



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO

**FORMAÇÃO INICIAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS:
CONCEPÇÕES, IDENTIDADE PROFISSIONAL E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

JOÃO PESSOA (PB)

2019

OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO

**FORMAÇÃO INICIAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS:
CONCEPÇÕES, IDENTIDADE PROFISSIONAL E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues.

Coorientador: Prof. Dr. Elcimar Simão Martins.

JOÃO PESSOA (PB)

2019

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663f Araújo, Osmar Hélio Alves.

FORMAÇÃO INICIAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS:
CONCEPÇÕES, IDENTIDADE PROFISSIONAL E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS / Osmar Hélio Alves Araújo. - João Pessoa,
2019.

164 f. : il.

Orientação: Janine Marta Coelho Rodrigues.

Coorientação: Elcimar Simão Martins.

Tese (Doutorado) - UFPB/Educação.

1. Coordenador pedagógico. 2. Formação inicial. 3.
Licenciaturas. 4. Pedagogia. 5. Identidade
profissional. 6. Prática pedagógica. 7. Formação
docente. I. Rodrigues, Janine Marta Coelho. II.
Martins, Elcimar Simão. III. Título.

UFPB/BC

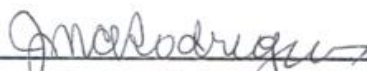
OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO

**FORMAÇÃO INICIAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS:
CONCEPÇÕES, IDENTIDADE PROFISSIONAL E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 11/04/2019.

BANCA EXAMINADORA:

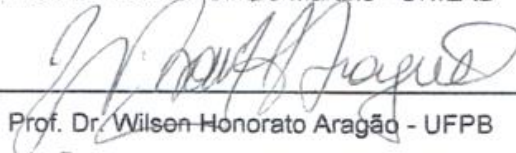


Orientadora: Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues – UFPB

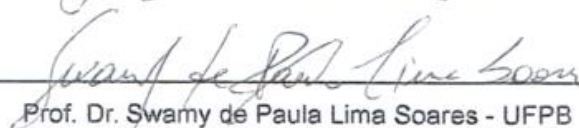


Profa. Dra. Maria Nazaré Tavares Zenaide - UFPB

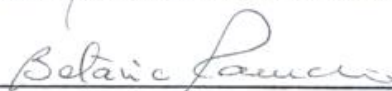
Prof. Dr. Elcimar Simão Martins - UNILAB



Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão - UFPB



Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares - UFPB



Profa. Dra. Betania Leite Ramalho - UFRN

O amor é seiva para uma vida em plenitude. O amor edifica, liberta e leva à vida plena. Só o amor conduz a uma vida feliz e congrega pessoas, muito diferentes umas das outras, que oferecem amor mútuo e são felizes. O amor é a síntese de tudo na minha vida.

Aos amores da minha vida, a Deus, à minha mãe-avó materna (*In memoriam*), aos meus pais, irmãos, tios/as, primos/as e amigos/as, fonte inesgotável de amor incondicional, de carinho e que atribuem, cada um a seu modo, sentido e encantamento à minha vida.

NÃO EXISTEM FRONTEIRAS QUANDO SE FALA DE AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são transcendentais, pois o amor, a amizade, a sensibilidade e a disposição ao diálogo são da ordem do inefável, possuem atributos de beleza que não podem ser expressos meramente por palavras; não podem ser esgotados em conceitos. Por isso, as palavras de agradecimentos, brotadas ao longo da caminhada e semeadas no corpo deste texto, vêm de uma fonte digna e bela: nascem do coração.

Faço minhas as sábias palavras de Antoine de Saint-Exupéry: *“Eis o meu segredo: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos. Os homens esqueceram essa verdade, mas tu não a deves esquecer”*. O contexto aclamado como “pós-modernidade” está a enaltecer ídolos ocultos, modismos efêmeros, consumismo e está a disseminar o desejo de vanglória e o enfraquecimento dos laços afetivos. Contrário a esse quadro, atrevo-me aqui a agradecer a todos aqueles que, como dois polos relacionais, atraímos-nos e construímos uma afinidade substancial e constitutiva além do palpável. Essa interação, entretanto, exigiu aceitação de que tudo estava sempre em construção, o que permitiu o humano tornar-se mais humano e a vida mais bela e digna de ser vivida.

Dos diálogos, interações, discussões, trocas de conhecimentos e sentimentos, a meu ver, saímos sempre renovados e enriquecidos. Retomar essa caminhada é um modo seguro de renovar a esperança, fortalecer-se e encontrar luzes para superar os obstáculos cotidianos.

Não se trata simplesmente de listar nomes ou apresentar ilações, mas de buscar enaltecer fenômenos que não consigo abarcar; antes, fui abarcado por eles. Pois, em face de tanto frenesi e egos em disputa, o mais difícil é conseguir ver o essencial, estar aberto à relação com todos, colaborando para a realização humana sem interesses e alardes, mas com simplicidade, cuidado e zelo.

Estes agradecimentos, por isso, hospedam uma legião de relações, como elos que me movem interiormente e estão intimamente ligados à minha realização existencial. Em face disso, mais fecundo que trilhar um caminho é enxergar o essencial, que só pode ser visto com os olhos do coração. É rememorar as pessoas que muito me ajudam(ram) nesta caminhada, com paciência, cuidado e carinho.

Aos meus pais e irmãos/irmãs, vos trago no coração, sujeitos de uma história que se materializa sob o olhar amoroso de Deus, pela companhia e amor incondicional, dia após dia. Precisa está sempre na nossa condição humana, na nossa alma a sensibilidade de fazer-se próximo dos nossos e lhes dedicar nosso tempo, carinho e respeito.

Aos tios/as e primos/as, meus guardiões nos bons e difíceis momentos, pelas mãos sempre prontas para ajudar; pelos (a)braços sempre abertos para abraçar e acolher. Nossos pés e mãos devem estar sempre prontos para semear a ternura, a paz e o amor sem medida, mesmo que marcados pelo cansaço, pela pressa ou sofrimento.

Aos meus orientadores, Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues e Prof. Dr. Elcimar Simão Martins. Ter desfrutado do ingente esforço e colaboração de vocês, nas lidas acadêmicas, é algo que me faz vibrar. Vocês são mestres que me ajudam a olhar o mundo com esperança, a integrar esforços, fazendo valer o sonho de exercer/continuar a/na docência.

Aos amigos/as, colegas, professores/as e colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Sou grato a todos/as pela amizade, carinho, acolhida e colaboração para as respostas às inquietações, às dificuldades e aos desafios que me foram postos. Agradeço especialmente ao Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão; ao Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares; à Profa. Dra. Maria Nazaré Tavares Zenaide e à Profa. Dra. Betania Leite Ramalho – UFRN. Que continuemos a olhar para o futuro com confiança e otimismo, e a nos dedicar à arte do aprender – ensinar como uma força protagonista, capaz de transformar o mundo.

À legião de amigos, em especial, Luciléia Melo, Watla Faustino, Rosana Dantas, Cloves de Moraes, Edivania Silva, Paulo Neves e Klebson

Martins, guardo-os sempre no coração – que me acompanham e impulsionam, pela amizade e carinho sem limites, à realização plena. Cada pessoa é um texto a ser lido, precisa ser lido. Precisamos da disponibilidade, da razão e da sensibilidade para lê-las, acolhê-las.

À comunidade escolar da 5ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 5ª CREDE, Tianguá/CE, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa para que seja útil aos que se dedicam à arte do aprender-ensinando.

Ao querido amigo Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro que, com simplicidade e atitudes de amizade, acolhida e cuidado, faz-se próximo, dedica-me seu tempo e atenção. Obrigado, Prof. Luís.

*Aos colegas professores e alunos-amigos da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)/Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); Universidade Regional do Cariri (URCA) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) - Campus Tianguá. A partir dos tempos e espaços dessas IES, venho me construindo professor, cotidianamente. Em síntese, parafraseando o poeta Gonzaguinha, *há muito tempo que eu estou na docência; foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz!**

Ao André Luiz Lanza pela disposição em me ajudar intensamente para o enriquecimento da escrita deste trabalho e, assim, anunciar (desvelar) o apreendido, os achados e o visto (não visto).

E, sempre, o meu reconhecimento aos professores/as da Rede Municipal de educação, e aos profissionais da Secretaria da Educação, de Ipueiras/CE, que, de alguma forma, colaboram para que eu ensine-aprenda diferentes modos de entender e construir a docência. E, como não podia deixar de ter, meus agradecimentos a Marlúbia Melo Sampaio e Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga que acreditam em mim mais do que eu mesmo e, com zelo e amizade, sempre me falaram(am) da necessidade da travessia para maiores realizações, novos caminhos. Quem nunca teve amigas(os) assim?

Assim, passo a passo, o diálogo se fez! Passo a passo, as amizades, como dom divino e atos em favor do outro, nascem, se estendem e me ajudam a continuar na caminhada. Por isso, eu, por mim mesmo, sem cada um de

vocês, não seria um homem em formação, em construção. Logo, da mesma maneira, esta tese foi tecida a muitas mãos...

Por fim, preciso continuar caminhando! Assim...

Não serei o poeta de um mundo caduco. Também não cantarei o mundo futuro. Estou preso à vida e olho meus companheiros. Estão taciturnos, *mas nutrem grandes esperanças*. Entre eles, *considero a enorme realidade. O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas* (ANDRADE, 1983, p. 132, grifos meus).

Apresento-lhes esta pesquisa não como quem impõe uma obrigação, mas como quem compartilha uma alegria, um banquete apetecível que nos conduzirá a um diálogo e, portanto, terá altivez na bravura dos seus leitores, enquanto sujeitos da palavra, em sistematizá-la como reflexão, como práxis, em detrimento de uma postura eclética que se vergue facilmente a qualquer vento modista.

Osmar Hélio Alves Araújo

RESUMO

A formação contínua dos professores na educação básica, no Brasil, tem sido efetivada, muitas vezes, de modo insuficiente, pontual e com implicações na promoção de uma aprendizagem produtiva e na permanência dos alunos na escola. Esse quadro contribui sobremaneira para o reconhecimento de que a constituição profissional de coordenadores pedagógicos, no tocante à formação inicial e contínua, saberes e práticas pedagógicas, e o seu papel, como professores formadores, precisam ser estudados em suas amplas dimensões. O objeto de estudo desta pesquisa é a formação inicial de coordenadores pedagógicos, tendo como referência a construção da sua identidade profissional e das práticas pedagógicas. O lócus de investigação foi a Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará – 5ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – Tianguá (CE). Objetivo geral: investigar a formação inicial de coordenadores pedagógicos, tendo como referência a construção da sua identidade profissional e das práticas pedagógicas, a partir da literatura especializada sobre o tema e de reflexões de coordenadores da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, 5ª CREDE – Tianguá – CE; objetivos específicos: identificar e analisar os perfis, com foco na formação inicial, contínua e nas experiências, que revelam ter os profissionais que atuam na coordenação pedagógica na Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, 5ª CREDE – Tianguá – CE; analisar as concepções de coordenadores – Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, 5ª CREDE – Tianguá – CE – a respeito do seu trabalho como professores formadores e das suas práticas pedagógicas. A pesquisa foi desenvolvida à luz da abordagem qualitativa e fundamentada no materialismo histórico-dialético. Quatro profissionais de educação ocupantes do cargo em comissão de coordenador escolar foram os sujeitos desta pesquisa. Utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada e, no tocante à análise dos dados, a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977). Este estudo revelou que os coordenadores pedagógicos partem das suas experiências teórico-práticas, em especial como docentes, para a construção da sua identidade profissional, das práticas pedagógicas e mediação do trabalho como professores formadores. Foi considerado, sobretudo, que na sua formação inicial os elementos teórico-práticos, acerca da coordenação pedagógica, foram esparsamente explorados e problematizados.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Formação inicial. Licenciaturas. Pedagogia. Identidade profissional. Prática pedagógica. Formação docente.

ABSTRACT

The continuous training of basic education teachers in Brazil has often been applied in an insufficient and punctual manner, with implications for the promotion of productive learning and student permanence in school. This framework contributes significantly to the recognition that the professional constitution of pedagogical coordinators regarding their initial and continuing training, pedagogical knowledge and practices, as well as their role as teacher trainers, should be assessed in its broad dimensions. The study object of this research is the initial formation of pedagogical coordinators, applying as reference the construction of their professional identity and pedagogical practices. The research locus was the Ceará State High School Network - 5th Regional Coordination of Education Development - Tianguá (CE). General objective: to investigate initial pedagogical coordinator formation, applying as reference the construction of their professional identity and pedagogical practices, based on specialized literature on the subject and reflections of coordinators from the Ceará State High School, 5th CREDE - Tianguá - CE; specific objectives: to identify and analyse the profiles, focusing on initial and continuous training and experiences, that reveal the professionals that work in the pedagogical coordination of the Ceará State High School Network, 5th Crede - Tianguá - CE; to analyze coordinator conceptions from the Ceará State High School Network, 5th CREDE - Tianguá - CE; regarding their work as teacher trainers and their pedagogical practices. The research was developed in light of a qualitative approach and based on historical-dialectical materialism. Four education professionals occupying positions in a school coordinator commission were the subjects of this research. The research instrument consisted in a semi-structured interview and, regarding the data analysis, a content analysis from Bardin's (1977) perspective was carried out. This study revealed that pedagogical coordinators apply their theoretical-practical experiences, especially as teachers, to build their professional identity, pedagogical practices and work mediation as teacher trainers. Above all, it was considered, that the theoretical-practical elements concerning pedagogical coordination in their initial formation are sparsely explored and problematized.

Keywords: Pedagogical coordinator. Initial formation. Bachelor's degrees. Pedagogy. Professional identity. Pedagogical practice. Teacher training.

RESUMEN

La formación continua de los profesores en la educación primaria en Brasil ha sido efectivizada, muchas veces, de modo insuficiente, puntual y con implicaciones en la promoción de un aprendizaje productivo y en la permanencia de los alumnos en la escuela. Este cuadro contribuye considerablemente al reconocimiento de que la constitución profesional de coordinadores pedagógicos, en lo referido a la formación inicial y continua, saberes y prácticas pedagógicas, y su papel, como profesores formadores, necesitan ser estudiados en sus amplias dimensiones. El objeto de estudio de esta investigación es la formación inicial de coordinadores pedagógicos, teniendo como referencia la construcción de su identidad profesional y de las prácticas pedagógicas. El *locus* de la investigación fue la Red Estadual de Enseñanza Media de Ceará – 5ª Coordinación Regional de Desarrollo de la Educación – Tianguá (CE). Objetivo general: investigar la formación inicial de coordinadores pedagógicos, teniendo como referencia la construcción de su identidad profesional y de las prácticas pedagógicas, a partir de la literatura especializada sobre el tema y de reflexiones de coordinadores de la Red Estadual de Enseñanza Media de Ceará – 5ª CREDE – Tianguá – CE; objetivos específicos: identificar y analizar los perfiles, con foco en la formación inicial, continua y en las experiencias que revelan tener los profesionales que actúan en la coordinación pedagógica en la Red Estadual de Enseñanza Media de Ceará, 5ª CREDE – Tianguá – CE; analizar las concepciones de coordinadores – Red Estadual de Enseñanza Media de Ceará, 5ª CREDE – Tianguá – CE con respecto a su trabajo como profesores formadores y sus prácticas pedagógicas. La investigación fue desarrollada a la luz del abordaje cualitativo y fundamentado en el materialismo histórico-dialéctico. Cuatro profesionales de educación ocupantes del cargo en comisión de coordinador escolar fueron los sujetos de esta investigación. Utilizamos como instrumento de pesquisa la entrevista semiestructurada y, en lo referido al análisis de los datos, el análisis de contenido en la perspectiva de Bardin (1977). Este estudio reveló que los coordinadores pedagógicos parten de sus experiencias teórico-prácticas, en especial como docentes, para la construcción de su identidad profesional, de las prácticas pedagógicas y mediación del trabajo como profesores formadores. Fue considerado, especialmente, que en su formación inicial los elementos teórico-prácticos, acerca de la coordinación pedagógica, fueron escasamente explorados y problematizados.

Palabras-clave: Coordinador pedagógico. Formación inicial. Licenciaturas. Pedagogía. Identidad profesional. Práctica pedagógica. Formación docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Aspectos constitutivos da relação coordenador pedagógico e docentes	130
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento do município de Tianguá (CE), com suas respectivas escolas públicas regulares de Ensino Médio e nº de coordenadores	37
Quadro 2 — Quantidade de dissertações encontradas sobre a formação de coordenador pedagógico (2014 e 2016).....	47
Quadro 3 — Quantidade de dissertações encontradas sobre a formação do professor coordenador (2014 e 2016)	48
Quadro 4 – Mapeamento dos municípios, com suas respectivas escolas regulares e nº de coordenadores, da 5ª CREDE.....	64
Quadro 5 - Identificação dos coordenadores pedagógicos e suas respectivas formações iniciais	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Coordenador Pedagógico
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPET	Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educacionais Tecnológicas
GPFOHPE	Formação Docente, História e Política Educacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
FECOP	Fundo Estadual de Combate à Pobreza
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
HTPC	Horário de trabalho pedagógico coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PRPGP	Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UPF	Universidade de Passo Fundo
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO.....	34
1.1. Tipo de Pesquisa	34
1.2. Campo da pesquisa	36
1.3. Sujeitos da pesquisa	38
1.4. Procedimentos de análise dos dados.....	39
1.5. Etapas de desenvolvimento da investigação.....	40
1.6. Ensino Médio como campo de atuação dos sujeitos da pesquisa	46
2. FORMAÇÃO DE/PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS.....	46
2.1. A formação de coordenadores pedagógicos: pesquisas recentes.....	46
2.2. O que revelam as pesquisas?	49
2.3. O Estado da Questão: adendo necessário	52
3. COORDENADOR PEDAGÓGICO, FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL: DO QUE ESTAMOS FALANDO?	57
3.1. Formação inicial e identidade profissional.....	57
3.2. Quem é o coordenador pedagógico?	60
3.3. Coordenador pedagógico na Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará.....	63
3.4. Coordenador pedagógico da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará construindo a sua identidade profissional	70
3.4.1 Coordenador pedagógico: um profissional reflexivo.....	75

4. FORMAÇÃO INICIAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA, NOS DEMAIS CURSOS DE LICENCIATURA, OU EM AMBOS? 79

4.1. Formar o coordenador pedagógico no curso de Pedagogia ou não? Eis a questão..... 80

4.2. Percepções de coordenadores pedagógicos sobre sua formação inicial nos cursos de licenciatura 84

4.3. A formação inicial de coordenadores pedagógicos em um contexto incerto.....88

4.4. A formação inicial de coordenadores pedagógicos imbricada à Pedagogia como ciência da educação. Utopia?..... 92

4.5. Didática como campo de conhecimento e aporte teórico do/para os coordenadores pedagógicos 96

5. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....100

5.1. A formação contínua de coordenadores pedagógicos da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará.....100

5.2. Qual formação contínua para os coordenadores pedagógicos?.....106

6. O TRABALHO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS COMO PROFESSORES FORMADORES E AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 112

6.1. Os coordenadores pedagógicos e a construção das práticas pedagógicas: o que os une e o que os separa dos professores.....113

6.2. O trabalho dos coordenadores pedagógicos como professores formadores: cuidar ou não cuidar da formação contínua dos professores? 116

6.3. Condições e elementos da formação contínua dos professores na perspectiva dos coordenadores pedagógicos 120

6.4. Diferentes professores, diferentes atitudes dos coordenadores pedagógicos: escutar, respeitar e acolher.....	125
6.5. Comunicação: eixo das relações entre coordenador pedagógico e os docentes no processo formativo	131
CONCLUSÃO	138
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	162
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	163

INTRODUÇÃO

O crescente número de estudos, no campo da formação de professores, nos últimos anos, vem contribuindo sobremaneira para o reconhecimento de inúmeras dificuldades implicadas nos cursos de formação inicial dos professores. Entre os questionamentos desenvolvidos por esses estudos, destacamos as críticas à desarticulação entre universidade e escolas de educação básica; o distanciamento entre os fundamentos teóricos e as questões da prática escolar; a secundarização dos conhecimentos específicos da organização escolar e das práticas de gestão das escolas básicas e a pouca atenção às teorias pedagógicas.¹

Nesse contexto, situamos, também, a formação contínua docente, pois, no Brasil, a formação contínua dos professores na escola básica tem se efetivado, muitas vezes, de modo insuficiente e pontual. Sabemos que a ausência desse processo de formação para os professores tem implicações na promoção de uma aprendizagem produtiva e na permanência dos alunos na escola.

Quem é o profissional que exerce o cargo de coordenador pedagógico no espaço escolar?² Qual a constituição profissional, no tocante à formação inicial e contínua, saberes e práticas pedagógicas, desse profissional e como tem desempenhado seu papel, como professor formador, mais precisamente no Ensino Médio? Nessa direção, este texto trata da formação inicial de CP, tendo como referência a construção da sua identidade profissional e das suas práticas pedagógicas. A expressão “formação inicial de CP” é aplicada com o sentido de discutir a formação inicial (graduação) dos profissionais de educação que, nos espaços escolares, coordenam as atividades de articulação e organização do trabalho pedagógico. Ao procedermos dessa maneira, estamos cientes de que não há, ainda, no Brasil, uma formação específica

¹ Destacamos: Libâneo (2006); André et al (2017); Marafelli; Rodrigues; Brandão (2017).

² Usaremos a sigla CP para fazer alusão ao(s) Coordenador (es) Pedagógico(s) das escolas de Educação básica.

(graduação) visando a formar os profissionais de educação para o cargo em questão.³

Referimo-nos à identidade profissional dos CP no esforço de discutir e contribuir para a configuração de uma nova identidade para esses profissionais. Sabemos que a função de CP e a docência estão intimamente relacionadas. No entanto, consideramos que, muitas vezes, os profissionais de educação que assumem o cargo de CP apresentam frágil identidade profissional nessa função. É importante realçar que não estamos dissociando a coordenação pedagógica da docência, pois essa separação pode ocasionar uma compreensão equivocada sobre o papel e a importância de cada um. Queremos, ao contrário, advogar que a construção de uma identidade profissional como CP, que vai além de ser um especialista em uma área específica do conhecimento, exige necessariamente compreender que o trabalho pedagógico como CP é muito mais complexo do que se imagina e abarca, necessariamente, uma dimensão epistemológica, social-política, pedagógica e cultural.

Dessa forma, acreditamos na possibilidade de os profissionais de educação que assumem o cargo de CP irem além de uma identidade profissional como professor especialista em sua área de conhecimento, em direção a uma identidade profissional pautada em saberes e experiências no campo da coordenação pedagógica.

Consideramos que a trajetória profissional do CP, como docente, como um conjunto de saberes e experiências que compõe a sua postura pedagógica, está diretamente ligada às suas concepções, à sua identidade profissional e às suas práticas pedagógicas.

Minha trajetória na educação se iniciou no chão das escolas públicas cearenses⁴, com os pequenos, e se desdobrou pelas diferentes faixas etárias da educação básica; no curso normal – habilitação para o magistério⁵, assim

³ É neste sentido que se pode entender o título: Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas.

⁴ Atuei como professor da Educação básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio) na Rede Municipal e Estadual de Ensino do Ceará (2001 - 2011), em tempo paralelo (2001), cursava o terceiro ano do Ensino Médio - Magistério/Antigo Normal.

⁵ Exerci a docência na E.E.F.M. Dona Thereza Odette (Escola de Formação de Professores/Magistério/Antigo Normal) - Ipu/CE (2009 a 2011).

como no solo frutífero da formação docente, como professor formador; supervisor educacional,⁶ formando e acompanhamento os professores da educação básica no exercício do magistério.

É neste sentido que minha caminhada profissional pelo magistério, meus pensamentos e produções, no campo científico-acadêmico, buscam alianças com a atuação de CP desde as entranhas do exercício profissional na educação básica e no campo da formação docente. A finalidade é expressar (construir) a educação como um processo permanente, contínuo e ininterrupto de promoção de igualdade e dignidade humana, bem como a construção de uma sociedade democrática, multicultural e solidária. Entendo, assim, a educação como um processo de intervenção, transformação no/do mundo; como prática de liberdade e um ato político problematizador. A educação é, portanto, um ato essencialmente coletivo que tem o desafio de resistir-lutar em face dos inúmeros desafios postos à sobrevivência da vida em sociedade (ARAÚJO, 2018a).

O exercício no magistério da educação básica e a atuação como professor formador ou supervisor educacional tiveram implicações tanto no percurso formativo trilhado, posteriormente, como no mestrado acadêmico em educação, no qual investiguei a formação contínua docente a partir da atuação de CP.⁷ É certo que, de um modo ou de outro, a formação e as experiências na educação básica me permitiram aproximação com o campo da formação e de atuação do CP como objeto de pesquisa. Por este caminho, venho seguindo como opção de vida, entendendo a formação dos professores como uma célula viva, construída e em construção, a partir da qual o processo educativo deve alcançar cada vez mais êxito, à medida que essa formação auxiliar os professores na construção da práxis, partindo da leitura crítica da realidade, visando a transformá-la. Partilho do entendimento de práxis a partir da filosofia

⁶ Atuei como professor formador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/Universidade Federal do Ceará - UFC) (2014); supervisor educacional da Diretoria de Ensino - Secretaria de Educação de Ipueiras – CE - (2006 -2012).

⁷ A pesquisa de mestrado, defendida na Faculdade de Educação - Universidade Federal do Ceará, (UFC), Fortaleza/CE, em 2015, sob a orientação do professor doutor Luís Távora Furtado Ribeiro, foi construída a partir da tríade: Formação docente, coordenador pedagógico e contexto escolar. A obra: Coordenador pedagógico e a formação docente: diálogos possíveis no âmbito escolar (ARAÚJO, 2017) constitui-se em desdobramento da referida pesquisa de mestrado.

marxista e, por isso, como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo (FRANCO, 2016). A práxis “[...] permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las” (FRANCO, 2016, p. 544).

Sou professor do magistério superior desde o segundo semestre de 2011, desenvolvendo múltiplas atividades a partir do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão, em diferentes IES.⁸ Dentre elas, destaco a participação nos cursos de Graduação em Letras, Ciências Biológicas, Física e Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)/ Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor);⁹ Universidade Regional do Cariri (URCA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE – Campus Tianguá) – com disciplinas de Estágio Supervisionado; Didática; Saberes e profissionalidade docente; Metodologia da pesquisa; Psicologia do desenvolvimento humano e da aprendizagem, entre outras. A experiência na formação inicial dos professores, a partir dessas disciplinas, vem desdobrando-se em inúmeras provocações, preocupações, indagações e produções com foco no processo de profissionalização docente dos futuros professores, assim como na atuação e formação inicial de CP.

Com entusiasmo, venho me dedicando intensamente à tarefa de contribuir para a ampliação da qualidade da formação pedagógica dos professores¹⁰, considerando, sobretudo, os contributos teórico-metodológicos da Pedagogia, da Didática e do Estágio supervisionado. Além disso, no campo da formação docente, tenho trabalhado visando a contribuir para a ampliação de produções acadêmico-científicas a partir da tríade: Pedagogia, Didática e estágio supervisionado, e, ainda, com foco na formação e atuação de CP.

⁸ Instituições de Ensino Superior.

⁹ O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: Licenciatura; Segunda licenciatura e Formação pedagógica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

¹⁰ Isso porque o foco das tarefas dos docentes dos cursos de licenciatura é ensinar a ensinar/é o preparo dos estudantes para a ação de ensinar. Isso implica reconhecermos que a essência dos cursos de licenciatura é a formação docente pedagógica (RIOS, 2015).

Fazendo uma retrospectiva dos registros de tantas atividades ao longo desses anos que me fazem professor-pesquisador, numa perspectiva socializadora das produções acadêmico-científicas construídas e publicadas com foco na formação e no exercício pedagógico de CP, destaco:

- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A Didática e a Pedagogia como suporte teórico para uma coordenação pedagógica qualificada. *Política e gestão educacional* (ONLINE), v. 20, p. 501-513, 2016.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva. Possíveis conexões entre o relato autobiográfico e a formação docente a partir da ótica dos coordenadores pedagógicos. *Educação On-Line* (PUCRJ), v. 22, p. 82-88, 2016.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Ser ou não ser um coordenador pedagógico diferente? Eis a questão. *Dialogia*, p. 157-166, 2017.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato. Do decreto ao controle do processo pedagógico: os coordenadores pedagógicos sob a tutela das avaliações externas. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, v. 12, p. 952-965, 2017.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. O SPAECE e o trabalho pedagógico das escolas Cearenses: o que revelam os coordenadores pedagógicos? *Quaestio: REVISTA DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO*, v. 20, p. 211-226, 2018.

- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Coordenação pedagógica na Escola brasileira posta em questão. *Revista Cocar*, Belém, V.13. N.25, p. 257 a 277 – Jan./Abr. 2019.

Diante desse caminho trilhado e aqui exposto, quem ler este trabalho verá que a formação docente tem sido minha paixão e, por isso, eu não posso deixar de continuar a pensar sobre isso. Acredito que esta pesquisa traz as marcas dos trabalhos e pesquisas que me antecederam, histórias de avanços e retrocessos que marcam a profissão docente, sobretudo no contexto educacional brasileiro. Penso, inclusive, que este trabalho tem suas raízes históricas no meu privilégio de não saber quase tudo acerca da formação docente e que, por isso, tenho continuado a pensar e a buscar conhecer o tema a partir do espaço da universidade e das escolas básicas, pois, quando se trata da formação docente, a universidade e as escolas básicas são campos indissociáveis.

Esse meu “não saber”, por outro lado, tem me levado a dialogar e contribuir, muitas vezes, para a construção de uma formação docente de dentro (da profissão) para fora e, vice-versa¹¹, pautada na complexa realidade dos fenômenos sociais e, especialmente, dos educativos, e a partir da concomitância entre a formação e a ação (teoria-prática).

Em síntese, esta pesquisa está articulada, diretamente, às minhas experiências como docente e pesquisador sempre em formação (leia-se aprendiz da profissão), assim como está alicerçada na minha consciência de ser um sujeito que carrega em sua gênese a incompletude que, por um lado, atesta o meu não saber, ignorância, e, por outro, abre caminhos para o conhecer.

É nessa direção que minha atuação profissional nos dias atuais se move e prossigo no caminhar. Desse modo, integro os Grupos de Pesquisas, cadastrados junto ao CNPq: Formação Docente, História e Política Educacional

¹¹ Para maior aprofundamento e entendimento do argumento a respeito de uma formação docente de dentro (da profissão) para fora, e vice-versa, ver: Nóvoa (2009) e Zeichner (2010).

(GPFOHPE – UFC); Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Formação de Professores – (GEPET – URCA), cujas discussões têm se balizado por preocupações em torno do ensino, formação de professores, história da educação e política educacional. Neste contexto, junto com a profa. Dra. Maria Auxiliadora Soares Fortes, o Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro e a Profa. Dra. Ana Isabel Andrade, coordenei o Dossiê intitulado: “A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES: entre lições, limites e necessidades” – *Revista Internacional de Formação de Professores*, v.3, n.4, out./dez. (2018). Nesse dossiê, publicamos nove (09) artigos que discutem a formação e a atuação dos gestores escolares no contexto brasileiro e português.

Tenho buscado desenvolver discussões acerca da formação pedagógica dos alunos das licenciaturas, futuros professores. Por um lado, tenho buscado investigar, na perspectiva dos estudantes em formação, como a Didática e o estágio supervisionado, como espaço de referência, essencialmente, para a profissionalização docente e, por isso, como práxis, têm contribuído para a apreensão crítico-reflexiva da profissão docente, de modo global. Por outro, tenho buscado construir um diálogo constante, fomentando a discussão sobre os elementos teórico-metodológicos, contextuais e históricos da docência na Educação Básica, assim como acerca das aprendizagens, descobertas e dos problemas vividos a partir da experiência do estágio supervisionado, e que precisam ser investigados.

Temos defendido, amplamente, o estágio supervisionado como espaço de referência, essencialmente, para a profissionalização docente dos futuros professores, por meio de atividades que fomentem a construção da identidade profissional e o desenvolvimento de competências inerentes à docência (ARAÚJO; RIBEIRO, 2017a; ARAÚJO, 2018a; ARAÚJO; MARTINS, 2019).

Numa perspectiva socializadora das produções acadêmico-científicas construídas e publicadas com foco na formação inicial e contínua dos professores, mirando, em especial, a Didática e o estágio supervisionado, como espaço de referência, essencialmente, para a profissionalização docente, destaco:

- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato. O (des)lugar da pedagogia e a didática na formação dos professores. *Política e gestão educacional* (ONLINE), v. 21, p. 215-226, 2017.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, v. 12, p. 1721-1735, 2017.
- RODRIGUES, Talita Almeida; PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. DIDÁTICA: trama de significados confluentes para a formação humana no contexto do ensino superior. In: Francisco Ari de Andrade; Rita de Fátima Muniz; Erbenia Maria Girão Ricarte (Org.). *EDUCAÇÃO: dilemas e perspectivas*. 1ed.Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 259-268.
- ANDRADE, Ana Isabel; RIBEIRO, Luís Távora Furtado; FORTES, Maria Auxiliadora Soares; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. *A formação/profissão docente no contexto nacional/internacional: entre cenários, análises e possibilidades*. 01. ed. Itapetininga/São Paulo: Edições Hipóteses, 2018. v. 01. 211p .

Respondendo, então, a uma necessidade da minha atuação como professor-pesquisador, coordenei importantes projetos de iniciação científica no contexto da Universidade Regional do Cariri (URCA/Campus Missão Velha), com destaque para:

- A formação didático-pedagógica dos estudantes dos Cursos de Letras e Ciências Biológicas da URCA: vacina de conforto pedagógico? – PRPGP¹²/2016/URCA.
- Fios e desafios da formação pedagógica dos licenciandos do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA/Campus Missão Velha) PRPGP/2017/URCA.¹³

O intento dos referidos projetos foi investigar a formação pedagógica proporcionada pelos Cursos de Letras e Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri (URCA/Campus Missão Velha) na perspectiva dos licenciandos, futuros professores.

Nesta perspectiva, algumas questões emergiram dos investimentos e das experiências vivenciadas ao longo da vida profissional no campo da formação docente, as quais foram postas como norte desta pesquisa. Assim, surgiu *a grande pergunta deste estudo*: quais os conhecimentos, perfis e práticas pedagógicas revelam ter os CP no contexto da educação básica? Em decorrência desta, *outras perguntas se estruturaram*: como um professor se torna CP? Quem é o CP? Quais as bases epistemológicas que orientam as práticas do CP? Quais as influências da formação inicial do CP na construção da sua identidade profissional e das suas práticas pedagógicas? Como o CP aproxima as suas práticas pedagógicas das atividades docentes? Com que saberes e conhecimentos o CP constrói o seu desenvolvimento profissional? Quais os desafios do trabalho que o CP desenvolve como professor formador?

No que segue, os objetivos que orientam este estudo são:

Objetivo geral:

Investigar a formação inicial de CP, tendo como referência a construção da sua identidade profissional e das práticas pedagógicas, a partir da literatura

¹² Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

¹³ Os referidos projetos receberam financiamento da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, em forma de bolsa de Iniciação Científica, e do Fundo Estadual de Combate à Pobreza – FECOP.

especializada sobre o tema e de reflexões de CP da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, 5ª CREDE¹⁴ – Tianguá - CE.

Objetivos específicos:

- Identificar e analisar os perfis, com foco na formação inicial, contínua e nas experiências, que revelam ter os profissionais que atuam no cargo de CP na Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, 5ª CREDE – Tianguá – CE.
- Analisar as concepções de CP – Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, 5ª CREDE – Tianguá – CE – a respeito do seu trabalho como professor formador e das suas práticas pedagógicas.

Apreendi e continuo apreendendo o magistério, no contexto dos cursos de licenciatura, como práxis, e, por isso, como um processo pedagógico de ensino e de apreensão da profissão docente, tendo como princípio a produção do conhecimento a partir da leitura crítica da realidade, visando a transformá-la.

Assim, à luz da abordagem qualitativa e fundamentado no materialismo histórico-dialético, na maioria das vezes, tenho buscado vivenciar a imbricação fundamental entre formação docente e pesquisa, sendo que nesse processo tenho buscado, cada vez mais, me constituir professor-pesquisador.¹⁵ Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pelos procedimentos de abordagem

¹⁴ A partir do Decreto Nº 30. 282, de 04 de agosto de 2010, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará passou a contar com vinte (20) Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) (PINHEIRO, 2016). Entre elas, a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 05. Nas próximas seções, utilizaremos o termo 5ª CREDE ao nos referirmos especificamente a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 05, Tianguá (CE).

¹⁵ Sempre fico curioso e inquieto, sobretudo ao ler as contribuições de Demo (2017) sobre o meu compromisso com a pesquisa, que, como diz o mesmo autor, “[...] muito além de um discurso teórico, torna-se a razão de ser da vida do professor” (p. 6). Ao longo dos anos no magistério, com a mesma intensidade, vários colegas e autores, como: Profa. Maria Socorro Lucena Lima; Profa. Maria Amélia Santoro Franco; Prof. José Carlos Libâneo e tantos outros, foram me encantando (afetando) e ensinando que “quem pesquisa, forma-se melhor; [...] quem sabe produzir conhecimento próprio, pode reinventar-se, mesmo, quando, de repente, o mercado esvazia profissões [...]” (DEMO, 2017, p. 6-7).

qualitativa e fundamentada no materialismo histórico-dialético. A escolha dessa abordagem deve-se por entender que ela tem a preocupação com o processo (BOGDAN; BICKLEN, 1994), isto é, como as pessoas constroem os significados e as suas representações; assim, a tendência é a análise indutiva e a importância do significado, entendido como o sentido que as pessoas dão aos fatos.

A pesquisa teve como lócus a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 5ª CREDE, mais especificamente duas (02) escolas públicas da Rede Estadual de Ensino Médio de Tianguá (CE). No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, trabalhamos com quatro (04) profissionais de educação ocupantes do cargo em comissão de coordenador escolar¹⁶. Utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada. Os achados da pesquisa foram analisados à luz da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977).

Para o encaminhamento dessa discussão, este trabalho está organizado em seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, cujo título é **“DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO”**, discute-se os pressupostos do processo de desenvolvimento da investigação. A título de introdução, apresentamos a natureza da pesquisa, o campo e os sujeitos da pesquisa. Além disso, são colocados em evidência os procedimentos/etapas de desenvolvimento da investigação e análise dos dados.

O segundo, nomeado de: **“FORMAÇÃO DE/PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS”**, consiste na apresentação de resultados de pesquisa na modalidade estado do conhecimento.

No terceiro capítulo, intitulado de **“COORDENADOR PEDAGÓGICO, FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL: DO QUE ESTAMOS FALANDO?”**, trazemos para o debate questões relacionadas à formação inicial e à identidade profissional dos CP.

¹⁶ No caso específico da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, o CP é denominado de Coordenador Escolar.

No quarto, sob o título de: **“FORMAÇÃO INICIAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA, NAS DEMAIS LICENCIATURAS, OU EM AMBOS”**, discute-se a formação inicial de CP no Brasil, sobretudo, a partir do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas.

No quinto, cujo título é: **“FORMAÇÃO CONTÍNUA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS”**, discorremos sobre a formação contínua de CP na Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará.

No sexto capítulo, com o título de: **“O TRABALHO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS COMO PROFESSORES FORMADORES E AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”**, focamos nas condições e elementos que perpassam o trabalho do CP como professor formador e a construção das suas práticas pedagógicas.

Esta pesquisa partiu da tese de que os CP partem de suas experiências teórico-práticas, em especial, como docentes, para a construção da sua identidade profissional, das práticas pedagógicas e para a mediação do trabalho como professor formador. Considerando, sobretudo, que, na sua formação inicial, os elementos teórico-práticos acerca da coordenação pedagógica foram esparsamente explorados e problematizados.

A relevância deste estudo reside, sobretudo, na possibilidade de contribuir para o debate acerca da importância da formação inicial do CP, pois quanto mais frágil e distante é essa formação da atuação profissional do coordenador, mais esse profissional, nas escolas públicas, enfrenta dificuldades para construir sua identidade profissional e suas práticas pedagógicas diante da incumbência de coordenar o processo pedagógico da escola básica.

[...] as perguntas, na maioria das vezes, nos abrem/possibilitam sempre novas reflexões, diálogos e aprendizagens. [...] a transformação começa no hoje para as pessoas que se abrem sempre para um “novo” existir que exige, necessariamente, um “novo” caminhar, perguntar/encontrar a direção do caminho.

Osmar Hélio Alves Araújo; Elcimar
Simão Martins.

1. DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

A fim de apresentar o escopo deste capítulo, recorreremos a escritos da apresentação da dissertação de mestrado, em face da importância da qual eles se revestem neste momento de socialização desta pesquisa.

Pesquisar é revelar, é buscar uma compreensão fidedigna do objeto pesquisado. Pesquisar envolve movimentos que fazem o pesquisador partir para a ação, para a busca pela aprendizagem que emerge do desejo de aprender, conhecer e investigar. A pesquisa exige que o pesquisador percorra um caminho, entendendo e analisando os dados colhidos, interpretando nas entrelinhas e explorando as ideias para, então, avançar na construção do conhecimento (ARAÚJO, 2015).

Este capítulo expõe o percurso metodológico percorrido no desenvolvimento desta pesquisa. Caracteriza, *a priori*, a pesquisa, o campo e os sujeitos da pesquisa. Por último, traz à tona os procedimentos, a análise dos dados e, na última seção, as etapas de desenvolvimento da investigação.

1.1. Tipo de Pesquisa

Buscar conhecer as condições sociais, históricas, políticas e culturais nas quais a docência surgiu, quem a exerce, como se forma um(a) professor(a) dentro de uma dinâmica social que sabemos ser movida por fatores econômicos e políticos, vem se constituindo ultimamente o foco das nossas investigações no campo da educação (MARTINS; RODRIGUES; ARAÚJO, 2018). Assim, temos buscado não apenas entender ou descrever as práticas dos professores, mas, sobretudo, contribuir para a sua transformação-ressignificação. E, por isso, em alguns momentos, recorreremos à abordagem qualitativa e aos fundamentos do materialismo histórico-dialético como alternativa viável para o desenvolvimento de processos investigativos com foco, notadamente, na formação dos professores, entre outras temáticas.

Nosso interesse pelo tema – formação docente – e pela abordagem qualitativa à luz dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, está articulado à nossa trajetória de formação e atuação profissional. Partilhamos, portanto, do entendimento de que a pesquisa é “um trabalho sistemático de investigação da realidade, que parte da constatação do não saber e faz perguntas, pondo-se a caminho para descobrir as respostas” (RIOS, 2014, p. 116-117).

Nessa perspectiva, temos argumentado que as perguntas abrem caminhos que nos levam a “novas” respostas, novos conhecimentos e, sobretudo, que exigem de nós uma atitude crítico-reflexiva diante da realidade social real. Consideramos, ainda, que as perguntas também levam o indivíduo a construir outras perguntas que, por certo, nascem de um percurso pautado na reflexão sobre o contexto existente e que urge ser transformado. As respostas a essas perguntas, no nosso entendimento, traduzem-se na busca por mudanças e transformações do *status quo* (ARAÚJO; MARTINS, 2019).

De posse desse entendimento, compreendemos que a pesquisa permite a construção de um olhar multidisciplinar sobre a docência, assim como diversas possibilidades de investigação e intervenção no contexto escolar. Entendemos, assim, que a

[...] pesquisa tem um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois lhes dá possibilidade de desenvolver ideias próprias, e de refletir sobre a prática profissional, identificar o que pode ser aperfeiçoado de modo a contribuir com o processo de emancipação das pessoas (ANDRÉ, 2015, p. 153).

Desse modo, esta pesquisa, ancorada na abordagem qualitativa e de cunho exploratório e descritivo, cujo escopo foi a formação inicial de CP das escolas públicas de Educação de Básica, está embasada nas premissas do materialismo histórico-dialético, posto que essa abordagem permite a compreensão dos dados como um todo dialético e fornece subsídio para uma “[...] interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente,

abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.”(GIL, 2008. p. 14).

1.2. Campo da pesquisa

Esta pesquisa teve como *lócus* duas (02) escolas públicas da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará que estão *sob a jurisdição* da 5ª CREDE, com sede em Tianguá/CE. A quantidade de escolas foi definida a partir da escolha dos CP. Nove municípios (Ipu, Guaraciaba do Norte, Croatá, São Benedito, Ibiapina, Ubajara, Tianguá, Viçosa do Ceará e Carnaubal) estão sob a jurisdição da referida CREDE.

A 5ª CREDE, enquanto órgão executivo vinculado à estrutura da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), “[...] tem a missão de garantir educação básica com equidade e focada no sucesso do aluno” (PINHEIRO, 2016, p. 26). Destacamos, ainda, que a CREDE coordena os trabalhos das escolas em todas as esferas – administrativa, financeira e pedagógica –, já que “um de seus objetivos é garantir o acesso e a melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho dos alunos no Ensino Médio” (PINHEIRO, 2016, p. 26).

No tocante ao município de Tianguá (CE), trata-se de um município brasileiro do estado do Ceará, com população estimada de 68.892 habitantes, situado na microrregião da Ibiapaba, Mesorregião do Noroeste Cearense. O referido município está subdividido em oito unidades, a saber, a sede e mais sete distritos: Arapá; Itaguaruna; Acarape; Pindoguaba; Caruataí; Tabaínha e Bela Vista (Dados IBGE – Censo de 2010).¹⁷

No que tange, especificamente, ao número de escolas públicas regulares de Ensino Médio, e ao número de CP, Tianguá (CE) apresenta o seguinte quadro:

¹⁷ Informações disponíveis em :< <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/tiangua>>. Acesso em : 01 mar. 2019.

Quadro 1 - Mapeamento do município de Tianguá (CE), com suas respectivas escolas públicas regulares de Ensino Médio e nº de coordenadores

Município	Escolas regulares	Nº de Coordenadores pedagógicos.
Tianguá	EEM Liceu de Tianguá José NiMoreira	02
Tianguá	EEM Miguel Carneiro da Cunha	01
Tianguá	EEM Monsenhor Aguiar	03
Tianguá	EEM Raimundo Marques de Nonato	01
Tianguá	EEM Tancredo Nunes de Nenezes	03

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Diário Oficial do Estado do Ceará, Série 3, Ano X Nº051, Fortaleza, 15 de Março de 2018.

Tianguá conta, ainda, com um Centro de Educação de Jovens e Adultos – Ofélia Portela Moita “D. Estrela” – situado na sede do município. A referida instituição está voltada para a oferta do ensino fundamental e médio na forma semipresencial, além de oferecer cursos e oficinas de aperfeiçoamento.¹⁸

No que concerne ao campo da pesquisa, trata-se de duas (02) instituições públicas, dentre as cinco (05) escolas de Ensino Médio do município de Tianguá, vinculadas à Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, geridas pela 5ª CREDE, como dito no início deste texto. As referidas escolas estão identificadas neste texto como E1 e E2.

A E1 e a E2 mantêm o Ensino Médio Regular. A E1, nos horários matutino, vespertino e noturno. A E2, somente nos horários matutino e vespertino. A E1 pode ser considerada de grande porte, já que possui aproximadamente 876 alunos. A E2, em uma mesma perspectiva, pode ser considerada de porte médio, haja vista que apresenta 616 alunos no total. Essa informação é significativa, uma vez que o número de alunos determina o número de coordenadores de cada escola na Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Ceará. Ambas as escolas – E1 e E2 – possuem três

¹⁸ Informações disponíveis em: <<http://cejatiangua.wixsite.com/cejadonaestrela/cursos-complementares-presencial>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

coordenadores que acompanham o trabalho pedagógico dos professores por área de conhecimento.

Em 2018, a E1 possuía um quadro com 23 turmas de ensino médio, sendo 11 turmas no horário matutino; 10 turmas no vespertino e 02 turmas no horário noturno. Os professores em efetiva regência em sala de aula, graduados em uma ou mais áreas das ciências e, em sua maioria, possuidores de pós-graduação, eram 34. Sendo 19 efetivos e 15 contratados em regime temporário.

No tocante à E2, em 2019.1, possui 15 turmas de Ensino Médio, sendo seis (06) no horário matutino e 09 turmas no vespertino. Os professores em efetiva regência em sala de aula são 19 contratados em regime temporário e 12 efetivos, todos graduados em uma ou mais áreas das ciências e, em sua maioria, possuidores de pós-graduação. O núcleo gestor é constituído por uma (01) diretora geral e três (03) coordenadores escolares, todos do quadro efetivo da rede estadual do Ceará, e contam com uma assessora administrativo-financeira. Ambas as escolas apresentam núcleo gestor constituído por um (01) diretor geral e três (03) coordenadores escolares, todos do quadro efetivo da rede estadual do Ceará, contando com uma assessora administrativo-financeira.

1.3. Sujeitos da pesquisa

Quanto aos coordenadores sujeitos desta pesquisa, trabalhamos com quatro (04) profissionais da educação, com ou sem vínculo com a Administração Pública Estadual do Ceará, que ocuparam o cargo de coordenador escolar durante os dois últimos anos de desenvolvimento da pesquisa (2018 – 2019). Destes, dois (02) eram do sexo masculino e dois (02) do sexo feminino. Para a seleção desses CP, partimos do seguinte critério: apresentar mais de dois (02) anos de experiência na atuação como CP, pois, como explica Schmied-Kowarzik (1983), a dialética da experiência em situações educacionais é diretriz para a ação educativa. O autor sublinha, ainda, que é necessário que todo professor (re)conheça e domine situações

educativas e suas exigências, sendo, portanto, a formação do professor tarefa primeira das ações pedagógicas. Com efeito, observa-se que, com esse critério de seleção, tomamos o cuidado de partir da perspectiva de que o conhecimento profissional e a experiência são elementos importantes para a atuação do CP.

Ademais, ainda sobre os coordenadores, sujeitos da pesquisa, esses estão identificados neste texto como CP1, CP2, CP3 e CP4. Quanto ao CP1, escola – E1, ele coordena seis (06) professores; o CP2, escola – E1, coordena quatorze (14) professores; a CP3, escola – E1, quatorze (14) professores; e o CP4, da E2, onze (11) professores no total.

1.4. Procedimentos e análise dos dados

Os procedimentos metodológicos empregados para a obtenção dos dados foram entrevistas semiestruturadas conforme as contribuições de Gil (2008), Triviños (2012), entre outros autores.

Triviños (2012) ressalta que a entrevista semiestruturada ancora-se em pontos básicos coadunados à investigação e, posteriormente, possibilita ampliar indagações, produto de novas hipóteses que vêm à tona à proporção que se colhem as respostas dos entrevistados.

Foram desenvolvidas quatro (04) entrevistas semiestruturadas. Sendo, assim, cada CP foi entrevistado uma única vez e de modo individual. As referidas entrevistas foram realizadas no início do semestre de 2019.1 e seguiram um roteiro prévio, a partir de três eixos, a saber:

I Formação inicial, contínua e experiências profissionais.

II Implicações da formação inicial na construção da identidade profissional, como coordenador pedagógico, e nas práticas pedagógicas.

III O trabalho como professor formador e a construção das práticas pedagógicas.

As entrevistas foram realizadas seguindo o roteiro acima mencionado, entretanto, com a inserção de questões circunstanciais na perspectiva de ir suscitando a evocação da trajetória de formação inicial do entrevistado a partir dos momentos teórico-práticos que lhe oportunizaram subsídio para a sua atuação. Fizemos uso de um gravador para registrar os dados colhidos.

As informações coletadas foram descritas em seus detalhes de forma a permitir uma maior aproximação à realidade, pois, como nos ensinam Bogdan e Bikle (1994), os investigadores qualitativos buscam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

Cabe registrar, ainda, que inicialmente organizamos todo o material colhido; esta fase correspondeu ao registro e transcrição das entrevistas. Em seguida, buscamos estudar o material em profundidade, tendo como eixos norteadores: os objetivos da pesquisa e o referencial teórico utilizado. A partir de então, buscamos organizar e agrupar as categorias encontradas nas falas dos sujeitos para, no momento posterior, confrontar o material coletado com o aporte teórico, a fim de estabelecer conexões e relações dos dados, possibilitando a proposição de novas explicações e interpretações.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo não consiste somente em um aparato metodológico, mas em um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31). Compreendemos que a análise de conteúdo consiste em um conjunto de aparatos metodológicos que se aprimoram constantemente e se articulam a discursos diversos, sobretudo, no campo das ciências sociais, a partir de objetivos bem definidos e que contribuem para o desvelamento do que está oculto no texto. Assim, no tocante à análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977), visando a compreender, a partir da perspectiva dos CP, as implicações da sua formação inicial no exercício profissional nessa função.

1.5. Etapas de desenvolvimento da investigação

Esta pesquisa teve início no período compreendido pelos meses de agosto a dezembro de 2017. Nesta etapa, de cunho bibliográfico, buscamos os resultados de pesquisa na modalidade estado do conhecimento. Os períodos subsequentes abarcaram os anos de 2018 e 2019. Em tempo paralelo à construção do estado do conhecimento, entramos em contato com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) a fim de solicitar a autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

No que segue, realizamos um contato com a 5ª CREDE a fim de dar ciência do desenvolvimento da pesquisa em questão. Neste momento, considerando a anuência da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), solicitamos informações acerca dos profissionais de educação que assumem o cargo de coordenador escolar nas instituições de Ensino Médio que estariam sob a sua *jurisdição*. Entre os dados solicitados, destacamos o número de escolas de Ensino Médio e o número de coordenadores escolares com suas respectivas áreas de formação.

No entanto, fomos informados de que, a partir de 2018, as escolas públicas da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará contariam com um novo quadro de CP. A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), por meio do Edital Nº 025/2017, realizou seleção pública para a composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e de coordenador escolar das escolas da rede pública estadual. Por isso, considerando que esta pesquisa abarcaria os anos de 2018 e 2019, optamos por aguardar a listagem dos CP, referente a 2018. Em tempo paralelo ao levantamento dos CP, cadastramos o projeto de pesquisa na Plataforma Brasil e obtivemos o parecer favorável, via e-mail, no dia 26 de março de 2018¹⁹.

No período seguinte, 2018.2, realizamos um segundo contato com a 5ª CREDE a fim de solicitar o número de escolas de Ensino Médio, bem como o número de coordenadores escolares e suas respectivas áreas de formação. Nesse momento, foram disponibilizados dados do Diário Oficial do Estado do

¹⁹ Número do Parecer consubstanciado do CEP: 2.564.165.

Ceará, Série 3, Ano X Nº 051, Fortaleza, de 15 de Março de 2018. No referido documento, continha a denominação com a categoria, a classificação por nível e a alocação dos cargos de provimento em comissão dos estabelecimentos de ensino público do Estado. Ao levar em consideração que esta pesquisa visava a ter como *lócus* escolas públicas da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará da *jurisdição* da 5ª CREDE, utilizamos apenas a listagem das escolas da referida CREDE.

Em seguida, entramos em contato novamente com a 5ª CREDE para solicitar a relação das escolas com seus respectivos endereços e telefone. O intuito de solicitar essa relação foi para obtermos mais informações para, posteriormente, realizar um primeiro contato com os CP. Logo, o procedimento de partida do estudo consistiu em escolher as instituições.

Considerando que, atualmente, integramos o grupo de professores-formadores do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – (PARFOR) – junto à Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), atendendo, entre outros contextos, aos municípios cearenses da *jurisdição da* 5ª CREDE, e considerando que atuamos em docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Tianguá (CE), delimitamos a pesquisa ao município de Tianguá. A partir desse momento, entramos em contato com os CP pelos números de telefone das escolas fornecidos pela 5ª CREDE. Inicialmente, a intenção foi a de estabelecer um contato com os CP para, então, localizar profissionais cujas trajetórias de atuação correspondessem aos sujeitos almejados.

Após o contato favorável com sete (07) CP, já que não foi possível ser atendido por três (03), identificamos quatro (04) que corresponderam ao perfil traçado para os sujeitos desta pesquisa. Após definir os respectivos sujeitos, entramos em contato novamente, a fim de marcar as datas e horários para, então, começar as entrevistas. As referidas entrevistas foram realizadas na segunda semana de janeiro de 2019.

1.6. Ensino Médio como campo de atuação dos sujeitos da pesquisa

Esta seção tem como foco discutir o Ensino Médio no Brasil, especialmente no contexto social-político contemporâneo. Logo, a problematização do Ensino Médio, sobretudo no contexto educacional brasileiro, não pode ser descolada da compreensão da educação pública de modo global, em especial, no contexto atual. Entretanto, não é propósito deste texto tratar das medidas constitucionais aprovadas e implementadas no campo das políticas educacionais pelo governo federal nos últimos anos (2014-2019). Porém, uma breve contextualização torna-se importante para a compreensão das possibilidades e desafios que estão postos, hoje, para a garantia do direito de todos os jovens ao ensino médio como um processo que, essencialmente, fomenta a reflexão, a autonomia de ideias e opiniões e, em suma, busca formar um ser verdadeiramente crítico-político.

Ousamos dizer que ações, por parte do governo federal e seus apoiadores, nos últimos anos, no Brasil, muitas vezes apontam para a fragilização da existência de uma educação verdadeiramente crítica, emancipatória, humanizadora e, sobretudo, vista como instrumento de intervenção política no meio social (ARAÚJO, 2018a/b). Nesta perspectiva, temos acompanhado o fortalecimento da financeirização e da privatização da educação, assim como a terceirização da gestão como tendências político-educacionais, dentre outros retrocessos no campo das políticas educacionais brasileiras (ANPED, 2018).

Os discursos e as ações do governo federal, materializados por meio das suas contrarreformas, em sua maioria, representam retrocessos para a educação pública brasileira e visam, acima de tudo, a atender aos interesses empresariais-neoliberais. Nesse contexto, situamos a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) e a elaboração, aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tudo isso tem evidenciado que assistimos, mais do que nunca, no contexto político-social contemporâneo, no Brasil, a reformas, sobretudo, a "reforma" do ensino médio, que visa a fortalecer as escolas públicas como contexto de mercantilização educacional. Entre os questionamentos desenvolvidos por esses estudos, destacam-se as críticas à fragilização do

lugar das ciências humanas no ensino médio, a inviabilização de discussões em torno de questões, como educação sexual e de gênero, diferentes visões de mundo/ideias ou teorias científicas, a estreita articulação entre a escolarização e o sistema produtivo, dentre outros desafios e contradições postas ao Ensino médio na contemporaneidade (KRAWCZYK, 2017; MOLL, 2017).

A contrarreforma do Ensino Médio, por certo, configura-se como um instrumento de abertura da educação à lógica empresarial-neoliberal, às possibilidades de subalternização das ciências humanas na formação de milhares de jovens e, ainda, busca fortalecer a relação público-privada no campo educacional. Nessa perspectiva, segundo Gonçalves (2017), o Ensino Médio, no Brasil, sempre foi visto como trampolim para o acesso à universidade ou como contexto responsável por oportunizar aos jovens uma formação profissional. Assim, de um modo ou de outro, sempre tivemos “o setor público e o setor privado, bem como o desejo do empresariado por mão de obra” (GONÇALVES, 2017, p. 133).

Assistimos, desse modo, no Brasil, a uma “reforma” do ensino médio que não toca, de fato, nas reais deficiências dessa etapa da educação básica. Entre elas, como enfatiza Moll (2017), as difíceis condições dos sistemas escolares, a desarticulação, muitas vezes, entre as áreas do conhecimento e o mundo da vida dos jovens e do País, a lentidão da expansão e da qualificação das redes públicas de ensino, dentre outros.

Isso implica reconhecermos que, cada vez mais, a educação pública brasileira, sobretudo o Ensino Médio, compõe um quadro visivelmente desafiador aos CP. Em jogo está, mais do que nunca, a construção de um processo formativo (teórico-prático) aos nossos jovens que efetivamente seja um processo de transformação e, por isso, fomenta a construção do pensamento crítico-reflexivo, o entrecruzamento de ideias e culturas e o desenvolvimento do homem de modo global. Isso impõe, por certo, aos CP, o desafio de pensarmos a formação dos professores como uma experiência para o desenvolvimento profissional docente e que, por isso, exige necessariamente a compreensão crítico-reflexiva e problematizadora do que está posto (ou imposto) como reforma do Ensino Médio.

Sempre foi e sempre será necessário unir forças, juntar-se na mesma luta/sonho contínuo por uma educação não apenas para todos os brasileiros, mas com todos, independentemente da classe social/condições de vida, raça, gênero, capacidade e desempenho intelectual, assim como por uma escola carregada de sentido pedagógico.

Osmar Hélio Alves Araújo

2. FORMAÇÃO DE/PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

“Inegavelmente, a travessia é longa, é fundamental coragem para mudar e decisão para aprender, mas o mais importante é que não estamos partindo do nada, nem tampouco do princípio, a tal travessia já foi há muito iniciada.”

José Cerchi Fusari; Alexandre de Paula.

A epígrafe que emoldura este capítulo nos é oportuna para enfatizar que o desenvolvimento desta pesquisa não aconteceu de modo descolado da problematização da educação pública no contexto político-social contemporâneo no Brasil, com especial olhar para a formação de/para CP.

Nessa perspectiva, neste capítulo, discorreremos sobre a formação de CP a partir das pesquisas e debates sobre esse campo do conhecimento, considerando, acima de tudo, estudos e pesquisas disponíveis na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Capes) e divulgadas em importantes periódicos, anais de congresso da área e livros.

2.1. A formação do coordenador pedagógico: pesquisas recentes

O balanço crítico teve por objeto coletar a bibliografia relevante sobre a formação inicial de CP da educação básica. A base de dados da Capes nos permitiu localizar teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (2014 a 2016) e que estão disponíveis nos sites das bibliotecas virtuais das universidades e/ou dos referidos programas de pós-graduação.

Em um primeiro momento, sem filtro personalizado, utilizamos aspas para evitar resultados pouco articulados com o tema ora investigado e, a partir do seguinte descritor: “coordenador pedagógico”, constatamos que, durante o período 2014 – 2016, foram defendidos 129 trabalhos discentes que investigaram temáticas relacionadas ao CP.²⁰ No entanto, esse número de trabalhos discentes, em relação a esse período, pode ser maior do que o achado, posto que os trabalhos capturados correspondem aos resumos publicados pela Capes e encontrados virtualmente.

Esses trabalhos discentes, sendo 13 de doutorado; 72 de mestrado acadêmico e 44 de mestrado profissional, concentram-se em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação; Educação: formação de formadores; Gestão e Avaliação da Educação Pública e Gestão e Práticas Educacionais.

A fim de encontrar uma representatividade do universo de trabalhos articulados diretamente com o tema em questão, utilizamos o descritor “formação de coordenador pedagógico” e encontramos 03 trabalhos. Entretanto, percebemos, a partir da leitura dos títulos, que apenas um dos trabalhos achados trata, de fato, da formação inicial de CP. Além disso, localizamos apenas dissertações defendidas no período 2014 - 2016 com foco notadamente na formação desse profissional. Os referidos trabalhos estão distribuídos no Quadro 2:

Quadro 2 – Quantidade de dissertações encontradas sobre a formação de coordenador pedagógico (2014 e 2016)

Ano	Título	M/D	Autor	Programas
2016	A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010	M	FREITAS, Elisabete Pereira de	PUC/SP

²⁰ Busca realizada em 13 nov. 2017 e atualizada em 19 jan. 2018.

	a 2014			
2016	Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR	M	KAILER, Priscila Gabriele da Luz	UEPG/ Campus Uvaranas
2016	Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros	M	GARCIA, Gislene	UPF

Fonte: Elaboração própria do autor com base nos dados da pesquisa.

Considerando que há elevado e diversificado número de designações em relação ao CP, como: professor coordenador; orientador pedagógico; supervisor pedagógico, coordenador escolar, realizamos outras buscas, utilizando como descritores de busca na ferramenta do portal da Capes as seguintes expressões: “formação do professor coordenador”; “formação do orientador pedagógico”; “formação do supervisor pedagógico”; “formação do coordenador escolar”. Somente o descritor “formação do professor coordenador” foi objeto de uma produção. O quadro 3 apresenta o resultado:

Quadro 3 – Quantidade de teses e dissertações encontradas sobre a formação do professor coordenador (2014 e 2016)

Ano	Título	M/D	Autor	Programas
2016	O professor coordenador e os desafios na constituição de uma identidade no desenvolvimento profissional: um fazer real e possível	M	OLIVEIRA, Daniela Claro de	PUC - SP/ Campus Monte Alegre

Fonte: Elaboração própria do autor com base nos dados da pesquisa.

Após as buscas, como procedimentos metodológicos, realizamos a leitura integral dos trabalhos que estão diretamente relacionados ao tema em questão, com a finalidade de estabelecer uma articulação entre os resultados encontrados e o tema investigado. Realizamos também a leitura integral da amostra da produção discente sobre a formação do professor coordenador, posto que, a princípio, o título nos permitiu perceber que a formação do CP foi posta em evidência.

A seguir, enfatizaremos dados suficientes, porém sucintos, dos estudos capturados, visando a sublinhar informações relevantes e as contribuições dos autores para o estudo desenvolvido.

2.2. O que revelam as pesquisas?

Freitas (2016) investigou, nos referenciais construídos pela rede de ensino de São Bernardo do Campo, as possibilidades de contribuição para o currículo das propostas formativas dos coordenadores de EJA/Educação profissional. Entre algumas indagações levantadas pela autora, sublinhamos: *quais concepções formativas dão possibilidades de enfrentamento ao CP da EJA/Educação Profissional? Quais os desafios para a formação pedagógica dos Coordenadores de São Bernardo do Campo e como enfrentá-los? Como podem ser organizadas, metodologicamente, a formação desses CPs?*

Diante dos objetivos e indagações perfiladas, a autora apresentou algumas hipóteses. Uma delas chama a atenção pela relação com o objeto pesquisado nesta tese: *a formação inicial oferecida pelo curso de pedagogia não seria suficiente para preparar os profissionais quanto aos conhecimentos que se mostram necessários para a apropriação e compreensão das mudanças que ocorrem no contexto da educação.* Para tanto, a partir do estudo empreendido, a autora confirma que, para os CP, ainda há a predominância de propostas de aperfeiçoamento visando a atender as exigências do capitalismo, tecnicismo, sobretudo quando se trata da educação profissional.

Em suas considerações finais, a autora apresenta, como proposta, uma formação para os CP para além do que se percebe, de fato, dentro do contexto escolar e de uma situação específica de escolarização. Uma formação para os CP que os possibilite a eles compreender o seu campo de atuação e as determinações que estão em jogo, assim como encaminhar decisões necessárias pautados na ética, na moral e na consciência.

Kailer (2016) analisou os saberes da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) (2007-2010) que se fazem presentes na atuação do CP e, por consequência, as contribuições dessa licenciatura – Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007-2010) – para a construção dos saberes necessários à prática desse profissional.

Para a obtenção dos dados, a autora entrevistou seis (06) CP egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007 – 2010), bem como analisou a reformulação do Projeto Político Pedagógico do referido curso.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a amplitude da formação do CP desafia as possibilidades de formar um profissional para diversas funções, entre elas, as de docente, gestor e pesquisador, embora atuações correlatas possuam suas especificidades. Os resultados da pesquisa revelam, ainda, que a formação promovida no curso de Pedagogia (2007–2010) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – está voltada, sobretudo, para a docência. Em contrapartida, os saberes da formação do CP são secundarizados.

A investigação de Garcia (2016) buscou revelar os dilemas encontrados pelos CP ao buscarem a formação de si mesmos e dos outros. A autora parte da tese de que o CP é responsável pela formação contínua dos professores, a qual ocorre prioritariamente nas reuniões pedagógicas. A autora optou pelo grupo de discussão, constituído por cinco (05) professoras coordenadoras pedagógicas, de quatro (04) escolas da rede municipal de ensino de Passo Fundo (RS), para a coleta de dados.

O estudo de Garcia (2016) aponta que alguns dos CP entrevistados possuem pouco tempo de atuação na função; outros, mais tempo e experiência

docente. Entretanto, nenhum possui formação acadêmica para atuar como CP e, por isso, “tornaram-se, formaram-se e constituíram-se no exercício, muitas vezes solitário, da profissão, no dia a dia da escola” (p. 78). Ainda segundo a autora, “não nascemos coordenadoras pedagógicas, nem mesmo professoras. Formamo-nos ao longo de nossas vidas, e nos tornamos coordenadoras pedagógicas ao longo da nossa trajetória profissional” (p. 42).

Garcia (2016) constata também que os CP apresentam dificuldades para tornar os problemas pedagógicos que perpassam o cotidiano escolar em objeto de reflexão, investigação e pontos potencializadores da formação contínua docente no contexto escolar.

Ao finalizar o estudo, a autora explica que o CP que desejar empreender uma formação contínua para os professores como uma prática pedagógica espiritual deverá buscar incansavelmente a verdade sobre os processos pedagógicos da escola. Por isso, *deverá ter a capacidade de ouvir atentamente os ruídos dos educandários, principalmente, os vindos das minorias; refletir sobre os mesmos, transformá-los em conhecimento e anunciar, com sabedoria, aos seus professores e alunos as descobertas feitas, através de um falar franco, verdadeiro e emancipador.*

Oliveira (2016) procedeu a uma investigação sobre o processo de formação do Professor Coordenador do ciclo dos anos finais, da Diretoria de Ensino Regional Norte 1, da Rede Estadual Paulista. A autora investigou como os coordenadores planejam suas ações e práticas cotidianas a partir da formação das quais participam mensalmente, organizada pelo setor do Núcleo Pedagógico dessa diretoria. Além disso, buscou demonstrar a importância de uma proposta de formação que venha a proporcionar o desenvolvimento profissional do Professor Coordenador para a construção do seu papel de formador.

A pesquisa realizada por Oliveira (2016) foi de caráter qualitativo, com uso de entrevista semiestruturada com quatro (04) Professoras Coordenadoras do ciclo dos anos finais (6º ao 9º), das escolas estaduais da Diretoria de Ensino – Norte 1, visando a levantar as informações sobre a Formação realizada pelo Núcleo Pedagógico na constituição de um profissional formador.

Oliveira (2016) constata que o processo de formação vivenciado pelos CP, muitas vezes, não foi ao encontro do que se esperava na prática para o desenvolvimento profissional do sujeito como formador, assim como não se articula diretamente à realidade escolar. A autora conclui que *se faz necessária uma proposta de formação que contribua para o desenvolvimento profissional e a constituição de uma identidade, numa prática educativa formadora que vai muito além, exigindo uma atitude epistemológica mais aberta, voltada ao olhar e à escuta²¹, numa ação colaborativa.*

A seguir, tratamos do Estado da Questão que permitiu definir o percurso metodológico percorrido, em termos teóricos e práticos, e, em especial, fortaleceu a convicção acerca da relevância da investigação desenvolvida.

2.3.O Estado da Questão: adendo necessário

A partir dos trabalhos com foco na formação do CP, defendidos nos programas de pós-graduação stricto sensu (2014 e 2016), discute-se, nesta seção, o estado da questão do estudo desenvolvido.

Para o entrecruzamento crítico entre os estudos capturados e a pesquisa desenvolvida, partimos das seguintes categorias: formação inicial; licenciatura; formação pedagógica; identidade profissional, práticas pedagógicas e professor formador. Essas categorias não só são organizadoras deste estudo, como também sustentam os resultados encontrados e as hipóteses levantadas durante esta investigação.

Foi identificado, a partir de uma primeira garimpagem, que o estudo de Kailer (2016), cujo objeto foi a formação inicial do CP entre 2007 e 2010, como já assinalado, está relacionado diretamente ao tema desta pesquisa. No

²¹ No texto, utilizamos o verbo *escutar* “[...] como algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2011, p. 75).

entanto, a autora foca no curso de Pedagogia e, portanto, trabalha com um universo de CP constituído necessariamente por pedagogos. Esses CP são egressos de um curso que trata de parte das especificidades do exercício dessa função. Porém, essas mesmas especificidades da atuação do CP não fazem parte, na maioria das vezes, da pauta de formação de outras licenciaturas. Não desconsideramos aqui as evidentes fragilidades do Curso de Pedagogia no tocante às peculiaridades da coordenação pedagógica, conforme apontam os estudos de Libâneo (2006); Silva (2011) e Kailer (2016).

Garcia (2016) não aborda especificamente a formação inicial dos CP a partir dos diversos cursos de licenciatura. No tocante aos sujeitos da pesquisa, a autora trabalhou com uma CP que possui formação inicial em Pedagogia, e outras que apresentam formações diversas. Duas dessas CPs, no entanto, estão cursando pedagogia via Ensino a Distância.

Fato semelhante foi encontrado no estudo de Oliveira (2016). Das quatro (04) professoras coordenadoras que foram sujeitos da pesquisa, duas (02) possuem licenciatura em Língua Portuguesa; uma (01), formação para o Magistério e licenciatura em Arte; e a outra CP, licenciatura em Educação Física.

Garcia (2016) e Oliveira (2016), como já enfatizado, trabalharam com CP, na sua maioria, egressos dos diversos cursos de licenciatura, ou seja, com CP que não são necessariamente pedagogos por formação.²² Logo, em ambos os estudos, encontramos assertivas acerca da formação inicial ineficiente para essa atuação, da necessidade de se colocar em pauta a formação inicial de CP, assim como da necessidade de investimentos na formação inicial e contínua desse profissional, entre outras.

Embora apresentem evidentes asserções dos CP, que revelaram uma inadequação da sua formação inicial para a sua atuação, os caminhos percorridos nas pesquisas selecionadas evidenciam que os moldes de

²² A este propósito, Libâneo (2010) expõe seu entendimento de que “(...) todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades e onde haja um caráter de intencionalidade são, genuinamente, pedagogos: pais, professores, supervisores de trabalho, agentes dos meios de comunicação, autores de livros, orientadores e guias de turismo, agentes de educação em movimentos sociais etc.” (LIBÂNEO, 2010, p. 55).

formação vivenciados por esses profissionais nos cursos de licenciatura estão, ainda, silenciados e requerem maior aprofundamento de estudos.

Em relação, ainda, à formação inicial dos CP, Oliveira (2016) evidencia a necessidade de uma formação específica para o desenvolvimento profissional do CP quando afirma que “as coordenadoras ao assumir a função de coordenação reconhecem a necessidade de uma formação específica, para constituir como formador no âmbito escolar” (OLIVEIRA, 2016, p. 94).

No que concerne à formação pedagógica, Garcia (2016) constata que há a ausência de formação pedagógica para os gestores escolares [CP], e que a falta dessa formação certamente interfere no trabalho pedagógico de sala de aula. Oliveira (2016) afirma que, entre as dificuldades encontradas pelo professor coordenador para o desenvolvimento do seu trabalho, está a deficiência na formação pedagógica, entre outros. Freitas (2016), por sua vez, indaga sobre os desafios para a formação pedagógica dos CP. Logo, os estudos em questão revelam que as singularidades e as especificidades pedagógicas dessa atuação são condicionantes que precisam ser pauta da formação inicial desses profissionais.

Em relação à identidade profissional do CP, percebemos que essa questão é tema presente em todos os estudos analisados. A ênfase recai sobre a dificuldade de esse profissional construir uma identidade profissional própria. Segundo Kailer (2016), os determinantes de uma política neoliberal, as condições precárias em que ocorre, muitas vezes, a atuação do CP, assim como o seu trabalho amplo no contexto escolar, são elementos que interferem na construção da sua identidade profissional. Em contrapartida, Garcia (2016, p. 53) afirma que é necessário “Criar espaços para a construção de sua identidade profissional e, principalmente, reconhecer-se [CP] como um profissional capaz de impulsionar as reflexões e as mudanças em prol da melhoria das práticas pedagógicas da escola”.

Mesmo a Pedagogia possuindo estatuto epistemológico de ciência da educação e, portanto, podendo ser a base para o exercício da função do CP, não ocupou lugar de destaque nos estudos analisados. A exceção foi o estudo de Kailer (2016), com foco notadamente no Curso de Pedagogia, como já

assinalado. Nos demais estudos, não há um aprofundamento do campo teórico da Pedagogia, relacionando-a às singularidades da atuação do CP. Por isso, faz-se necessário anunciar que o CP, sobretudo o profissional egresso dos diversos cursos de licenciatura e bacharelado, lida, muitas vezes, no cotidiano escolar, com um emaranhado de situações que exigem necessariamente conhecimentos teórico-práticos do campo da Pedagogia.

O entrecruzamento crítico dos trabalhos discentes, com foco na formação do CP, defendidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (2014 e 2016), e a pesquisa desenvolvida, evidenciam que os CP são possuidores, muitas vezes, de uma formação inicial que não os prepara suficientemente para o trabalho na coordenação pedagógica.

Em particular, os diversos cursos de licenciatura solicitam análises no tocante aos conteúdos da coordenação pedagógica e que não foram descritos/problematizados pelos autores das dissertações capturadas. Por isso, os pontos críticos e lacunares aqui evidenciados precisam de aprofundamento teórico-metodológico, sob outros prismas, visando a interferir e fazer emergir uma cultura de investigações sobre a formação inicial do CP nos diversos cursos de licenciatura.

[...] a coordenação pedagógica da escola básica é um trabalho que exige um profissional capaz de formar, pesquisar, avaliar e gerir, pautado em uma cultura colaborativa, o processo didático - pedagógico da escola como um todo.

Osmar Hélio Alves Araújo; Elcimar
Simão Martins; Janine Marta Coelho
Rodrigues.

3. COORDENADOR PEDAGÓGICO, FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Neste capítulo, discorreremos sobre o profissional de educação que assume o cargo de CP nas escolas básicas brasileiras. Podemos pensar, a princípio, sobre o CP como um profissional que atua a partir da sua formação inicial e suas experiências. Isso significa, por um lado, que não é possível conceituar o trabalho do CP separado da sua formação inicial e dos outros elementos que o constituem, como história de vida e experiências. Por outro lado, torna-se também necessário discorrer sobre a construção da sua identidade a partir das condições concretas e bastante específicas da sua formação inicial, a partir da qual, atua e constrói, ou não, a sua identidade profissional.

Essa discussão evidencia, portanto, a interdependência entre o CP, a sua formação inicial e a construção da identidade profissional. Com isso, enfatizamos que a atuação do coordenador precisa ser compreendida nessa rede de ligações.

O capítulo está dividido em cinco partes, a saber: no primeiro momento, discorreremos sobre a relação intrínseca entre formação inicial e identidade profissional; em seguida, procuramos refletir sobre quem é o CP, para, posteriormente, apresentar análises sobre o CP da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará. Não deixando, porém, no quarto momento, de problematizar o CP, nessa rede de ensino em específico, e a construção da sua identidade profissional. No que segue, o CP, como um profissional reflexivo, é o foco da discussão.

3.1. Formação inicial e identidade profissional

O homem, como ser biológico, social-histórico e cultural, constrói sua identidade a partir do próprio percurso histórico. Trata-se de um processo que abarca necessariamente aspectos étnicos, sociais e culturais, entre outros. Logo, entendemos que o aspecto social é um processo necessário para a construção de si e, por isso, de uma identidade própria. Neste sentido, como afirma D'avila (2007, p. 222), "Ninguém nasce com uma identidade pessoal definida, a mesma se constitui ao longo da existência humana, na relação com os outros e com o meio sociocultural". Da mesma forma, compreendemos que a dimensão social também é um estágio necessário à construção da identidade profissional do indivíduo. Assim, escolhemos o quadro conceitual da sociologia para a compreensão da identidade profissional como um processo necessariamente social e pessoal (DUBAR, 1991; JOSSO, 2002; MORGADO, 2011; ROLDÃO; LEITE, 2012). Como explica D'Ávila (2007), a identidade profissional:

É pessoal porque singular, intransferível, própria a cada indivíduo com sua trajetória original, construindo-se no diálogo do sujeito consigo mesmo, e com seu entorno. É também social, pois construída coletivamente e nas relações do sujeito com outrem. Neste sentido, é contextual, constrói-se de modo situado num tempo/espaço histórico determinado (D'ÁVILA, 2007, p. 224).

A identidade não é, portanto, um dado fixo, mas uma múltipla e autêntica teia de histórias construída e partilhada de modo a legitimar uma identidade pessoal e profissional própria. Assim, tal como a identidade pessoal, que não poderá ser construída devidamente sem a dimensão social, também a identidade profissional não poderá sê-lo sem um estágio experiencial (imersão) do sujeito em formação na realidade social. Logo, como nos lembra Nóvoa (2017), precisamos sempre pensar a construção da identidade profissional como um processo que é, também, a imagem das suas instituições formadoras e, no nosso entendimento, do *lócus* de atuação profissional desse mesmo sujeito.

No caso específico do magistério, não podemos desvincular a identidade docente da história de vida, trajetória de formação e atuação

profissional do professor. Como temos argumentado, é, inclusive, na efetivação da sua prática pedagógica²³, que os professores constroem seus saberes; um jeito próprio de ser-exercer a docência (identidade docente própria) e corresponder aos desafios da profissão (ARAÚJO; MARTINS, 2019).

Ora, se a identidade profissional docente está articulada diretamente ao seu processo de formação, anteriormente referido, entendemos a formação inicial dos professores como um contexto verdadeiramente de produção de conhecimentos sobre a educação e que fomenta, sobretudo, a construção da identidade docente. Trata-se, concordando com Morgado (2011); Roldão e Leite (2012), da compreensão de que os pilares essenciais da formação inicial docente são: o desenvolvimento de competências profissionais; a apropriação da cultura profissional; e a construção da identidade profissional docente, ou seja, esse processo permite ao licenciando/a identificar-se com a docência, desenvolver sentimento de pertença e, ao mesmo tempo, inserir-se na profissão. Em síntese, ao identificar-se com a profissão, o licenciando/a desenvolve um perfil, um modo de ser e, como desdobramento, desenvolve a sua profissionalidade (D' ÁVILA, 2015).

Assim, parece válido entender que a construção da identidade docente ocorre, em especial, articulada ao meio social e à escola básica, como contexto de trabalho e de referência para o processo de profissionalização e desenvolvimento profissional docente. Logo, é crucial o entendimento de que a “formação inicial será tanto mais importante para a carreira do futuro professor, quanto mais próximo ele estiver da construção identitária desse sujeito” (D' ÁVILA, 2015, p. 237).

Em contrapartida, como já argumentado, faz-se necessário levar em conta a história de vida do/a licenciando/a, pois esse, de certo modo, traz para o seu processo de profissionalização as marcas das suas diferentes experiências em contextos diversos. Entendemos, inclusive, que a

²³ Práticas pedagógicas são, aqui, empregadas como “[...] aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social” (FRANCO, 2016, p. 542).

aproximação da trajetória pessoal do futuro professor às experiências de agora na formação inicial oferecerá subsídios importantes para a construção da sua identidade profissional e para a construção das suas futuras práticas pedagógicas. Em síntese, concordando com D'Ávila (2007) e Nóvoa (2017), muito embora existam críticas quanto à formação inicial dos professores, não podemos negar que essa formação incida, positiva ou negativamente, sobre a construção da identidade profissional dos futuros professores.

De um modo geral, o quadro exposto aplica-se também ao CP e à relação intrínseca entre a sua formação inicial e a construção da identidade profissional. Ou seja, a busca do CP pela construção de uma identidade própria passa, necessariamente, pelo contexto da sua formação inicial. Vistas sob essa perspectiva, da formação inicial e construção da identidade profissional do CP, compreendemos que difíceis condições, seja de ordem formativa ou de trabalho, vêm impossibilitando, muitas vezes, que a coordenação pedagógica assuma novas configurações e, acima de tudo, construa uma identidade profissional própria.

Consideramos, assim, que discutir a relação entre a formação inicial e a identidade profissional, em especial no campo da coordenação pedagógica, é entender que o processo de construção social da identidade profissional do CP inicia-se, sobretudo, no contexto da sua formação inicial e, por certo, adquirirá consistência e robustez a partir de um trabalho crítico-reflexivo no campo das suas práticas (experiências).

3.2. Quem é o coordenador pedagógico?

O CP é o profissional da educação integrante do quadro de funcionários da escola “[...] cujo trabalho tem como característica a responsabilidade pela coordenação do trabalho pedagógico na escola e o desenvolvimento de projetos de formação contínua” (DOMINGUES; BELLETATI, 2016, p. 62). Catanante e Dias (2017, p. 104) definem o CP como “[...] aquele(a) profissional que coordena o trabalho realizado na escola de

forma que este não se torne individualista e desarticulado com a realidade e as necessidades do(a) professor(a) e dos(as) estudantes”.

Situamos aqui o CP como um profissional visionário que enxerga além do seu tempo e espaço. No entanto, isso não emerge por acaso, tampouco é uma capacidade inata ou especial que os outros profissionais não apresentam; essa característica surge por meio de um processo formativo, estudo e reflexão na/sobre a educação. Por isso, o CP:

[...] também é um (a) docente que deve saber da realidade de uma sala de aula, tendo a obrigação de lutar contra tudo o que desvaloriza a escola e o trabalho do(a) professor(a), porém, apesar de docente, o seu exercício ocorre em outros espaços que não são exatamente os da sala de aula. Embora esse fato pareça óbvio, nem sempre foi assim (CATANANTE; DIAS, 2017, p. 105).

As ações do CP, somadas a tantas outras dos professores, devem desembocar na construção de práticas pedagógicas imunes a uma educação com caráter mercantilista²⁴ e que, muitas vezes, fortalecem as estruturas econômicas e políticas entrincheiradas de injustiças, manipulação e (de)formação de consciências alienadas por ideologias e interesses não confessos. Trata-se da compreensão do CP como um profissional “[...] capaz de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar o seu trabalho e o que os outros concebem” (LIBÂNEO, 2010, p. 62).

Não basta ser apenas graduado, ser um bom professor, ter boa vontade ou ser escolhido pelos pares para atuar como CP. Essa atuação exige diferentes expertises sobre as especificidades pedagógicas do processo educativo da escola básica, como: construção e reconstrução do projeto político da escola básica; formação contínua docente; planejamento

²⁴ O contexto educacional brasileiro está sendo direcionado para uma perspectiva produtivista e mercantilista, pois, atualmente, a “[...] educação relaciona-se com o atendimento dos fins impostos pelo mercado de modo que o contexto do mercado capitalista passa a influenciar decisivamente os fins da educação permeando de tal modo que a instituição de ensino [...] passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado” (IANNI, 2004, p. 112).

educacional e os elementos que constituem os processos de ensino e aprendizagem, entre outros conhecimentos necessários.

É possível compreender que o trabalho pedagógico do CP deve possibilitar que os professores se sintam fortalecidos profissionalmente e capazes de não se amoldarem às estruturas hegemônicas, de poder econômico e político, que não se articulam, muitas vezes, a uma educação equânime, justa e transformadora. Por isso, o CP é o profissional da educação que “[...] promove, junto com a equipe, uma reflexão sobre a escola como promotora de práticas pedagógicas inovadoras e descolonizadas em função da emancipação humana” (DOMINGUES; BELLETATI, 2016, p. 63).

O que estamos a defender, portanto, é o CP como um dos profissionais de educação que contribui significativamente nos aspectos pedagógicos da escola, sobretudo no processo de formação contínua dos professores. Considerando as necessidades das instituições escolares em relação a uma estrutura de organização e de gestão, concordando com Libâneo (2006), compreendemos que as escolas necessitam de um diretor e de um CP que desempenhem as referidas funções, as quais exigem estudos de maior complexidade.

Entretanto, uma definição clara e atualizada sobre quem é o CP exige, entre outros elementos, reflexões críticas e consubstanciadas na atual realidade do sistema educacional brasileiro, visando a trazer para o debate proposições pedagógicas e legislativas que contribuam para a concretude do arcabouço teórico e prático que deve sustentar, via de regra, a atuação e o desenvolvimento profissional dos CP e, como desdobramento, dos professores e da escola. Gatti (2013, p. 64) fortalece essa ideia ao afirmar que “a estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou”. Segundo, ainda, a autora, essas mudanças exigem alterações radicais na formação de professores. Logo, sublinhamos que é necessário localizar e destacar, nesse cenário, a formação inicial dos CP.

Outra reflexão procedente é a de André (2013), ao ressaltar a necessidade de um novo perfil profissional para lidar com os desafios dos processos de ensino e aprendizagem no contexto contemporâneo. Segundo a

autora, esse cenário exige que “[...] os docentes adquiram maiores competências pedagógicas, incentivo para trabalhar com os colegas e que seja dada maior responsabilidade às escolas, com maior descentralização da gestão de seu pessoal” (ANDRÉ, 2013, p. 38).

Temos argumentado que o papel pedagógico do CP, em especial no contexto político-social brasileiro na contemporaneidade, é contribuir para a construção de um efetivo processo pedagógico capaz de formar e transformar o homem (ARAÚJO; MARTINS; RODRIGUES, 2019).

Por essas razões, é necessário suplantar, ou pelo menos dirimir, as carências da formação inicial do CP. Segundo Franco (2016), esse profissional, muitas vezes, encontra-se circundado pelas urgências da prática e dilacerado diante de imediatos afazeres da escola. E, ainda, desempenha sua função sem projetos nem estrutura, apenas improvisando soluções em curto prazo, buscando, sobretudo, sobreviver em face às demandas burocráticas postas pelo sistema.

Discorrer sobre quem é o CP deixa entrever, no entanto, a necessidade de se pensar acerca de uma formação inicial docente que valorize, também, a preparação, a inserção e o desenvolvimento profissional docente para as atividades de suporte pedagógico à docência.²⁵ Isso nos obriga, no fundo, a pensar sobre uma questão aparentemente simples: como é que um professor aprende a ser, a agir, a conhecer e a se desenvolver profissionalmente como CP?

3.3. Coordenador pedagógico na Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará

²⁵ Embora as atividades de suporte pedagógico à docência abarquem a administração escolar, inspeção, supervisão e orientação educacional, entre outras, nesta pesquisa, utilizamos o termo para fazer alusão, em especial, ao trabalho do CP.

O cargo e as atribuições do CP no Ceará foram definidos no Estatuto do Ceará, datado de 1984²⁶. Entretanto, os demais Estados brasileiros elaboraram novos documentos além dos Estatutos após o ano de 1996, o que é um marco para a educação brasileira, com a Lei de Diretrizes e Bases (LBDEN). No Nordeste, dos nove Estados, em um terço [são eles: Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte] não é possível localizar as descrições do cargo de CP, assim como nenhuma referência do HTPC (Horas de Trabalho Coletivo na Escola) (CULTURA, 2016).

Neste texto, usamos o termo “cargo” para denominar o CP no caso específico da Rede Pública Estadual do Ceará, conforme consta no Decreto Nº 29.451, de 24 de setembro de 2008 (CEARÁ, 2008), e no Edital Nº 025/2017, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, ainda em vigência, embora só se admita o uso do termo “cargo” quando o acesso se dá por meio de concurso público, o que não ocorre no Estado em questão. Almeida, Souza e Placco (2016, p. 73) explicam que “Ocupante de cargo refere-se ao profissional que foi aprovado em concurso e se torna efetivo. Ocupante de função corresponde ao profissional que foi desviado de seu cargo de origem para exercer outra atividade”.

Abaixo, apresentamos um mapeamento geral dos CP da 5ª CREDE, contendo municípios, escolas regulares e números de CP:

Quadro 4 – Mapeamento dos municípios, com suas respectivas escolas regulares e nº de coordenadores, da 5ª CREDE

Município	Escolas regulares	Nº de Coordenadores pedagógicos.
Carnaubal	EEM Joaquim Bastos Gonçalves	02
Croatá	EEM de Croatá Flávio Rodrigues	03

²⁶ O Estatuto do Ceará, datado de 1984, define as Funções do Magistério como: planejamento; supervisão; inspeção; coordenação; acompanhamento; controle; avaliação; orientação; ensino e pesquisa. Especialista em educação: supervisor escolar (CULTURA, 2016).

Croatá	Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição	01
Guaraciaba do Norte	EEM Maria Marina Soares	03
Guaraciaba do Norte	EEM Monsenhor Antonino	03
Ibiapina	EEM Monsenhor Melo	02
Ibiapina	EEM Professora Rosa Martins Camelo Melo	02
Ipu	EEM Antonio Pereira de Farias	01
Ipu	EEM Auton Aragão	01
Ipu	EEM Delmiro Gouveia	02
Ipu	EEM Dona Thereza Odette	01
São Benedito	EEFM Deputado Tomaz Brandão	02
São Benedito	EEM Farias Brito	02
São Benedito	EEM Ministro Antônio Coelho	02
Tianguá	EEM Liceu de Tianguá José Ni Moreira	02
Tianguá	EEM Miguel Carneiro da Cunha	01
Tianguá	EEM Monsenhor Aguiar	03
Tianguá	EEM Raimundo Marques de Nonato	01
Tianguá	EEM Tancredo Nunes de Menezes	03
Ubajara	EEM Flávio Ribeiro Lima	02
Ubajara	EEM Grijalva Costa	02
Ubajara	EEM Zulmira Agassis	01
Viçosa do Ceará	EEM Deputado Manoel Rodrigues	04
Viçosa do Ceará	EEM Doutor Júlio de Carvalho	01
Total de coordenadores pedagógicos		50

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Diário Oficial do Estado do Ceará, Série 3, Ano X Nº051, Fortaleza, 15 de Março de 2018.

Almeida, Souza e Placco (2016) sinalizam que a legislação precisa levar em consideração que as atribuições de um só coordenador seriam, muitas vezes, de uma equipe de coordenação. Nessa direção, as escolas estaduais de Ensino Médio, nessa rede de ensino, contam, em sua maioria, com uma equipe de coordenação.²⁷ Esses CP, considerando a formação diversa dos professores, disciplinas específicas – Português, Matemática, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Artes e outras – que há em cada escola, são responsáveis por acompanhar, na maioria das vezes, os professores de acordo com as singularidades e especificidades da sua formação inicial. Isso, de certo modo, contribui para que cada CP fomente a produção, pelos professores, de novas configurações para os ensino e aprendizagem nas suas respectivas disciplinas específicas.

No tocante à formação inicial, esse cargo, na Rede Estadual de Ensino Médio do Estado em questão, pode ser ocupado por professores formados nas diversas áreas do conhecimento que, após passarem por processo seletivo, visando a compor o banco de gestores escolares, desempenham o cargo em questão. Cabe destacar que os CP específicos desta pesquisa detêm o seguinte quadro de formação inicial:

Quadro 5 - Identificação dos coordenadores pedagógicos e suas respectivas formações iniciais

Coordenador/a pedagógico/a	Formação inicial
CP1	Graduação em Pedagogia, com habilitação em administração escolar.
CP2	Licenciatura em Química
CP3	Graduação em Pedagogia; Língua portuguesa.

²⁷ Essa questão pode ser conferida no quadro 04.

CP4	Graduação em Engenharia de Pesca (Bacharelado); com licenciatura nas disciplinas especializadas do ensino do 2º grau. ²⁸
-----	---

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos achados da pesquisa.

Estamos tratando, portanto, da coordenação pedagógica exercida por professores com ou sem a licenciatura em Pedagogia. Ou seja, não estamos abordando, necessariamente, o pedagogo escolar não docente, embora os sujeitos desta pesquisa, em sua maioria, sejam também licenciados em Pedagogia.

No caso da Rede Pública Estadual de Ensino Médio do Ceará, para assumir o cargo de CP, não é pré-requisito a formação em Pedagogia. Conforme é possível observar no Decreto n. 29.451, de 24 de setembro de 2008, alterado pelo Decreto n. 29.646, de 06 de fevereiro de 2009, pelo Decreto Nº 32.426, de 21 de novembro de 2017, e pelo Edital n.025/2017 SEDUC/CE²⁹, atualmente em vigência:

Para concorrer a uma vaga na composição do banco de gestores escolares, o candidato deverá atender às seguintes exigências: [...] possuir diploma de nível superior (graduação); [...] ter experiência mínima de 2 (dois) anos de efetivo exercício no magistério, devidamente comprovada (CEARÁ, 2017, Art.4º).

Dessa forma, a legislação vigente legitima o professor licenciado ou bacharel, em qualquer área do conhecimento, como apto a assumir o cargo de coordenador na Rede pública Estadual de Ensino médio do Ceará.

²⁸ Trata-se do Curso de Licenciatura Plena para formação de professor da parte especial do currículo do 2º grau (Esquema I) – Universidade Estadual do Ceará (UECE) – reconhecido pelo Parecer Nº 1245 95 CEC.

²⁹ Dito edital encontra-se em vigência e regulamentou a seleção pública para a composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e coordenador escolar das escolas da Rede Pública Estadual.

Sobreira Júnior et al (2016), em pesquisa cujo escopo foi o de investigar o perfil do coordenador escolar das escolas da Rede Estadual de Fortaleza/CE, identificam que:

Quanto à área de formação inicial destes coordenadores (graduação do ensino superior), percebe-se que apenas uma minoria destes, 16% dos participantes, apresenta a formação em Pedagogia. A maioria apresenta formação na área de Linguagens e Códigos (36,4%), seguido, por uma pequena diferença, da área de Ciências Humanas (35,1%) e, em menor quantidade, a área de Ciências da Natureza (21,3%) (SOBREIRA JÚNIOR et al, 2016, p. 4).

Segundo Macedo (2016), na maioria dos Estados brasileiros, formam-se professores nas diversas áreas do conhecimento e, após passarem por processo seletivo na sua coordenadoria/regional, encontram-se nas escolas, atendendo a requisições pontuais da gestão escolar. No entanto, Domingues (2014), a partir de estudo empírico realizado com CP de escolas públicas do município de São Paulo, constata que a formação inicial, segundo os entrevistados, não os preparou para o trabalho na coordenação pedagógica.

O que se observa nos cursos de licenciatura é que a formação pedagógica tem se reduzido a algumas disciplinas, com uma carga horária média de 60 a 90 horas, voltadas notadamente para o exercício docente e, de modo tímido e pontual, para a gestão escolar. Nesse sentido, a formação oferecida aos futuros professores, muitas vezes, acaba sendo insuficiente para a necessária sistematização dos saberes ligados ao conjunto de atividades da coordenação e gestão escolar (LIBÂNEO, 2006; ARANHA; SOUZA, 2013; FRANCO, 2016). Segundo, ainda, Libâneo (2006), os profissionais de educação que efetivamente conhecem a realidade das escolas públicas brasileiras compreenderão muito bem que a formação de profissionais para a coordenação dessas tarefas não se viabiliza com uma ou duas disciplinas.

Segundo a interpretação de Aranha e Souza (2013, p. 81), a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, “[...] quando não é vista como inteiramente desnecessária, é apenas tolerada como um verniz cultural, já que o essencial da formação [...] é o domínio dos conteúdos específicos de cada

área”. Fica evidente que o trabalho de inserção dos licenciandos em um exercício de reflexão-ação-reflexão, do exercício da práxis, muitas vezes, é esparsamente desenvolvido em detrimento do conteúdo puramente teórico. Assim, na maioria das vezes, os cursos de licenciatura restringem-se a um permanente “convite” à reflexão. Nessa perspectiva, podemos inferir que um exercício de reflexão acerca da atuação do CP é esparsamente desenvolvido nos cursos de licenciatura.

O exposto até aqui indica que os profissionais de educação que atuam como CP nas instituições públicas de ensino são, em sua maioria, oriundos dos cursos de licenciatura nas mais diversas áreas do conhecimento, e o Ceará não foge da realidade nacional nem tampouco os profissionais de educação que atuam como CP nas instituições de Ensino Médio que estão sob a jurisdição da 5ª CREDE, como já sinalizado. É nesse sentido que podemos pensar se os cursos de licenciatura, independentemente da área do conhecimento, não precisam de oferecer aos licenciandos/as uma formação que também abarque, de fato, as especificidades da gestão escolar e coordenação pedagógica. Ou, por outro lado, pensar se as licenciaturas serão capazes de portar o conjunto de saberes constituintes da docência, em suas diferentes nuances, assim como da organização pedagógica e da gestão das instituições de ensino básico.

O questionamento acima faz sentido, sobretudo, ao considerarmos que, segundo a Resolução n. 02, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015)³⁰, o egresso/a da formação inicial – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura – e da formação continuada, poderão “atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais” (BRASIL, 2015, p. 8).

Desse modo, tendo em vista as contribuições teóricas e críticas aqui registradas, bem como os perfis com foco na formação inicial dos profissionais que atuam no cargo de CP na Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, 5ª

³⁰ Trata-se das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, tendo por base o Parecer CNE/CP Nº 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC, em 24 de junho de 2015.

CREDE – Tianguá – CE, compreendemos que se discute frequentemente a necessidade da formação contínua para os professores, mas falta, por vezes, um segundo vértice, de investigações e debates com foco notadamente na formação inicial e contínua dos CP.

As escolas, em sua maioria, contam com CP, mas nem sempre se reconhece devidamente que o papel e a função formadora desse profissional exigem muito mais do que os conhecimentos específicos de uma ou mais áreas das ciências e a experiência acumulada como docente na educação básica.

Pensar, então, sobre o CP na Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, de modo articulado à realidade nacional, é trazer para o debate a necessidade de uma escola básica como espaço de desenvolvimento profissional do/para os CP e, como desdobramento, dos professores e da própria escola, de modo global. Ou seja, espera-se que, do envolvimento CP, professores e escola, de modo geral, surja cooperações e perspectivas de percursos formativos, sobretudo, para os coordenadores, bem como aprendizagens ao longo da vida com foco, notadamente, em como melhorar a qualidade da formação contínua dos professores e, por isso, da qualidade da aprendizagem dos alunos.

3.4. Coordenador pedagógico da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará construindo a sua identidade profissional

Pimenta e Anastasiou (2003, p. 105) assinalam que: “A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área”. As autoras explicam, ainda, que os anos de formação na universidade contribuem como preparação e iniciação ao processo de construção da identidade e da profissionalização. Assim, cabe indagar: como os CP se identificam profissionalmente, como um professor de Geografia, de

História, de Química, de Filosofia, haja vista que, em sua maioria, são licenciados em uma das áreas do conhecimento?

Vislumbram-se aqui algumas possibilidades: “professor ‘de’, mas no momento estou no cargo de CP. [...] ‘professor de matemática’, pois atuo há 18 anos na área e o que gosto mesmo é de ensinar matemática. [...] ‘estou coordenador, mas sou professor’”³¹. Por isso, o fato de não existir uma coesão firme em torno da formação inicial e continuada dos CP, além do pouco ou quase nenhum reconhecimento profissional e valorização financeira, ausência, ou quase a inexistência de políticas públicas atinentes a uma formação específica para o CP, na maioria dos estados brasileiros, repercute diretamente na construção da sua identidade profissional.

O CP, na maioria dos estados brasileiros, ingressa na função por meio da docência, isto é, primeiramente, mas não necessariamente, para atuar na coordenação pedagógica, exige-se a experiência como professor, porém, ele não participa, muitas vezes, de uma formação pedagógica, inicial ou contínua, que abarque consubstancialmente as atividades pedagógicas da sua atuação.

Assim, como evidenciado nos parágrafos acima, o CP, como profissional de educação, com formação em uma das diversas áreas do conhecimento, identifica-se, geralmente, como professor da área específica do conhecimento na qual é licenciado, e, principalmente, se já atua, identifica-se na área na qual é licenciado há bastante tempo. Esse cenário deixa entrever que os CP, egressos das licenciaturas, são possuidores principalmente de conhecimentos específicos da sua área de formação. Entretanto, podemos inferir as dificuldades que esse profissional enfrentará para contribuir na organização do trabalho pedagógico da escola básica de modo produtivo, postas as fragilidades da sua formação inicial, no que concerne à formação pedagógica. Assim, os professores que optarem por assumir o cargo de CP

³¹ Informação oral. Pesquisa de mestrado sobre a formação contínua docente mediada pelo CP no contexto escolar, defendida pelo autor na Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, (UFC), Fortaleza (CE), 2015, sob a orientação do professor Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

estarão entregues à própria sorte ou aos cursos de pós-graduação *lato sensu*³² voltados para essa atuação.

A propósito, alguns CP desta pesquisa, quando indagados sobre as implicações da formação inicial na construção da sua identidade profissional, afirmam que:

Na realidade, a licenciatura não me deu suporte para a construção da identidade profissional como coordenador. Tivemos algumas disciplinas na área pedagógica, muito poucas, porque a maioria era mais na questão de Laboratórios, nas disciplinas específicas. E poucas disciplinas pedagógicas. Mas, com a especialização que eu fiz em gestão, eu comecei a ter esse novo olhar. E também quando nós participamos do processo seletivo para coordenadores, a gente estuda bastante sobre a questão da função de coordenador, as leis: LDB; as diretrizes curriculares. Então é isso aí que me dá um suporte, um norte. [...]. Mas a licenciatura em si não me deu esse suporte, não [para construir a identidade profissional como coordenador]. E a prática. À medida que vai passando o ano, a gente vai adquirindo mais experiência (CP2).

Não houve (há) muitas implicações da formação inicial na construção da minha identidade profissional e práticas pedagógicas na área da coordenação pedagógica. A minha formação em Pedagogia, realmente, me deu uma visão sobre a legislação e possibilitou entender o contexto da educação nesta visão gestora. Lógico, a segunda graduação [Língua portuguesa] era mais específica, voltada para os processos de leitura, mais específica para a Língua Portuguesa (CP3).

Fica em evidência que a formação inicial do CP não o possibilita, muitas vezes, a construir uma identidade profissional no campo da coordenação pedagógica. Nesse sentido, a construção da identidade desse profissional forja-se, na maioria das vezes, na sua atuação pautada na experiência docente em uma das áreas específicas do conhecimento, isto é, “o processo de constituição identitária dos CP tem, em sua base, as experiências vividas por eles enquanto docentes [...]” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 10). Corroborar para essa assertiva o depoimento que segue:

³² Macedo (2016, p. 37) expõe que “[...] é possível encontrar atualmente cursos de pós-graduação específicos para [...] formação de coordenadores pedagógicos ou relacionados à gestão escolar e práticas pedagógicas”.

O que me ajudou, o que me fez dizer assim: vou colocar os pés nesta gestão com verdade, porque eu vou saber fazer, foram as *experiências de sala de aula*. Não foi exatamente o curso de graduação, nem as pós-graduações que eu já tinha cursado, mas a verdade é: pra ser gestor, eu acredito que é fundamental a pessoa ter uma boa experiência de sala de aula, de gestão de sala (CP3, grifos nossos).

Como vemos, o que fornece condições ao CP para a realização das suas atribuições com qualidade é não somente sua experiência como professor, mas também seus estudos, leituras e reflexões (CATANANTE; DIAS, 2017). Assim, o CP, muitas vezes, fica à deriva da experiência como professor que, dentre inúmeros elementos, difere da atuação como coordenador. Por outro lado, as escolas, nas quais atuam, não contribuem para torná-los profissionais dotados de conhecimento científico, técnico, tecnológico e, sobretudo, pedagógico, por meio de uma formação contínua, como discutiremos nos capítulos que seguem.

A percepção do CP2, ao afirmar que “Tivemos algumas disciplinas na área pedagógica, muito poucas, porque a maioria era mais na questão de Laboratórios, nas disciplinas específicas. E poucas disciplinas pedagógicas”, vai à mesma direção do identificado por Mindal e Guérios (2013). Segundo as autoras, os cursos de Licenciatura ainda permanecem pautados em modelos prescritivos, com o conhecimento fragmentado em diversas disciplinas, dicotomia entre o conhecimento teórico e prático, bem como entre o conhecimento específico e o pedagógico.

Agregando as contribuições de Gatti (2013), é oportuno indagar: qual a situação, atual, da formação inicial de professores nas licenciaturas no Brasil? Que formação é oferecida aos futuros professores pelas universidades? Em linhas gerais, como afirma Gatti (2013), currículos fragmentados, conteúdos excessivamente genéricos, dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios, bem como avaliação frágil interna e externamente perpassam o contexto dos cursos de licenciatura no Brasil.

Considerando os aspectos destacados nas falas dos entrevistados e as contribuições dos autores, parece que a construção da identidade do CP exige uma formação inicial que lhe possibilite conhecer e entender criticamente as

especificidades pedagógicas do seu campo de atuação. Logo, entendemos que a Pedagogia e a Didática, entre outros campos epistemológicos, poderão oferecer a sustentação teórico-prática necessária para a organização do trabalho pedagógico da escola básica e, desse modo, contribuir na construção da identidade e do desenvolvimento profissional do CP.

De qualquer modo, os CP revelam que a construção da sua identidade profissional vai se efetivando à proporção que constroem o seu trabalho e os necessários conhecimentos teórico-práticos acerca da dimensão pedagógica da sua atuação. Dessa forma, concordando com Macedo (2016), o desafio é construir-se como um profissional capaz de analisar criticamente políticas, leis e projetos externos que chegam às escolas e interferem nos processos educativos.

Outra interpretação possível a partir dos depoimentos dos CP, e da contribuição dos autores supramencionados, é a compreensão de que a identidade profissional e a formação inicial desses profissionais são elementos indissociáveis, pois esse profissional não aprende a sê-lo de modo intuitivo, autodidata nem tão somente a partir das suas experiências docentes ou com os pares. Assim, “[...] somente após a clara compreensão dessas questões é que se poderá iniciar um trabalho de construção social da identidade dos coordenadores pedagógicos” (FRANCO, 2016, p. 18).

Considerando o percurso construído até aqui, enfatizamos que o CP poderá sempre colaborar para a transformação da escola básica no que diz respeito ao projeto político pedagógico, ao currículo, ao processo de avaliação, à gestão pedagógica da escola e da sala de aula, entre outros. Entretanto, isso exige que a sua formação inicial e contínua o possibilite analisar, compreender e transformar pedagogicamente os contextos históricos, culturais, sociais e as estruturas organizacionais e pedagógicas nas quais atua. Como desdobramento, esse processo deve lhe possibilitar construir uma história individual e social, um movimento (leia-se identidade profissional) contínuo e permanente de pertença ao campo da coordenação pedagógica.

3.4.1. Coordenador pedagógico: um profissional reflexivo

Na pesquisa, sobressaiu-se a posição dos CP em relação à prática. Segundo os CP entrevistados:

As minhas práticas e percepções acerca da gestão estão agregadas a dois pesos. 01) à minha formação em Pedagogia, e 02) às minhas experiências como professora, até porque estive em todos os níveis da educação básica (CP3).

A construção da minha identidade profissional, e das práticas pedagógicas no campo da gestão, vem muito das experiências porque no dia a dia da escola são muitas demandas, situações que precisamos saber como lidar. Então, do dia a dia vamos aprendendo quais são as necessidades da escola (CP4).

Os depoimentos revelam as experiências, seja como docente ou CP, como subsídio para a construção de saberes e das práticas pedagógicas. É valoroso o papel atribuído pelos CP às suas experiências, isso se dá porque, segundo a CP3, as experiências o possibilitaram mobilizar saberes em torno da gestão escolar. Além disso, segundo o CP4, no dia a dia, ele vai percebendo as reais necessidades da escola. De modo semelhante, em estudos empreendidos por Placco, Almeida e Souza (2012), é marcante a posição – seja de professores, seja de CP – em relação à prática: consideram que tudo o que de relevante têm aprendido de suas profissões, aprenderam-no no seu exercício, desvalorizando quaisquer contribuições que possam ter advindo da formação inicial, de atividades de formação continuada e, ainda, das fundamentações teóricas oferecidas nesses âmbitos.

O reconhecimento valorativo dos CP, em relação às suas experiências, permite percebê-los como profissionais reflexivos capazes de construir e vivenciar a prática como práxis. Afinal, por um lado, evidenciam-se como sujeitos capazes de desenvolver competências inerentes à sua atuação, apropriar-se da cultura profissional da coordenação pedagógica e, sobretudo, construir experiências no campo da gestão, em uma perspectiva crítico-reflexiva. Por outro lado, isso diz respeito ao desenvolvimento da

profissionalidade no campo da coordenação pedagógica. Isto é, trata-se de um processo contínuo de trabalho (autoformação), formação, apreensão da profissão e transformação ao longo da atuação, a partir da reflexão, da dúvida, da criatividade e da inovação. Parafraseando Nóvoa (2009), partilhamos do argumento de que é essencial aos CP construir percursos significativos de aprendizagem ao longo da profissão (autoformação). Consideramos, assim, o CP como um sujeito reflexivo e capaz de construir o seu trabalho como “uma *práxis* crítica e transformadora, por integrar teoria e prática, em contexto situado” (TERRIEN, 2015, p. 118).

Trata-se, parafraseando Canário (2008), em relação ao formando/a no contexto educacional português, da adoção de uma concepção de CP como um “prático-reflexivo”, investigador em contextos reais. Isso porque

[...] a singularidade de cada ser humano e de cada situação educativa torna insuficiente a mera aplicação de procedimentos uniformizados e previamente testados, o que remete para a pertinência de encarar o [...] [CP] como um analista simbólico (prático-reflexivo, investigador, produtor de sentido) e não um mero executante (CANÁRIO, 2008, p. 139).

É nessa perspectiva adotada pelo autor que, nesta pesquisa, enfatizamos o CP como um profissional reflexivo capaz de gerir um processo pedagógico para a produção do conhecimento, seja por parte dos docentes, seja por parte dos discentes. Entendemos o CP como um profissional capaz de formar os professores e, por isso, contribuir para mudanças nos processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva crítica e articulada à vida em sociedade. Isso exige, necessariamente, sublinhar a relação indissociável que há entre as práticas pedagógicas do CP e a leitura crítica da realidade, quando se trata da produção do conhecimento, visando a fomentar transformações nos processos de ensino e aprendizagem.

É na articulação entre as práticas pedagógicas do CP, leitura crítica da realidade social e atividades docentes que será possível a construção do processo de ensino como prática social, situado no tempo e no espaço político-social e que não perde de vista a compreensão crítica da realidade,

possibilitando, inclusive, a participação dos docentes-discentes no processo de transformação dessa mesma realidade.

Esse entendimento reforça a importância do CP como um profissional reflexivo capaz de investigar a teoria e as práticas pedagógicas dos professores, de modo a compreender os fundamentos epistemológicos e paradigmáticos que sustentam essas práticas. Em contrapartida, o CP poderá contribuir para uma reflexão contínua e crítica, por parte dos docentes, sobre as práticas construídas em sala de aula, com vistas a favorecer a autonomia docente intelectual e a construção compartilhada do conhecimento.

Caminha-se aqui, portanto, na defesa de que as práticas pedagógicas do CP, como profissional reflexivo, tenham implicações diretas nas atividades docentes, na formação dos professores, na mobilização de saberes e na construção de conhecimentos, em uma perspectiva de contexto escolar como espaço de formação de/para todos.

A Pedagogia, desde as entranhas de sua epistemologia, até a educação como processo concreto, emerge da e para a condição humana, para a busca por igualdade social, dignidade e para o desenvolvimento do homem de modo global. A Pedagogia possui gramática própria, clara epistemologia de inclusão, de emancipação do homem e de transformação do meio social.

Osmar Hélio Alves Araújo

4. FORMAÇÃO INICIAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA, NOS DEMAIS CURSOS DE LICENCIATURA, OU EM AMBOS?

A Pedagogia consubstancia a identidade do CP, fundamenta a organização pedagógica da escola básica e indica caminhos que permitem as condições para um ensino produtivo. Desempenhar o papel de CP à luz da Pedagogia significa encontrar subsídios, teóricos e práticos, para fomentar os debates pedagógicos, tendo diante dos olhos a necessidade de interações fecundas e a concretização de metas e objetivos que impulsionem a reconstrução do contexto escolar.

As mudanças que todos os coordenadores precisam empreender rumo a uma educação pública de qualidade e pedagogicamente melhor não é resultado do acaso, mas de suas escolhas a partir do seu processo formativo, seja ele inicial, seja contínuo. Se esse processo de formação não estimula o CP a empreender novas ações, ele se tornará insuficiente, inócuo ou, ainda, manipulador e, certamente, não influenciará o cotidiano escolar. Assim, as mudanças rumo à transformação da escola poderão não ocorrer. Portanto, sustentamos que a coordenação pedagógica é uma função a ser exercida à luz da Pedagogia.

Este capítulo se encontra organizado em quatro partes, além desta introdução. Primeiramente, sublinhamos questões a respeito da formação inicial do CP no curso de Pedagogia. No que segue, apresentamos as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre a formação inicial de CP nos diversos cursos de licenciatura. Em seguida, discutimos a formação inicial do CP em um contexto incerto para, no último momento, argumentar, defendendo que a formação inicial de CP, a Pedagogia, como ciência da educação, e a Didática são campos indissociáveis.

4.1. Formar o coordenador pedagógico no curso de Pedagogia ou não?

Eis a questão

É esperado ou não que o CP seja graduado em Pedagogia? Há que se ressaltar que apenas metade dos CP investigados nesta pesquisa cursou Pedagogia. Há que se enfatizar, ainda, como exposto em capítulos anteriores, que apenas um dos CP entrevistados cursou Pedagogia, com habilitação em administração escolar. Inclusive, essa CP sinalizou a importância dessa formação para o exercício do cargo como CP. Segundo a CP1:

[...] a graduação em Pedagogia foi muito boa, principalmente quando passou para habilitação. Porque fizemos 3 anos só de Pedagogia e, no último ano, escolhíamos, na época, a habilitação. Hoje já não tem mais. Escolhíamos Administração ou Orientação Escolar. Nesse período da habilitação teve muita aprendizagem na questão do núcleo gestor (CP1).

Como já exposto, o cargo de CP tem suas raízes históricas em diferentes tempos e localidades, e as nomenclaturas para esse profissional também são diversas, como: coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, supervisor educacional, e essa designação particular ocorrendo conforme as peculiaridades de cada sistema de ensino.

Nessa direção, situam-se, também, as raízes históricas da formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, no Brasil. Segundo Macedo (2016), a trajetória da atuação e da formação do CP está imbricada à supervisão escolar.³³ Conforme salienta, ainda, Macedo (2016, p.35), “o histórico da supervisão escolar aponta que ela era, deixou de ser e voltou a ser uma das habilitações do curso de Licenciatura em Pedagogia”.

Essa particularidade do curso de Pedagogia também é apontada por Cruz (2008).³⁴ Segundo a autora, a partir da aprovação do parecer CFE

³³ Ver, por exemplo, Leal e Henning (2010).

³⁴ Essa questão também pode ser vista e aprofundada em Libâneo (2010).

252/69, acompanhado da resolução CFE n. 2/1969, foram instituídas alterações no currículo e na duração para o curso de Pedagogia. Sendo assim, o curso em questão assumiu novas configurações, pois:

[...] manteve a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o pedagogo. As habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, além do magistério para o Ensino Normal, foram amplamente difundidas, tornando-se nucleares para o curso ao longo de grande parte de sua trajetória (CRUZ, 2011, p. 59).

Observamos, assim, aspectos que nos permitem identificar os primórdios da formação dos CP de modo atrelado à formação do pedagogo escolar não docente. Embora, muitas vezes, o termo CP seja empregado como sinônimo de pedagogo, precisamos entender que há singularidades na configuração histórica formativa-profissional de ambos.

Para efeito de esclarecimento, não visamos criar uma linha de separação entre o trabalho do pedagogo escolar não docente que atua, sobretudo, no contexto educacional e o CP. Entretanto, como exposto no parágrafo anterior, embora, de um modo ou outro, a atuação desses profissionais se assemelhem, sobretudo no que concerne ao trabalho de formação dos profissionais do magistério na escola básica, há peculiaridades distintas que permeiam a dinâmica crítico-reflexiva da formação do pedagogo escolar não docente e a do CP egresso das demais licenciaturas.

Sob esse aspecto, convém reiterar que encontramos casos em que o CP não cursou Pedagogia, apesar de, como já dito, a formação dos CP tenha suas raízes históricas nesse curso de graduação. Além disso, muitos CP, salvo raras exceções, estudaram Pedagogia como ciência da educação, visando a compreender, sobretudo, as especificidades da práxis, seu caráter reflexivo e transformador. Isto é, muitas vezes, esses profissionais não tiveram uma formação inicial sólida que os permita perspectivar, orientar, apontar escolhas teórico-metodológicas no que concerne à (re)construção do Projeto Político

Pedagógico – PPP – da escola, ao currículo, aos processos de ensino e aprendizagem, aos materiais didático-pedagógicos e à avaliação da aprendizagem, entre outros elementos do processo educativo.

Não estamos a defender que o CP necessariamente necessita ter cursado Pedagogia. Entretanto, a condição de formador impõe-lhe uma exigência ainda maior de construir uma prática que seja pautada essencialmente na Pedagogia como ciência da educação e que se volta, em especial, para a práxis educativa em seus múltiplos aspectos. