientá-los quanto às questões de docência e currículo, e a desenvolver a formação continuada na escola.

A colaboradora *Rosa* afirma que só foi possível se considerar realmente Coordenadora após ter passado por várias mudanças em sua prática, fruto dos saberes produzidos em seu desenvolvimento profissional. Revela também que os saberes têm contribuído para a organização e execução do trabalho pedagógico com segurança e autonomia, permitindo alcançar um ensino de qualidade. Apesar de seu crescimento como profissional, reconhece que ainda precisa aprender muito.

É notório que os saberes não são definidos de uma vez por todas e tampouco se reduzem a um conjunto de conteúdos cognitivos prontos e acabado, “[...] mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende

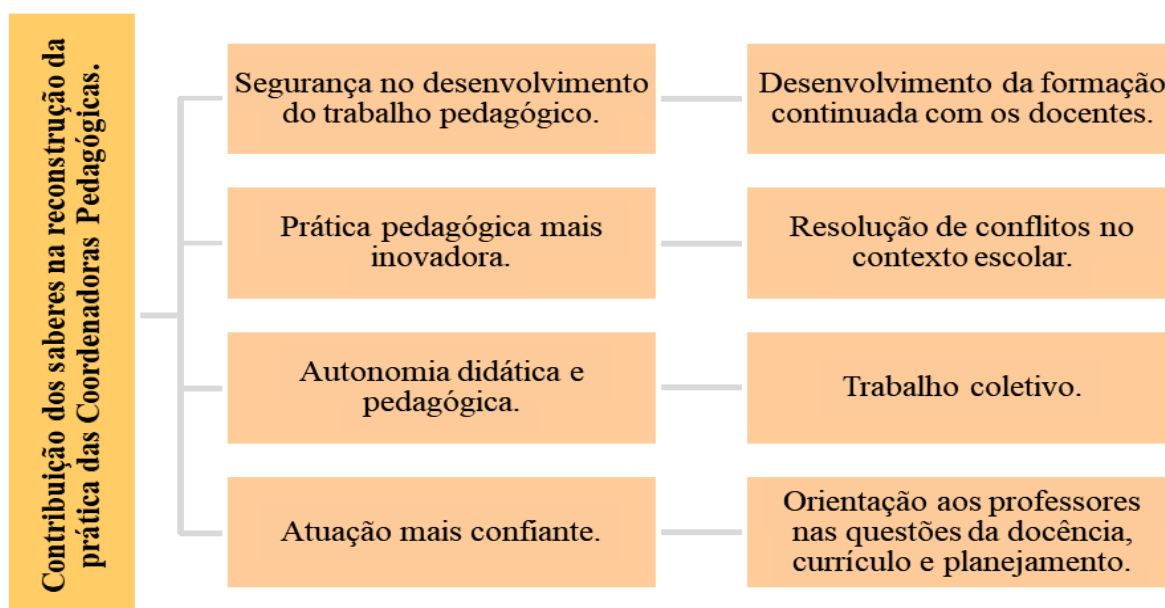
progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho [...]” (TARDIF, 2014, p.14). Por essa razão, durante a trajetória profissional, os Coordenadores vão reelaborando os saberes da formação inicial e construindo outros, à medida que se desenvolvem profissionalmente, contribuindo tanto para a realização quanto para a reconstrução de sua prática pedagógica na escola.

Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento profissional é contínuo, e no decurso desse processo, os Coordenadores produzem conhecimentos, saberes, competências e habilidades, por meio das formações de que participam e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Assim, a prática pedagógica também é processual, dinâmica, passando por modificações à medida que o educador produz novos saberes.

As colaboradoras *Tulipa* e *Violeta* destacam que os saberes produzidos contribuíram de maneira significativa não apenas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, mas proporcionou a ampliação do seu raio de atuação para o atendimento às famílias dos discentes e aos demais membros da comunidade escolar.

Nas falas das colaboradoras, evidenciamos o saber ouvir como aspecto relevante em sua atuação, desenvolvido durante a sua trajetória profissional. As Coordenadoras ratificam que possuem uma nova visão da coordenação e agora compreendem, realmente, o papel que devem desempenhar, e que sua prática pedagógica é bem diferente, pois passaram por um processo de reconstrução e exercem de modo confiante o seu trabalho. Com base nas narrativas, a Figura 10 sintetiza a contribuição dos saberes na reconstrução da prática das Coordenadoras Pedagógicas.

Figura 10 – Contribuição dos saberes na reconstrução da prática das Coordenadoras Pedagógicas



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

O Coordenador necessita de múltiplos saberes para desenvolver sua prática, englobando competências técnicas, pedagógicas, interpessoais, entre outras. Tais saberes são plurais e temporais, uma vez que são produzidos no âmbito da história de vida pessoal, na formação e na carreira profissional. Eles são provenientes de fontes variadas e envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, sendo construídos ao longo de sua atuação profissional (TARDIF, 2014).

De acordo com o relato das colaboradoras, os diversos saberes construídos em seu processo de desenvolvimento profissional possibilitaram uma atuação mais segura, pois modificaram o seu modo de agir, pessoal e profissional, favorecendo a reconstrução de sua prática pedagógica no contexto escolar.

Para mais, sua prática pedagógica tem passado por mudanças, e a reflexão tem sido preponderante durante esse processo, pois permite repensar o vivido e reelaborar a ação. As Coordenadoras relataram que agora compreendem, de fato, como devem desempenhar sua função, em virtude de diversas competências, habilidades e saberes produzidos. Enfim, os saberes contribuíram de modo significativo para a tomada de decisões no cotidiano do trabalho, uma prática pedagógica mais inovadora e transformadora, repercutindo qualitativamente no processo ensino-aprendizagem dos educandos e de todos aqueles que trabalham na instituição.

SEÇÃO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma pesquisa não é tarefa fácil, principalmente para o pesquisador iniciante, que muitas vezes se depara com um emaranhado de teorias e dados, sendo necessário lançar mão de discernimento e compreensão para uma análise satisfatória de todo o material produzido, a fim de entender o objeto de estudo.

Nesta pesquisa, fomos amadurecendo à medida que adentrávamos no campo de investigação, procurando sempre fazer uma correlação entre o referencial teórico e as narrativas de nossas colaboradoras, as quais foram fundamentais para o alcance dos objetivos elaborados previamente.

Este estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições do processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos na construção de saberes para a reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar. O interesse em estudar essa temática partiu da necessidade de entender como ocorre o desenvolvimento profissional de Coordenadoras Pedagógicas, identificando os saberes construídos durante esse processo e como eles contribuem para a reconstrução de sua prática pedagógica na escola.

Ensejamos contribuir para um repensar sobre o desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico, uma vez que este possibilita a construção de novos saberes e a ressignificação da prática pedagógica na escola, proporcionando reflexões e produção de conhecimentos relacionados à temática, bem como almejamos que as experiências vivenciadas pelas colaboradoras com a pesquisa tenham ampliado o desejo de trilhar novos caminhos capazes de fortalecer as suas práticas de desenvolvimento pessoal e profissional, além de propiciar uma maior compreensão sobre o papel desempenhado por esse profissional no cotidiano escolar.

A investigação dessa temática, “O desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar” foi desafiadora e nos fez crescer enquanto pesquisadora e profissional, visto que a produção de conhecimentos sobre o assunto em estudo, no tocante, especificamente, ao desenvolvimento profissional e à produção de saberes do Coordenador, ainda são poucas, carecendo de mais estudos sobre esses aspectos.

Embora se conceba uma vasta literatura que aborda o desenvolvimento profissional e os saberes docentes, ela não aprofunda as questões concernentes aos saberes necessários à atuação do Coordenador, assim como o seu processo de desenvolvimento, embora saibamos que esse profissional é um professor, e como tal, sua base de conhecimentos para o exercício

dessa função vem da docência. No entanto, entendemos ser importante um maior aprofundamento desses assuntos.

Assim, com a finalidade de desvelar o objeto de estudo e responder ao problema central desta pesquisa, tomamos como referência as questões norteadoras que foram elaboradas com base nos objetivos específicos, as quais apresentamos a seguir: Como acontece o processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos? Quais os saberes construídos pelos Coordenadores no processo de desenvolvimento profissional? Como os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional contribuem na reconstrução da prática pedagógica de Coordenadores no contexto escolar?

O viés metodológico adotado neste trabalho partiu das contribuições da pesquisa qualitativa narrativa, tendo o método autobiográfico como fio condutor para a produção de dados, obtidos por meio das Rodas de Conversa e do Memorial de Formação. Esses dois instrumentos foram essenciais para o alcance dos objetivos da investigação.

As Rodas de Conversa possibilitaram dialogar com os pares, compartilhar experiências e conhecimentos, vivenciar momentos de escuta e produção de novos saberes, sendo guiadas pela reflexão individual e coletiva. Cada encontro foi organizado tendo por base um objetivo específico deste estudo.

Os Memoriais de Formação foram relevantes para esta pesquisa, pois permitiu que nossas colaboradoras rememorassem a sua trajetória pessoal e profissional, escrevendo de forma crítica e reflexiva sobre momentos significativos de suas experiências de vida. Os dados produzidos trouxeram marcas sobre aspectos como formação, vida profissional, saberes e prática pedagógica, além de outros elementos relacionados à temática.

As narrativas, quer sejam orais ou escritas, oriundas desses dois dispositivos, correspondem a fontes ricas de dados, que permitiram a interpretação e a análise destes, levando à compreensão acerca do processo de desenvolvimento profissional das Coordenadoras, dos saberes construídos, e como estes favorecem a reconstrução da prática pedagógica.

A função desempenhada pelo Coordenador Pedagógico foi se modificando durante os vários períodos da história. A princípio, era voltada exclusivamente para questões de controle, fiscalização, inspeção das atividades dos docentes, e para o cumprimento de atividades burocráticas. Esses aspectos, inerentes ao contexto histórico e social que acompanhou a trajetória dessa função durante longos anos, deixaram marcas nas atividades desenvolvidas por esse profissional, que ainda hoje, em virtude dos resquícios dessa fase, vem buscando consolidar efetivamente sua identidade profissional.

Diversas nomenclaturas foram atribuídas ao Coordenador Pedagógico ao longo da história da educação brasileira: prefeito de estudos, inspetor, supervisor, e com isso o foco de sua atuação também passou por alterações. As inúmeras incumbências conferidas a esse profissional, que tinha de obedecer aos interesses dos governantes, em diferentes momentos, descaracterizavam o seu trabalho, deixando de lado as atividades pedagógicas que deveriam ser sua principal ocupação, voltando-se para a função de controle, que correspondia ao desejo do sistema dominante.

A compreensão da história acerca dessa função é importante, uma vez que permite entender os avanços, os retrocessos e as conquistas alcançados por esse profissional ao longo do tempo, bem como suas necessidades no contexto atual. Atualmente, o trabalho do Coordenador vem assumindo novas perspectivas, buscando, em parceria com os pares a articulação de todo o trabalho, voltando suas práticas para o pedagógico, a formação continuada de professores e a implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, entre outras questões.

O desenvolvimento profissional do Coordenador é fundamental para a realização de uma prática pedagógica eficiente, e inclui todas as experiências de aprendizagens que beneficiam o seu crescimento, individualmente ou em grupo, e contribuem para a melhoria da qualidade da educação na escola. Este não deve ocorrer de modo isolado, mas envolver todos os profissionais da instituição, requerendo, para tanto, um planejamento que contemple as necessidades formativas de todos os profissionais.

Nesse processo de desenvolvimento, a formação apresenta-se como elemento indispensável, porém não único, pois diversos fatores, como salário, condições de trabalho, autonomia, legislação trabalhista, entre outros, estão envolvidos em sua efetivação. A reflexão crítica individual e coletiva sobre a prática também é apontada como aspecto relevante nesse processo.

Na formação inicial, o Coordenador Pedagógico adquire conhecimentos e competências para o desempenho de seu trabalho, no entanto esses conhecimentos não podem garantir que ele responda a todas as situações com que se depara ao longo da carreira, pois a realidade escolar é complexa e as inúmeras situações que aparecem no cotidiano imprimem dificuldades para a realização de sua prática pedagógica, requerendo a construção de novos saberes continuamente, visando a dar conta das necessidades que surgem na escola e na profissão.

A pesquisa realizada foi organizada e implementada de modo a alcançar os objetivos traçados e chegar ao nosso objeto de estudo. Assim, por meio das narrativas das

colaboradoras, foi possível conhecer: como as Coordenadoras Pedagógicas ingressaram nessa função; os desafios e as dificuldades inerentes à sua atuação; os elementos do desenvolvimento profissional presentes em suas narrativas; o seu processo de desenvolvimento profissional; os saberes construídos nesse processo; e, por fim, as contribuições dos saberes na reconstrução da prática das Coordenadoras Pedagógicas.

Os resultados relativos à primeira categoria, “Coordenadoras Pedagógicas: da formação inicial ao início de carreira”, evidenciaram que a formação inicial das Coordenadoras apresenta uma fragilidade quanto às teorias que fundamentam a sua prática, pois embora já tivessem experiência com a docência, muitas ingressaram na função sem compreender quais seriam as suas reais atribuições a serem desempenhadas na escola, e nem possuíam os saberes necessários à atuação profissional, passando na fase inicial por momentos de muitas dificuldades, situações dilemáticas, problemas que perfazem o cotidiano do Coordenador Pedagógico.

Desse modo, torna-se imprescindível uma formação inicial mais consistente e que propicie a aquisição de aprendizagens significativas para o exercício de uma prática pedagógica mais segura, pertinente e que contribua para a resolutividade das questões presentes em sua atuação.

Vários sentimentos foram experienciados pelas colaboradoras ao ingressarem na função, como: dúvida; tristeza; insegurança; angústia; além da sobrecarga de trabalho, ocasionando inúmeros desafios à realização de seu trabalho na escola. Para as participantes, o acolhimento, o conhecimento do contexto escolar e o ingresso cada vez mais na função, foram permitindo a construção dos novos saberes ao longo do caminhar enquanto Coordenadoras Pedagógicas, sendo fundamentais para uma adaptação mais rápida ao exercício de sua atividade.

Com relação à categoria “Coordenadoras Pedagógicas: o desenvolvimento profissional em construção”, os dados revelaram que as colaboradoras compreendem o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, que deve acontecer durante toda vida pessoal e profissional, e está relacionado com o melhor desempenho da prática pedagógica.

Esse processo tem ocorrido a partir das necessidades que surgem na prática das colaboradoras, através de cursos, encontros, formações, pesquisas, compartilhamento de experiências com seus pares e reflexão individual e coletiva, possibilitando aprendizagens significativas. Para mais, informaram que a participação em formações, muitas vezes não relacionadas diretamente com as suas necessidades formativas, são limitantes e pouco tem contribuído para nortear suas práticas e o seu desenvolvimento profissional.

As Coordenadoras compreendem que além dos aspectos formativos, outros fatores são relevantes para o seu processo de desenvolvimento profissional, como: salário; condições em que exercem o trabalho na escola; autonomia, entre outras. Assim, enfatizaram a necessidade de apoio do sistema de ensino (SEDUC) para a elaboração de um projeto de desenvolvimento institucional de acordo com suas necessidades formativas, a criação de políticas educacionais e ampliação das existentes na atualidade, contanto que estejam voltadas para seu desenvolvimento profissional.

Na última categoria, “Coordenadoras Pedagógicas: saberes construídos e a reconstrução da prática pedagógica”, as narrativas indicaram que as colaboradoras possuem saberes múltiplos e heterogêneos, os quais foram produzidos ao longo de seu desenvolvimento profissional, na luta pela sobrevivência pessoal e profissional, sendo essenciais para o desempenho de suas atribuições na escola.

Ao ingressarem na função, foi necessário um extenso processo de aprendizagem acerca das competências e saberes inerentes ao trabalho pedagógico, para constituírem-se como Coordenadoras Pedagógicas, pois embora possuíssem os saberes da formação inicial e a experiência como docente, perceberam a necessidade de conhecimentos específicos relativos à própria função.

Foi possível identificar em seus relatos que as Coordenadoras desenvolveram alguns saberes, quais sejam: saber ouvir; saber conviver; liderar de forma ética; planejar de modo coletivo; articular a formação continuada com os professores na escola; fazer a gestão do trabalho pedagógico; dispor de saberes didáticos das disciplinas do currículo, assim como de saberes pedagógicos; organizar horários, conselho de classe; elaborar e executar de modo coletivo o Projeto Político-Pedagógico da instituição; resolver as situações conflituosas que surgem no dia a dia, entre outros saberes e competências necessárias ao trabalho do Coordenador Pedagógico no contexto escolar.

Registraram, inclusive, que em seu processo de desenvolvimento profissional, as formações continuadas de que participam, a reflexão sobre a prática pedagógica e a experiência na função foram essenciais para a produção de saberes e competências.

As colaboradoras afirmaram em suas narrativas que os saberes construídos no percurso profissional contribuíram para uma atuação mais segura, e modificaram o seu modo de agir, como pessoa e profissional. Relataram que sua prática pedagógica tem passado por constantes mudanças, onde a reflexão tem sido fundamental durante esse processo, pois permite repensar o vivido e reelaborar a ação.

Em suas narrativas, as Coordenadoras revelaram que agora compreendem, de fato, como devem desempenhar a sua função, em virtude das diversas competências, habilidades e saberes produzidos. Enfim, os saberes contribuíram de modo significativo à tomada de decisões no cotidiano do trabalho, favorecendo a reconstrução da prática pedagógica, tornando-a mais inovadora e transformadora, repercutindo qualitativamente no processo ensino-aprendizagem dos educandos e no desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição.

Desse modo, vale ressaltar que, como pesquisadora, nesse primeiro momento, não realizamos o processo de observação e acompanhamento da prática das Coordenadoras Pedagógicas na escola para, de fato, atestar e perceber com mais clareza essa mudança e apropriação de saberes adquiridos durante o desenvolvimento profissional e a prática como Coordenadoras. Mas, por acreditar na total credibilidade da pesquisa narrativa, que valoriza a experiência de vida, profissional e pessoal, na medida em que propicia o resgate das lembranças do passado, dando voz às Coordenadoras Pedagógicas, que percebem o quanto evoluíram e adquiriram os saberes e as competências da profissão de coordenação, é que compreendemos, descrevemos e interpretamos os dados desta pesquisa. Esse crescimento é notório e o averiguamos mediante as narrativas das Coordenadoras nas Rodas de Conversa realizadas e na escrita do Memorial de Formação.

Com base nas narrativas das colaboradoras, no estudo realizado e em nossa experiência particular enquanto Coordenadora, apontamos a necessidade de criação de um programa de formação continuada para o Coordenador Pedagógico, regulamentado pela legislação estadual de ensino, de modo que forneça em suas bases sólidas características específicas que possibilite ao Coordenador Pedagógico a constante reconstrução de seu desenvolvimento profissional. Tal formação deve garantir a esse sujeito uma participação efetiva, mediante disponibilização de um tempo dentro de sua própria carga horária de trabalho para o seu cumprimento.

Propomos a realização de um projeto que promovesse mensalmente o encontro entre Coordenadores Pedagógicos por GRE, intitulado “Encontros reflexivos de Coordenadores: ressignificando práticas pedagógicas”, cuja ideia reside no compartilhamento de experiências exitosas, dificuldades encontradas no cotidiano escolar, discussão de temas e ideias atuais no cenário educacional, onde por meio de narrativas, diálogo, rodas de conversa, os Coordenadores possam trocar as vivências de suas práticas pedagógicas diárias.

Nesse âmbito, é primordial a urgente implementação de um documento que aponte as diretrizes norteadoras para a sistematização do trabalho do Coordenador Pedagógico. Esse

documento, respaldado em bases legais, visa a regulamentar as atribuições desse profissional, a fim de que ele compreenda e tenha clareza do papel que precisa desenvolver na escola.

Refletindo sobre essas questões e extrapolando nossas competências, defendemos a necessidade, em âmbito nacional, de uma formação específica para o Coordenador Pedagógico, que na atualidade sofre um processo de desprofissionalização, tendo em vista que a base de sua formação inicial é a docência, e esta não oferece os saberes e as competências próprias da referida função. Destacamos, desse modo, uma formação própria que ofereça subsídios e saberes para a sua atuação, transformando sua limitação de “função” para uma profissão legalizada.

Em alguns Estados brasileiros, a Coordenação Pedagógica deixou de ser apenas uma função, sendo legalmente reconhecida como cargo, ou seja, passando para o *status* de profissão. Contudo, no Estado do Piauí, assim como em outras regiões do Brasil, o trabalho desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico ainda assume o caráter de função.

Concebemos que a própria constituição histórica dessa atividade – que em sua gênese traduzia a tarefa de controle e fiscalização, passando posteriormente a auxiliar os docentes em sua prática, exercendo um papel secundário na escola – tem contribuído para esse fato. A falta de uma formação inicial específica, com um repertório de saberes definidos para esses profissionais, também corrobora para a indefinição da identidade profissional dos Coordenadores, fazendo com que esse trabalho permaneça ainda como função.

Destacamos que um dos requisitos que justificam o nascimento de uma profissão corresponde às demandas, que no caso da Coordenação Pedagógica, são inúmeras, requerendo que esse ofício seja oficialmente um cargo e reconhecido como profissão.

Ressaltamos que as colaboradoras do estudo são conscientes da importância do trabalho que realizam na escola. Assim sendo, buscam oportunidades para se desenvolver, por meio de encontros e formações, quando disponibilizados pela SEDUC, ou os procuram de modo individual, de acordo com suas necessidades formativas, denotando compromisso com o seu processo de desenvolvimento profissional.

De acordo com as constatações do estudo, salientamos que a nossa conversa não se encerra por aqui, apenas daremos uma pausa, pois diante da relevância da temática, surgem novas possibilidades de aprofundamento da discussão. A pesquisa realizada possibilitou encontrar respostas para as questões levantadas inicialmente, e desejar conhecer mais sobre o desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos.

Por meio do estudo, foi possível ampliar os conhecimentos sobre a trajetória histórica da Coordenação Pedagógica, bem como as contribuições do processo de desenvolvimento

profissional para a construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica das Coordenadoras. Passamos a compreender que esse é um processo permanente de construção e reconstrução de saberes, o que coloca o Coordenador em um constante movimento de busca, pois não é o tempo que define o quanto você já se desenvolveu, devendo ocorrer de modo contínuo durante toda trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/ recordações-referências para a pedagogia em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 02, p. 165-172, mai./ago. 2011.
- ALARCÃO, I. Prefácio. *In*: SÁ-CHAVES, I. (org.). **Percursos de formação e desenvolvimento pessoal**. Porto: Porto, 1997. p. 7-8.
- ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 67-79.
- _____. PLACCO, V. M. N. S. (org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento do professor. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 167-181.
- 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.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2016.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. *In*: CANÁRIO, R. (org.) **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Porto, 1997. p. 61-78.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN, 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. Congresso Nacional. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 4540, de 28 de novembro de 1968**. Lei da Reforma do Ensino Superior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 4106/2012**. Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B9C806A3F2D2BDD6E9A016381F83D71F.node2?codteor=1174379&filename=Avulso+-PL+4106/2012. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. C. (org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: EDUEP, 2010.

_____. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. *In*: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____; SANTANA, M. C. A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? *In*: CABRAL, C. L. de O.; NASCIMENTO, E. F.; MELO, P. S. L. (org.). **As trajetórias de pesquisa em educação**: perspectivas formativas do professor pesquisador. Teresina: EDUEP, 2014. p. 117-132.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002.

CAU, M. M. **Motivações, experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional de professores**: um estudo nas escolas secundárias do município de Matola, Moçambique. 409 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, FCSEA, Instituto de Educação, Lisboa, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUEP, 2015.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigacion Narrativa. *In*: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. Disponível em: https://m.box.com/shared_item/https%3A%2F%2Fapp.box.com%2Fs%2F05kh26sf5ciscgtde4m5. Acesso em: 8 mai. 2019.

COSTA, C. M. L. da. **Modos de ser professor na educação profissional: narrativas de vida**. 147p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto, 2001.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FAZENDA, I. C. A. Prefácio. *In*: WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 17-18.

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.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-58.

FRANCO, M. A. do R. S. Coordenação pedagógica: umas *práxis* em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. *In*: FRANCO, M. A. do R. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. São Paulo: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 17-31.

FRANCO, M. A. do R. S.; NOGUEIRA, S. do N. Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade. *In*: FRANCO, M. A. do R. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. São Paulo: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 49-58.

FRANCO, M. L. P.B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. R. Supervisão escolar: origens e perspectivas. **Revista de ciências humanas**. São Paulo: ASPESP, v. 5, n. 4, p. 57-77, out. 1998.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 235p. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 1997.

GANDIN, D. Supervisão educacional do Estado: perigo ou passatempo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 14, n. 57, p. 59-61, jul./set. 1985.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto, 1999.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 9-16.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2009. p.113-119.

GRANGEIRO, D.; SUÁREZ, D. H. O saber da experiência: a sabedoria na trajetória profissional dos professores aposentados. *In*: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. da. C.; VICENTINI, P. P. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 27- 39.

GUEDES-PINTOS, A. L.; SILVA, L.C. B. da; GOMES, G. G. **Memórias de leituras e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. *In*: NOVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1995. p. 79-110.

HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo**: duplo mal-estar das professoras e coordenadoras pedagógicas do Ensino fundamental I na constante construção de seus papéis. 2007. 161f. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

HUBERBAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: Nóvoa, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto Alegre, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LIMA, E. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. *In*: RANGEL, M. (org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

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.

- MACEDO, S. R. B. de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. *In*: FRANCO, M. A. do R. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. São Paulo: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 33-47.
- MEDEIROS, L.; ROSA, S. **Supervisão educacional: possibilidades e limites**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MORAES, A. A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: alternativa de formação**. Manaus: Univ. do Amazonas, 2000.
- MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **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. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- 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**. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2011. p. 29-67.
- PASSEGGI, M. da. C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGGI, M. da. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 27-42.
- 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.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 95-114.
- _____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Prática reflexiva do professor de matemática. *In*: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (org.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 250-263.
- PIAUI. Secretaria Estadual de Educação. **Instruções Normativas 2004**. Teresina: SEDUC, 2004. Mimeografado.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Regimento Secretaria Estadual da Educação e Cultura**. Teresina: SEDUC, 2004. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/institucional/regimento/2/>. Acesso em: 3 mai.19.

_____. 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. 2019.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Instruções Normativas nº 004/ 2010**. Institui normas de lotação dos Coordenadores Pedagógicos nas Escolas de Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Teresina: SEDUC, 2010.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Decreto 16.902/2016. **DOE 221/16**. Dispõe sobre a seleção interna para provimento dos cargos em comissão de direção e coordenação pedagógica das escolas da rede pública estadual de ensino. Teresina: SEDUC, 2016.

_____. 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, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.15-38.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTEL, E. F. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. *In*: RAMLHO, B. L.; NUNES, C. P.; CRUSOÉ, N. M. de C. (org.). **Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 15-38.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (coord.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

_____; SOUZA, V. L. T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2015. p. 47-61.

_____. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 25-36.

QUIRINO, R. Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico. **Revista Docência ensino superior**, v. 5, n. 2, p. 31-55, out. 2015.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. **Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional**: trilogia da profissionalização docente. São Paulo: Mercado da Letras; Natal: UFRN, 2014.

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.

ROMANELLI, O. O. **História da educação brasileira**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Coordenador pedagógico**: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa. Salvador, 2012.

SANTOS, M. P. dos. **História da supervisão educacional no Brasil**: reflexões sobre política, pedagogia e docência. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador**. Trabalho apresentado na mesa redonda “a formação do educador e seus saberes que a determinam”. *In*: IV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Águas de São Pedro, SP. 30.5.1996.

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-38.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, M. U. da. O supervisor escolar enquanto parceiro na formação de professores reflexivos. *In: GOMES, D. M. (org.). **Novas visões sobre a supervisão***. Cuiabá: KCM, 2005. p. 15-31.

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.

SOUSA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____; ALMEIDA, J. B. de. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/ da escola. *In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. da. C. VICENTINI, P. P. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica: trajetórias de formação e profissionalização***. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 41- 57.

TANURI, L.M. História da formação de professores. *In: **Revista Brasileira de Educação***, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: 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.

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006.

_____. Pedagogia: a definição de um campo profissional de conhecimentos. *In: ALBUQUERQUE, L. B. (org.). **Currículos contemporâneos***. Fortaleza: UFC, 2005. p. 290-304.

UNESCO. Recomendação n. 42. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 65, p. 101-114, jan./mar. 1957. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+65/27dd4b4e-f42b-421b-abe1-92bc90b7e89e?version=1.3>. Acesso em: 28 abr. 2019.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertard, 2002.

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.

VENAS, R. F. **A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990**. VI Colóquio Internacional: educação e contemporaneidade. São Cristóvão: SE.

set. 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. O coordenador pedagógico como pessoa e profissional: da autoformação à formação dos professores centrada na escola. **Revista ABCeducatio**, ano 3, n. 18, 2003.

_____. **Entre na roda! A formação humana nas escolas e nas organizações**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: O desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar

Pesquisadora responsável: Prof^ª. Dr^ª Maria Divina Ferreira Lima

Endereço: Rua Maria Eldina de Freitas, Nº 4180, Bairro Socopo- Cep:64063-630 Teresina- PI

E-mail: lima.divina2@gmail.com **Telefone para contato:** (86) 99831-1657

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação

Pesquisadora Participante: Mauricéia Silva da Trindade Machado

Endereço: Av. Francisco Vitorino de Assunção, Nº 1539, Bairro Parque Piauí - Cep: 65636-310 Timon-Ma; E-

mail: mauriceia.mac@gmail.com **Telefone para contato:** (86) 98833-0292

Local da coleta de dados: Escolas da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da 4ª Gerencia Regional de Ensino (4ªGRE) do município de Teresina –PI.

Prezado (a) Coordenador (a),

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, dessa pesquisa. Antes de sua decisão quanto a participação neste estudo, é essencial que você entenda todas as informações escrita neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte aos pesquisadores responsáveis pelo estudo qualquer dúvida que tiver. Após ser elucidado (a) suas dúvidas e caso deseje fazer parte desta pesquisa, assine o termo de consentimento, que está impresso em duas vias, uma delas é sua e a outra do pesquisador. Você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade.

A pesquisa tem como objetivo geral *analisar as contribuições do processo de desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos na construção de saberes para a reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar*. E como objetivos específicos: Descrever o processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos; identificar os saberes construídos pelos Coordenadores no processo de desenvolvimento profissional; compreender como os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional contribuem na reconstrução da prática pedagógica de coordenadores no contexto escolar. Você foi selecionado

por ser Coordenador (a) pedagógico (a) efetivo da Educação Básica e está lotado na 4ª Gerencia Regional de Ensino do município de Teresina/PI.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá na escrita de um memorial de formação e quatro rodas de conversa em grupo sobre o tema da pesquisa que serão registrados em gravador de áudio com a sua devida autorização, sendo posteriormente transcritas as falas e analisadas para a melhor compreensão do tema em estudo. Cada encontro terá a duração aproximada de 2 (duas) horas. O local dos eventos serão as próprias escolas onde os interlocutores da pesquisa trabalham, nas datas e horários agendados em conformidade com a disponibilidade de cada participante.

Riscos: A pesquisa não causará nenhum risco de ordem física, mas poderá causar algum constrangimento ou desconforto aos participantes, preocupação com o risco de quebra de sigilo; relembrar uma experiência negativa. Neste caso, para evitar esses riscos os participantes receberão esclarecimento prévio da pesquisa, haverá privacidade de tudo que for discutido durante as rodas de conversa, será reforçado que a participação no estudo terá garantida a confidencialidade das informações, bem como o anonimato e que os participantes poderão interromper os questionamentos nas rodas a qualquer momento e desvincular-se do estudo se assim acharem necessário. Garantimos também que você pode buscar indenização na presença de qualquer prejuízo decorrente da pesquisa e que estamos à disposição.

Benefícios: para os sujeitos participantes desta pesquisa resultam na produção de conhecimentos sobre o tema em estudo, uma vez que as reflexões coletivas e as histórias de vida possibilitam a construção de saberes e repensar a própria prática pedagógica, apontando alternativas ao processo de desenvolvimento profissional.

Sigilo: Os participantes serão identificados através de pseudônimos escolhidos pelos próprios interlocutores, sendo garantido pelas pesquisadoras a privacidade das informações fornecidas. Os resultados obtidos no estudo têm fins científicos (divulgação em revistas e eventos científicos) de modo que as pesquisadoras se comprometem em manter o sigilo e o anonimato da sua identidade, como estabelece a Resolução 466/2012 que trata das diretrizes e normas para a pesquisa envolvendo seres humanos.

Autonomia: você terá 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. Você pode recusar ou retirar o consentimento de sua participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar.

Remuneração: A pesquisa será voluntária, sem remuneração e isenta de custos para o participante.

Ressarcimento: Conforme a Resolução CNS nº 510/2016, Art. 19, § 2º, 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 garantidos pelas pesquisadoras responsáveis.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu _____
 CPF n° _____ RG n° _____ -
 _____,

abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: O desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar, como voluntário (a).

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo com as pesquisadoras responsáveis. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado (a) a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s). Compreendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que a outra será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Fui orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo entendido o objetivo do estudo, os procedimentos a serem realizados, 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 pesquisa.

Os pesquisadores estão autorizados, ao uso da minha imagem e/ou do áudio para fins da pesquisa e produção da dissertação do mestrado.

Teresina, _____ de _____ de 2018.

 Assinatura do participante

 Maria Divina Ferreira Lima - CPF: 099.812.503-25
 Pesquisadora responsável

 Mauricéia Silva da Trindade Machado- CPF: 762.744.703-87
 Pesquisadora participante

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, denominado de CEP-UFPI/CMPP é um órgão colegiado multidisciplinar e independente, com funções consultivas, deliberativas e educativas, criado para apreciação quanto aos aspectos éticos das pesquisas científicas envolvendo seres humanos com vistas a defender os interesses dos participantes da pesquisa em todas as suas dimensões, assim, culturais, sociais, morais, religiosas e éticas, entre outras conforme Art. 3º do Regimento do CEP-UFPI/CMPP de 2015.

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

APÊNDICE B – Carta de Encaminhamento do Projeto ao Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Teresina,/11/2018

Profª. Drª Maria do Socorro Ferreira dos Santos

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezada Professora,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “O desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica 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 os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável

Assinatura: _____

Nome: Maria Divina Ferreira Lima

CPF: 099.812.503-25

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Área: Educação

Departamento: Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED

APÊNDICE C – Declaração das Pesquisadoras



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO DAS PESQUISADORAS

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Nós, **Maria Divina Ferreira Lima e Mauricéia Silva da Trindade Machado**, pesquisadores responsáveis pela pesquisa intitulada “**O desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar**”, 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 da professora Maria Divina Ferreira Lima do Programa de Pós-graduação da área de Educação da 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 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 será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi realizada.

Teresina, ____ de novembro de 2018.

Maria Divina Ferreira Lima – CPF: 099.812.503-25

Mauricéia Silva da Trindade Machado- CPF: 762.744.703-87

APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar.

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a Maria Divina Ferreira Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação

Telefone para contato: (86) 9 8833-0292 e (86) 9 9831 1657

Local da coleta de dados: Escolas da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da 4^a Gerencia Regional de Ensino (4^aGRE) do município de Teresina –PI.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio do Memorial de Formação e de Rodas de Conversas com gravação de voz realizadas com Coordenadores Pedagógicos da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da 4^a Gerencia Regional de Ensino (4^aGRE). Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no Programa de Pós-graduação da área de Educação da UFPI por um período de 5 (cinco) anos sob a responsabilidade da Sra. Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, ____ de novembro de 2018

Prof^a. Dra. Maria Divina Ferreira Lima
CPF: 099.812.503-25
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE E – Roteiro das Rodas de Conversas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**RODA DE CONVERSA SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
COORDENADORES PEDAGÓGICOS, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

TEMA	OBJETIVOS	PROCESSO DE MEDIAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSAS
<p>PRIMEIRA RODA DE CONVERSA:</p> <p>O processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos.</p> <p>Realizada em: 15/03/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o projeto de pesquisa; • Escolher o pseudônimo de cada interlocutor; • Orientar sobre as Rodas de Conversas, Memorial e Termo de Consentimento Livre Esclarecido; • Entregar os materiais; • Traçar o perfil • Desenvolver a discussão com base no 1º objetivo específico da pesquisa: <i>Descrever o processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhida dos participantes; 2. Apresentação das Colaboradoras e das Pesquisadoras com a dinâmica QUEM SOU EU? 3. Apresentação da pesquisa (panfleto). 4. Leitura e assinatura do TCLE pelas Colaboradoras da pesquisa; 5. Leitura e reflexão do Poema “Rancho das Flores” de Vinícius de Moraes; 6. Escolha dos codinomes das colaboradoras; 7. Problematização do tema: Desenvolvimento Profissional. 8. Discussão e reflexão em Roda: <ul style="list-style-type: none"> - Como tornou-se coordenadora Pedagógica? - Como acontece o processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos? (Questão Norteadora 1) 9. Entrega do material (caderno do Memorial de formação, lápis, borracha, caneta e pasta) 10. Lanche e entrega das lembranças para as colaboradoras
<p>SEGUNDA RODA DE CONVERSA:</p> <p>Os saberes construídos pelas Coordenadoras no processo de desenvolvimento profissional.</p> <p>Realizada em: 29/03/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o diálogo com base no 2º objetivo específico da pesquisa: <i>Identificar os saberes construídos pelos Coordenadores no processo de desenvolvimento profissional.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhida das participantes; 2. Dinâmica os Segredos da Caixa; 3. Explicação sobre a escrita do Memorial de Formação- Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima. 4. Reflexão sobre os Saberes Docentes conforme Pimenta, Tardif e Gauthier; 5. Discussão e reflexão em Roda da Questão Norteadora 2: Quais os saberes construídos pelos Coordenadores no processo de desenvolvimento profissional? 6. Lanche e entrega das lembranças para as colaboradoras.

<p>TERCEIRA RODA DE CONVERSA:</p> <p>Rememorando desenvolvimento profissional e saberes docentes</p> <p>Realizada em: 12/04/2019</p>	<p>Desenvolver a discussão sobre o 3º objetivo específico da pesquisa: <i>Compreender como os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional contribuem na reconstrução da prática pedagógica de coordenadores no contexto escolar.</i></p>	<p>1 - Boas-vindas aos participantes. 2 - Leitura e reflexão do texto “Ubuntu” 3 - Reflexão do texto norteador. 4 - Discussão em Roda da Questão Norteadora 3: Como os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional contribuem na reconstrução da prática pedagógica de coordenadores no contexto escolar? 5 - Lanche e entrega das lembranças para as colaboradoras</p>
<p>QUARTA RODA DE CONVERSA:</p> <p>Realizada em: 17/05/2019</p>	<p>- Refletir sobre a importância das Rodas de Conversa e da escrita de Memorial de Formação como instrumentos de reflexão sobre a prática pedagógica do coordenador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Receber os Memoriais após a escrita autobiográfica. • Fazer as considerações finais, avaliação do encontro e agradecimentos as colaboradoras participantes da pesquisa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhida das participantes. 2. Vídeo com fotos dos três encontros anteriores, rememorando os principais momentos das Rodas de Conversa. 3. Escrita autobiográfica sobre a importância das rodas de conversa como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. 4. Socialização das narrativas com o grupo e discussão em Roda. 5. Momento de entrega do Memorial de Formação; breve relato das colaboradoras sobre a experiência da escrita de memorial. 6. Avaliação do encontro; 7. Agradecimentos finais as participantes da pesquisa; 8. Lanche e entrega das lembranças para as colaboradoras

APÊNDICE F – Roteiro do Memorial de Formação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TÍTULO DA PESQUISA: O desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar.

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

OJETIVO GERAL DA PESQUISA: Analisar as contribuições do processo de desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos na construção de saberes para a reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar.

ROTEIRO DO MEMORIAL

Prezado (a) Coordenador (a),

O memorial de formação é a escrita de memórias, sendo possível reconstruir a trajetória de vida pessoal e profissional onde os participantes da pesquisa tornam-se sujeitos de sua própria história, podendo por meio de suas narrativas de forma crítica e reflexiva rememorem aspectos significativos de sua formação e prática profissional enquanto Coordenadores Pedagógicos, contribuindo para o alcance dos objetivos deste estudo.

É uma técnica de pesquisa, onde você fará um relato de sua vida, de suas lembranças em um processo de reflexão sobre os caminhos percorridos em sua vida pessoal e profissional que contribuíram para a construção do ser coordenador.

Convidamos você a compartilhar sua história de vida pessoal e profissional, suas experiências e aprendizagens como Coordenador (a) pedagógico (a) desde os primeiros contatos com a profissão até os dias atuais. Procure lembrar e refletir sobre as experiências que marcaram sua trajetória como pessoa e como Coordenador.

Para orientar a escrita do Memorial, elaboramos alguns tópicos que nortearão a redação de sua narrativa. Deste modo, destacamos que o texto deve ser produzido em forma de narrativa de vida. “Conte a história da sua formação, como se conta uma história a um amigo, a um colega, a uma criança” (CHIENÉ, 2010, p.136).

Antecipadamente, agradecemos sua colaboração!

Grata,
Mauricéia Silva da Trindade Machado
Maria Divina Ferreira Lima
Mestranda em Educação/ UFPI

I IDENTIFICAÇÃO

- Nome completo _____
- Nome fictício _____

II ROTEIRO NORTEADOR

1 Perfil biográfico

Para iniciar seu Memorial, elabore uma narrativa descrevendo sua trajetória pessoal e profissional. Quem sou eu como pessoa e profissional.

Aborde aspectos referentes à formação, tempo de serviço, ingresso na função de coordenador (a) pedagógico (a);

2 Formação Profissional

Histórias da formação inicial e continuada: resalte aspectos da formação que contribuem para o seu desenvolvimento profissional na função de Coordenador (a) pedagógico (a);

Relate seus processos formativos, como aconteceram e de que modo têm contribuído para o exercício de sua prática pedagógica como Coordenador (a);

Os investimentos feitos na formação continuada demarcando como essa formação contribui para a construção de saberes.

3 Saberes Profissionais

- Relate os saberes que você considera necessários para sua atuação na função de Coordenador Pedagógico e como foi construindo os saberes que mobiliza na sua prática profissional.

Descreva a importância do desenvolvimento profissional para a aquisição de saberes.

4 Aspectos relevantes sobre a Prática Pedagógica

- Descreva como você desenvolve sua prática;
- Comente de que modo os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional contribuem para a reconstrução de sua prática pedagógica;

- Escreva sobre os aspectos relacionados a sua prática pedagógica que lhe possibilitam compreender e transformar o ensino no contexto escolar.

5 Aspectos referentes ao desenvolvimento profissional

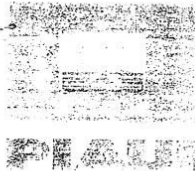
- Relate o que você compreende por desenvolvimento profissional e comente sobre as principais atividades que você tem participado em prol do seu desenvolvimento profissional.
- Essas atividades acontecem em qual ambiente? Na escola, na universidade ou são promovidas pela SEDUC?
- Escreva sobre as principais dificuldades encontradas para o seu desenvolvimento profissional enquanto coordenador pedagógico.
- Fale sobre as contribuições das atividades de desenvolvimento profissional que você tem participado para a reconstrução de sua prática pedagógica.

ANEXOS



ANEXO A – Portaria GSE: ADM 002//2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE DO SECRETÁRIO

PORTARIA GSE: ADM 002 /2007

Dispõe sobre o processo de seleção, lotação e gratificação dos coordenadores pedagógicos.

O SECRETÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

Artigo 1º - Cada escola terá Coordenador Pedagógico, cargo que será exercido pelo especialista em educação, com Licenciatura Plena em Pedagogia com Magistério ou Supervisão Escolar, com carga horária correspondente a 40 horas.

§ 1º - Pode exercer a função de Coordenador Pedagógico, Professor Licenciado concursado, desde que tenha concluído o curso de Pedagogia ou feito pós-graduação em Supervisão. Para Coordenação de área, no ensino Médio, pode exercer a função professor licenciado ou pós-graduado na respectiva área de conhecimento. Compete ao Coordenador Pedagógico:

- I. Orientar o corpo docente da escola nos planos de ensino, projetos interdisciplinares e demais atividades pedagógicas;
- II. Mobilizar a comunidade escolar para 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. Participar das atividades institucionais que visem a integração escola/aluno/comunidade: reunião de pais, Conselho de Classe entre outros;
- VI. Contextualizar/dinamizar o currículo junto ao corpo docente no processo de ajustamento e articulação do trabalho escolar ao meio social no qual está inserido;
- VII. Planejar/coordenar momentos de estudos, visando maximizar a utilização de técnicas e métodos pedagógicos;
- VIII. Estabelecer e acompanhar o prazo de entrega de instrumentos pedagógicos plano de curso/disciplina, plano de aula, ficha de notas, diário de classe entre outros;
- IX. Participar/coordenar na elaboração/reformulação da Proposta Política Pedagógica com Respeito Regimento Interno da escola;
- X. Elaborar seu plano de trabalho e zelar pelo cumprimento do Plano de Trabalho de cada docente;
- XI. Participar juntamente com a Gestão Escolar na lotação do corpo docente bem como da remoção, quando necessária, para o bem como funcionamento escolar.

§ 2º - No caso da escola ter menos de dez turmas, o Coordenador Pedagógico deve exercer função em mais de uma escola até o limite de 15 turmas, no conjunto das escolas sob sua coordenação.

§ 3º - As escolas de Ensino Fundamental com mais de 1500 alunos poderão ter dois Coordenadores Pedagógicos.

§ 4º - As escolas de Ensino Médio com mais de 1500 alunos terão dois Coordenadores Pedagógicos, e um Coordenador para cada área do currículo: Linguagem, Código e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Artigo 2º - A vaga de Coordenador Pedagógico deve ser preenchida obedecendo aos seguintes procedimentos:

- a) havendo mais de um candidato por vaga, os efetivos que preencham os pré-requisitos desta portaria podem se candidatar para a escola ou escolas, devendo a escolha ser feita mediante análise de currículo pela equipe de Ensino – Aprendizagem da GRE/DRE conforme critério em anexo. Em caso de Empate a escolha será feita por votação secreta pelos professores e especialistas lotados na escola.
- b) Havendo efetivos que preencham os pré-requisitos desta portaria apenas na quantidade necessária, as vagas existentes, serão automaticamente lotados na função de Coordenador Pedagógico.

Artigo 3º - Deve ser garantida a presença do Coordenador Pedagógico em todos os turnos em que a escola funciona.

Parágrafo único - A escola que funcionar nos três turnos poderá ter um Coordenador Pedagógico com jornada de 20 horas.

Artigo 4º - O Coordenador Pedagógico, com Jornada de trabalho de 40 horas semanais, perceberá gratificação símbolo DDAI – 4, quando a escola ou escolas em que trabalha tiverem número de alunos < 500 alunos e DAI – 5, quando a escola ou escolas em que trabalha o número de alunos for ≥ maior a 500, o Coordenador Pedagógico com jornada de 20 horas semanais perceberá gratificação símbolo DAI – 4.

Artigo 5º - O Coordenador será avaliado semestralmente pela escola, GRE/DRE. Caso não corresponda ao desempenho da função será substituído.

Artigo 6º - O Coordenador atual concorrerá normalmente com novos candidatos, salvo os assegurados na lei.

Artigo 7º - Nos casos omissos a esta Portaria, consultar-se-á a DRE/GRE ou UNEA/SEDUC.

Artigo 8º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, substituindo a de nº. 009/2006.

COMUNIQUE-SE E CUMPRA-SE
GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO PIAUÍ, em
Teresina (PI), 19 de janeiro de 2007.

José Barros Sobrinho
Secretário de Educação e Cultura

ANEXO B – Instrução Normativa nº 004/2010



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Piauí
GOVERNO DO
DESENVOLVIMENTO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE DA SECRETÁRIA

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 004 de 17 de maio de 2010

Institui normas de lotação dos Coordenadores Pedagógicos nas Escolas de Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais,

Considerando a necessidade de organizar e disciplinar a lotação dos Coordenadores Pedagógicos nas Escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

R E S O L V E aprovar a seguinte INSTRUÇÃO NORMATIVA :

Art. 1º: ~~A lotação dos Coordenadores Pedagógicos~~ nas Escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional deverão obedecer a seguinte orientação:

- I. Toda Unidade Escolar com funcionamento em dois turnos contará com um coordenador pedagógico, com carga horária de 40 horas;
- II. As Unidades Escolares com funcionamento em dois turnos que contarem com mais de 1000 (hum mil) alunos terão dois coordenadores de 40 horas;
- III. As Unidades Escolares com funcionamento em três turnos contarão com dois coordenadores pedagógicos, sendo um com carga horária de 40 horas e outro com carga horária de 20 horas;
- IV. As Unidades Escolares com funcionamento em três turnos que contarem com mais de 1000 (hum mil) alunos terão dois coordenadores de 40 horas;
- V. Os Centros de Ensino Médio de Jornada Ampliada contarão com um coordenador pedagógico com 40 horas semanais, ficando mantido, nos centros que já contam com coordenação de área, um coordenador para cada área de conhecimento do núcleo comum (Linguagem e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), com carga horária de 40 horas semanais.

Art. 2º. As Unidades Escolares de Educação Profissional contarão, além de um coordenador pedagógico com 40 horas, com um coordenador de estágio, com carga horária de 40 horas semanais.


Manoel da Silva Xavier
Secretaria de Estado da Educação e Cultura

Secretaria de Estado da Educação e Cultura – Avenida Pedro Freitas, S/N, Bloco D / F - Centro
Teresina - PI - CEP 64018-900 - CNPJ 06.554.729/0001-96

Art. 3º. As vagas dispostas nos parágrafos acima deverão ser preenchidas de acordo com os seguintes critérios, em ordem de prioridade.


- I. Supervisores Pedagógicos admitidos através do Concurso Público;
- II. Candidatos aprovados no Processo de Seleção Interno, Edital nº 005/2007.

Art. 4º. Na impossibilidade de atendimento dos critérios estabelecidos no item anterior, excepcionalmente no ano letivo de 2010, a seleção do coordenador pedagógico deverá ser efetuada pela própria escola com a coordenação da Gerência Regional de Ensino de sua jurisdição e obedecerá aos critérios a seguir:

- I. Professor do quadro permanente ou substituto, lotado na própria escola e que tenha licenciatura plena em Pedagogia, habilitação em Supervisão Escolar, ou na sua ausência, professor de outra licenciatura e experiência comprovada de, no mínimo, dois anos nessa função;
- II. O professor com os requisitos especificados acima, para assumir a função de coordenador pedagógico, deverá apresentar um projeto pedagógico que vise a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da escola na qual está lotado;
- III. A escolha do professor coordenador será efetivada mediante a aprovação do projeto pedagógico, por maioria simples, por comissão avaliadora composta por representantes dos professores, conselho escolar e o núcleo gestor da escola e técnico da coordenação de ensino e aprendizagem da GRE;
- IV. O processo será validado pela Secretaria Estadual de Educação, mediante a entrega da Ata da reunião de escolha do coordenador, assinada pelos membros da comissão supracitada, com o projeto aprovado em anexo, até o dia 30 de maio de 2010.

Art. 5º. Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º. Revogam-se as disposições em contrário.


Maria Pereira da Silva Xavier
Secretária da Educação e Cultura

ANEXO

MODELO DE PROJETO PEDAGÓGICO

- I. Dados de Identificação da Escola
- II. Justificativa
 - Diagnóstico Pedagógico da escola
 - Referenciais Teóricos
- III. Caracterização e Objetivos
- IV. Metas a serem atingidas
- V. Ações estratégicas a serem desenvolvidas
- VI. Sistemática de Monitoramento e Avaliação do Projeto
- VII. Referências Bibliográficas


Maria Petetra da Silva Xavier
Secretaria da Educação e Cultura



ANEXO C – Decreto nº 16902 – DOE nº 221/16



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



GOVERNO DO PIAUÍ

Diário Oficial



ANO LXXXV - 127º DA REPÚBLICA

Teresina(PI) - Terça-feira, 29 de novembro de 2016 • Nº 221

LEIS E DECRETOS



DECRETO Nº 16 902, DE 29 DE NOVEMBRO DE 2016

Dispõe sobre a seleção interna para provimento dos cargos em comissão de direção e coordenação pedagógica das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO PIAUÍ, no uso das atribuições que lhe conferem os incisos I, V e XIII, do art. 102 da Constituição Estadual, o art. 119, da Lei Complementar Estadual nº 71, de 26 de julho de 2006,

DECRETA:

Art. 1º O processo de seleção interna para provimento dos cargos em comissão de direção e coordenação pedagógica das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino será realizado em conformidade com este Decreto e com as demais normas complementares a serem fixadas pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí - SEDUC/PI.

Art. 2º Para concorrer aos cargos de Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico, o candidato deverá atender às seguintes exigências:

- 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 - ter experiência mínima de 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério, devidamente comprovada;
- IV - especificar a escola e o cargo para os quais está concorrendo.

Art. 3º O processo constará de até 02 (duas) etapas, sendo a primeira, processo para composição de Banco de Gestores Escolares da SEDUC, obrigatória a todos os interessados em assumir os cargos de Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico; e a segunda, de Eleição direta e secreta, restrita ao provimento do cargo de Diretor de Escola.

Art. 4º A primeira etapa do processo de seleção interna tem por objetivo a composição de Banco de Gestores Escolares aptos a exercerem quaisquer das funções de direção e de coordenação pedagógica e será realizada em 02 (duas) fases: a primeira para Formação de Gestores e a segunda para Certificação, ambas obrigatórias e eliminatórias.

Art. 5º Serão considerados aptos a compor o Banco de Gestores Escolares, os candidatos que obtiverem:

- I - na primeira fase - Formação de Gestores:
 - a) frequência eletrônica igual ou superior a 90% (noventa por cento) nas atividades virtuais do curso de formação;
 - b) participação de pelo menos 70% (setenta por cento) das atividades propostas no Sistema AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem);
- II - na segunda fase - Certificação, nota igual ou superior a 70 (sessenta), numa escala de zero a 100 (cem) pontos.

Art. 6º A segunda fase encerrará o processo de seleção para o Banco de Gestores Escolares cujo resultado terá validade de 04 (quatro) anos a partir da data de sua publicação.

§ 1º Somente concorrerá ao cargo de Diretor de Escola professores aprovados na primeira etapa do processo de seleção, integrantes do Banco de Gestores;

§ 2º Havendo déficit no Banco de Gestores, a Secretaria de Estado da Educação poderá antecipar novo processo de seleção interna para sua complementação.

Art. 7º A primeira etapa, obrigatória para todos os candidatos aos cargos de diretor e de coordenador pedagógico, encerra o processo seletivo para os inscritos, exclusivamente, para o cargo de Coordenador Pedagógico e para as escolas que não tiverem mais de um candidato ao cargo de Diretor.

Art. 8º A segunda etapa, exclusiva para o provimento do cargo de Diretor, consistirá de eleição direta e secreta, pela comunidade escolar.

Parágrafo único. Só haverá eleição nas escolas em que haja pelo menos 02 (dois) candidatos concorrendo ao cargo de Diretor, que integrem o Banco de Gestores Escolares.

Art. 9º Poderão votar no processo de eleição de diretor os seguintes eleitores:

- a) alunos regularmente matriculados na escola, que tenham pelo menos 12 (doze) anos de idade ou que estejam cursando, no mínimo, o 6º ano do ensino fundamental ou etapa correspondente a este, matriculados no estabelecimento há no mínimo 03 (três) meses;
- b) professores e servidores do quadro permanente lotados na escola em efetivo exercício de suas funções;
- c) professores em regime de contrato temporário, lotados na escola há, no mínimo, 03 (três) meses;
- d) pais, mães ou responsáveis pelo aluno matriculado na escola, com direito a um único voto por família, independentemente do número de filhos matriculados na unidade escolar.

§ 1º Os alunos regularmente matriculados na escola, com frequência regular, os professores e os servidores, estão automaticamente cadastrados como eleitores.

§ 2º Os pais ou mães ou responsáveis por aluno deverão cadastrar-se como eleitores, no prazo previsto em Edital.

§ 3º O servidor ou professor em exercício em mais de uma unidade escolar, terá direito a voto em cada uma das respectivas unidades.

§ 4º Só haverá eleição nas escolas em que estiverem cadastrados, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) dos pais ou mães ou responsáveis por aluno menor de 16 (dezesseis) anos.

§ 5º Será anulada a eleição na escola em que não comparecer no mínimo a maioria simples dos eleitores cadastrados.

§ 6º É vedado o voto por representação.

§ 7º Ninguém poderá votar mais de uma vez na mesma unidade escolar, ainda que represente segmentos diversos ou acumule mais de um cargo ou função.

Art. 10. O processo de eleição de diretor será organizado por Comissões de âmbito Estadual, Regional e Escolar.

§ 1º A Comissão Estadual será composta por membros designados por Portaria do(a) Secretário(a) da Educação, com atribuição de coordenar o processo de eleição de diretor no âmbito Estadual.

§ 2º A Comissão Regional tem como missão organizar o processo de eleição em âmbito Regional, sendo composta pelo Gerente da GRE que será o seu presidente, mais 03 (três) servidores da Gerência Regional indicados pelo primeiro, e mais 03 (três) representantes da sociedade civil.

Diário Oficial

2



Teresina(PI) - Terça-feira, 29 de novembro de 2016 • Nº 221

§ 3º Haverá, em Teresina, 04 (quatro) Comissões Regionais, correspondentes a cada uma das Gerências Regionais de Educação com sede no município.

§ 4º A Comissão Escolar tem como missão organizar o processo de eleição no âmbito de cada escola e será formada no mínimo por:

- a) 02 (dois) professores;
- b) 01 (um) servidor;
- c) 01 (um) pai/mãe;
- d) 01 (um) aluno maior de 14 (quatorze) anos.

§ 5º O Conselho Escolar coordenará o processo de constituição da Comissão Escolar.

§ 6º Na escola em que ainda não esteja funcionando o Conselho Escolar, a Comissão Regional assumirá a responsabilidade pela constituição da Comissão Escolar.

Art. 11. Não poderão compor as Comissões, candidatos, seu cônjuge ou companheiro(a), parentes consanguíneos ou afins, em linha reta ou na colateral, até o 3º grau, nem servidores que estejam integrando o núcleo gestor em exercício.

Art. 12. O processo eleitoral restringir-se-á, única e exclusivamente, à comunidade escolar, sendo vedada a participação de quaisquer organizações partidárias, religiosas, empresariais e de qualquer natureza externa à comunidade escolar.

§ 1º O Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Piauí – SINTE-PI poderá acompanhar o processo eleitoral nas escolas da Rede Estadual de Ensino.

§ 2º O não atendimento ao disposto no caput poderá acarretar a impugnação da candidatura respectiva pela Comissão Regional.

Art. 13. O servidor estadual, os contratados temporariamente e os terceirizados, que por ação ou omissão, dificultarem a normalidade do processo, serão responsabilizados administrativamente, após apuração do fato pelas Comissões Escolar, Regional e Estadual.

Art. 14. Quando da transmissão do cargo, o núcleo gestor em exercício deverá entregar ao novo diretor o balanço financeiro, o acervo documental e o inventário do material e dos bens móveis existentes na Escola, devidamente protocolados e assinados, após conferência, pelo novo diretor e por representante do Conselho Escolar.

§ 1º No caso de recondução, o Diretor e demais membros do núcleo gestor deverão encaminhar ao Conselho Escolar, para aprovação, o balanço financeiro, o acervo documental e o inventário do material e dos bens móveis existentes na Escola.

§ 2º No ato de nomeação, o candidato indicado a qualquer dos cargos do núcleo gestor deverá assinar uma declaração atestando disponibilidade para uma jornada de trabalho de 08 (oito) horas diárias, alternadas nos 03 (três) turnos escolares, exceto nas escolas que funcionam em apenas 01 (um) turno.

§ 3º Não será nomeado para quaisquer dos cargos do núcleo gestor, o candidato que, havendo sido integrante de núcleo gestor de escola em exercício anterior, encontrar-se inadimplente com prestação de contas da escola referente àquele exercício.

Art. 15. Não participarão do processo regido por este Decreto as unidades escolares com menos de 01 (um) ano de funcionamento, Escolas de Tempo Integral, Centros Estaduais de Educação Profissional e Centros e Núcleos Especializados.

Art. 16. O candidato indicado aos cargos de Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico no ato de nomeação, obrigatoriamente, deverá assinar Contrato de Gestão e apresentar Plano de Gestão:

§ 1º O Contrato de Gestão conterá as competências de gestão administrativa, pedagógica e financeira, além de outras decorrentes de cada cargo.

§ 2º O Plano de Gestão deverá contemplar Metas de Desempenho a serem implementadas em conformidade com Portaria da Secretaria de Estado da Educação a ser publicada posteriormente.

Art. 17. O desempenho do Diretor e do Coordenador Pedagógico será avaliado anualmente, através de procedimento institucional definido pela Secretaria de Estado da Educação, cujo resultado subsidiará a SEDUC/PI para:

I – bonificar gestores que cumprirem eficientemente o Plano de Metas da SEDUC/PI;

II – exonerar gestores que não satisfaçam os critérios mínimos de avaliação exigidos;

Parágrafo único. O processo de avaliação de que trata o caput deste artigo será regulamentado através de Portaria do Titular da Secretaria de Estado da Educação.

Art. 18. Os candidatos não poderão ser removidos das Unidades Escolares em que estiverem lotados, por 02 (dois) anos após a eleição, ressalvado o interesse destes na remoção.

Art. 19. Os eleitos que forem empossados, e que não sejam exonerados, não poderão ser removidos das Unidades Escolares durante o prazo do respectivo mandato, e por 01 (um) ano após o término do mesmo.

Art. 20. Concluído o mandato, o Professor ou Pedagogo retornará ao cargo origem, com todos os direitos e vantagens a ele inerentes.

Art. 21. Os Diretores terão que participar de treinamento relativo à gestão escolar promovido pela Gerência Regional de Educação e/ou pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, como condição para a posse.

Art. 22. Considera-se maioria simples, para os fins do art. 9º, §5º, o número inteiro imediatamente superior a 50% (cinquenta por cento) dos eleitores cadastrados.

Art. 23. As despesas decorrentes da operacionalização deste Decreto correrão à conta da dotação orçamentária própria da Secretaria de Estado da Educação.

Art. 24. Os casos omissos neste Decreto serão resolvidos pela Secretaria de Estado da Educação.

Art. 25. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DE KARNAK, em Teresina, 29 de NOVEMBRO de 2016.

GOVERNADOR DO ESTADO

SECRETÁRIO DE GOVERNO

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Of. 743



ANEXO D – Contrato de Gestão

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO - SUPEN**

CONTRATO DE GESTÃO Nº _____/2017

O ESTADO DO PIAUÍ, através da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEDUC, neste ato representado pela sua Secretária REJANE RIBEIRO SOUSA DIAS e o servidor(a) _____, matrícula nº _____, CPF nº _____, nomeado através da Portaria GSE Nº _____ como COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO da _____, Município _____ celebram o presente CONTRATO DE GESTÃO, tendo como fundamento o Edital nº.001/2017 mediante as cláusulas e condições que se seguem:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETIVO

O presente contrato visa nortear o exercício da autonomia da escola na sua gestão pedagógica, como meio de fomento à melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento do processo de modernização e democratização da Gestão Educacional.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DA SEDUC

A SEDUC assume as seguintes obrigações:

- a) Encaminhar ao Conselho Estadual de Educação o processo de autorização para o funcionamento da escola, incluindo a proposta pedagógica e o regimento escolar padrões das escolas públicas estaduais;
- b) Estabelecer diretrizes para elaboração do Calendário Escolar;
- c) Publicar anualmente e divulgar nos meios de comunicação o Edital de Matrícula;
- d) Fixar prioridades e metas a serem atingidas pelo Sistema Estadual de Ensino;
- e) Definir as normas para funcionamento da escola, inclusive, referentes à matrícula e ao número de turmas;

- f) Aprovar o Plano Anual de Trabalho e o Relatório Anual de Trabalho da Escola, diretamente ou através da GRE;
- g) Estabelecer critérios para avaliação dos coordenadores como parte integrante deste Contrato de Gestão;
- h) Apoiar o trabalho dos coordenadores;
- i) Prestar assistência técnica e pedagógica à escola, diretamente ou através da GRE;
- j) Prover a escola do mobiliário e recursos tecnológicos necessários ao desenvolvimento do ensino;
- k) Dotar a escola com os insumos básicos previstos nas normas expedidas;
- l) Assegurar quadro de pessoal compatível com as tarefas a serem desempenhadas na escola;
- m) Transferir mensalmente recursos para custeio da escola;
- n) Analisar e avaliar, o desempenho do (a) Coordenador Pedagógico, anualmente, através de procedimentos institucionais definidos pela Secretaria da Educação do Estado, que subsidiará a exoneração dos (as) Coordenadores (as) que não satisfaçam os critérios mínimos de avaliação exigidos.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DO (A) COORDENADOR (A)

O (a) Coordenador(a) pelo presente contrato adere ao regime de 40 horas que deverá ser renovado a cada 12 (doze) meses.

Subcláusula única - As competências referentes à autonomia pedagógica da escola serão exercidas pelo coordenador obrigando-se a conhecer as principais leis e normas que regem a educação em âmbito nacional e estadual, bem como cumprir as responsabilidades previstas na legislação e normas da SEDUC, destacando-se os seguintes aspectos:

I. QUANTO AO REGIME DE AUTONOMIA PEDAGÓGICA:

1. Promover com o diretor a orientação pedagógica aos professores na elaboração, cumprimento e acompanhamento de planos de disciplinas e planos de aula.
2. Acompanhar o cumprimento das normas da SEDUC referente a:
 - a) Currículos;
 - b) Programa de Ensino;
 - c) Organização do tempo escolar,
 - d) Correção do fluxo escolar, e
 - e) Participação em atividades de avaliação externa;

3. Garantir ambiente favorável a aprendizagem e ao funcionamento da escola;
4. Coordenar a formação continuada de professores no interior da escola;
5. Fortalecer o diálogo entre escola e comunidade;
6. Orientar a elaboração de metodologias e estratégias que estimule e potencialize as expressões dos alunos e o protagonismo juvenil;
7. 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;
8. Orientar a elaboração e apoiar a execução de projetos interdisciplinares, sequências didáticas e ações que contemplem temas sociais /educacionais de forma interdisciplinar e transversal de acordo com o plano de ação;
9. Auxiliar na produção didático-pedagógica em conjunto com os professores da escola;
10. Acompanhar as avaliações interdisciplinares compilando e analisando dados pedagógicos da escola para a elaboração e emissão de pareceres e relatórios técnicos por período letivo;
11. Orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das etapas do trabalho pedagógico: diagnóstico, planejamento, execução, monitoramento e avaliação;
12. Realizar em parceria com a GRE/SEDUC, formação continuada em serviço para os professores e outros profissionais da escola, promovendo cursos, seminários, encontros e ciclos de estudos que atendam as necessidades da SEDUC e MEC;
13. Orientar e acompanhar o processo de avaliação, propondo intervenções pedagógicas para efetivação da aprendizagem dos alunos;
14. Orientar o professor na efetivação da recuperação enquanto direito inerente aos alunos que não alcançaram o nível adequado;
15. Mobilizar ações que propiciem a melhoria da qualidade das relações interpessoais internas e externas à escola;
16. Coordenar as reuniões do Conselho de Classe, validando as decisões deliberadas;
17. Colaborar com o diretor na divulgação do calendário escolar elaborado pela SEDUC zelando pelo seu cumprimento;
18. Colaborar com a avaliação institucional com vistas ao crescimento profissional da equipe e à melhoria do serviço prestado a comunidade;
19. Acompanhar atividades de monitoria;

20. Avaliar os resultados da escola a partir de critérios e indicadores estabelecidos pela SEDUC;
21. Orientar e acompanhar a elaboração de projetos pedagógicos tendo como princípios o Letramento e o Protagonismo Juvenil;
22. Solicitar e acompanhar reuniões com os pais;
23. Acompanhar e orientar a escolha de professores conselheiros de sala e alunos líderes de salas.

CLÁUSULA QUARTA – DOS DEMAIS INSTRUMENTOS

Fazem parte deste contrato, como se nele estivessem transcritos, o Projeto Político Pedagógico e o Plano Anual de Trabalho da Escola, apreciados e aprovados pelo Conselho Escolar e homologados pela GRE.

CLÁUSULA QUINTA – DAS METAS DE DESEMPENHO DA ESCOLA

As metas de desempenho da escola constarão no Plano Anual de Trabalho da Escola, em consonância com as metas estabelecidas pela SEDUC.

CLÁUSULA SEXTA – DA SUPERVISÃO

A supervisão, fiscalização e controle deste Contrato serão exercidos pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí.

Subcláusula única – Quaisquer tolerâncias ou concessões da entidade supervisora para com o coordenador, quando não manifestadas por escrito, não constituirão precedentes invocáveis por este e não alterarão obrigações estipuladas neste instrumento.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA VIGÊNCIA

O presente contrato tem vigência de 04 (quatro) anos, podendo ser revisto de comum acordo, a qualquer momento, em função de prioridades e metas estabelecidas pela SEDUC, através de Termo Aditivo e rescindido mediante comunicação expressa, quando o(a) coordenador (a) deixar de cumprir suas cláusulas e demais determinações legais.

CLÁUSULA OITAVA – DA PUBLICIDADE

O presente instrumento, no prazo previsto na legislação em vigor, será publicado pela entidade supervisora, na forma de extrato.

CLÁUSULA NONA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

O disposto no presente Contrato de Gestão, não exime o(a) coordenador(a) de outras responsabilidades, decorrentes da lei e portarias específicas.

CLÁUSULA DÉCIMA – DOS CASOS OMISSOS

Os casos omissos que surgirem na vigência deste Contrato serão resolvidos em comum acordo entre as partes, por meio de instrumentos específicos, respeitando-se as normas legais.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DO FORO

Fica eleito o Foro da Cidade de Teresina, renunciando os contratantes a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem assim justos e acordados, assinaram o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma na presença de 02 (duas) testemunhas, ficando uma via com a SEDUC, outra com o (a) Coordenador (a).

Teresina, ____ de _____ de 2017.

ENTIDADE SUPERVISORA

COORDENADOR (A)

TESTEMUNHA 1 / RG:


TESTEMUNHA 2 RG:




ANEXO E – Autorização

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO






GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
4ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO
Secretaria de Estado
de Educação - SEQUE




Piauí
GOVERNO DO ESTADO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Autorizo a realização da pesquisa que tem como tema **O desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar** a ser realizada pela mestranda Mauricéia Silva da Trindade Machado, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da professora Dr^a Maria Divina Ferreira Lima, com o objetivo geral de analisar as contribuições do processo de desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos na construção de saberes para a reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar, tendo como participantes 08 (oito) coordenadores pedagógicos de escolas estaduais de Educação Básica pertencentes a 4ª Gerência Estadual de Ensino (4GRE) do município de Teresina. Declaramos para os devidos fins que se fizerem necessários que a mestranda tem autorização e nosso apoio para a realização da referida pesquisa.

Teresina, 23 de novembro de 2018.



Marcílio Pires Soares
Gerente Regional de Educação - 4ª GRE

Marcílio Pires Soares
CPF: 895.147.393-53
Port. GSE/ADM nº 0012/2015
Diretor 4ª GRE

Secretaria de Estado de Educação e Cultura / Seiec
Avenida Pedro Freire, s/n, Centro Administrativo
CEP 64018-900 - Teresina, Piauí, Brasil
Telefone: 86 3216-3392 / Fax 86 3216-3315
www.seeduc.pi.gov.br

CS Scanned with CamScanner



ANEXO F – Poema Rancho das Flores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Rancho das Flores***(Vinícius de Moraes)*

Entre as prendas com que a natureza
Alegrou este mundo onde há tanta tristeza
A beleza das flores realça em primeiro lugar
É um milagre
De aroma florido
Mais lindo que toda as graças do céu
E até mesmo do mar

Olhem bem para a rosa
Não há mais formosa
É a flor dos amantes
É a rosa-mulher
Que em perfume e nobreza
Vem antes do cravo
E do lírio e da hortênsia
E da dália e do bom crisântemo
E até mesmo do puro e gentil malmequer

E reparem no cravo
O escravo da rosa
Que flor mais cheirosa
De enfeite sutil
E no lírio que causa o delírio da rosa

O martírio da alma da rosa
Que é a flor mais vaidosa e mais prosa
Entre as flores do nosso Brasil

Abram alas pra dália garbosa
Da cor mais vistosa
Do grande jardim da existência das flores
Tão cheio de cores gentis
E também para a hortênsia inocente
A flor mais contente
No azul do seu corpo macio e feliz

Satisfeita da vida
Vem a margarida
Dos que têm paixão
E agora é a vez
Da papoula vermelha
A que dá tanto mel pras abelhas
E alegre este mundo tão triste
Com a cor que é a do meu coração

E agora aqui temos o bom crisântemo
Seu nome cantemos em verso e em prosa
Porém que não tem a beleza da rosa

Que uma rosa não é só uma flor
Uma rosa é uma rosa é uma rosa
É a mulher rescendendo de amor.

ANEXO G – Texto Ubuntu



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



UBUNTU

A jornalista e filósofa Lia Diskin durante o Festival Mundial da Paz, ocorrido em Florianópolis, em 2006, contou o seguinte caso de uma tribo na África:

Um antropólogo estava estudando os usos e costumes da tribo Ubuntu e, quando terminou seu trabalho, teve que esperar pelo transporte que o levaria até o aeroporto de volta pra casa. Como tinha muito tempo ainda até o embarque, ele propôs, então, uma brincadeira para as crianças que achou ser inofensiva.

Comprou uma porção de doces e guloseimas na cidade, colocou tudo num cesto bem bonito com laço de fita e colocou debaixo de uma árvore. Aí ele chamou as crianças e combinou que quando ele dissesse “já!”, elas deveriam sair correndo até o cesto e a que chegasse primeiro ganharia todos os doces que estavam lá dentro.

As crianças se posicionaram na linha demarcatória que ele desenhou no chão e esperaram pelo sinal combinado. Quando ele disse “Já!” instantaneamente todas as crianças se deram as mãos e saíram correndo em direção à árvore com o cesto. Chegando lá, começaram a distribuir os doces entre si e a comerem felizes.

O antropólogo foi ao encontro delas e perguntou porque elas tinham ido todas juntas se uma só poderia ficar com tudo que havia no cesto e, assim, ganhar muito mais doces. Elas simplesmente responderam:

–Ubuntu, tio. Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?

Ele ficou pasmo. Meses e meses trabalhando nisso, estudando a tribo e ainda não havia compreendido, de verdade, a essência daquele povo. Ou jamais teria proposto uma competição, certo?

Ubuntu significa: “Eu sou porque nós somos” ou, em outras palavras “Eu só existo porque nós existimos”.

“Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?” A resposta singela da criança, é profunda e vital, pois está carregada de valores como respeito, cortesia, solidariedade, compaixão, generosidade, confiança – enfim, tudo aquilo que nos torna humanos e garante uma convivência harmoniosa em sociedade.

<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar>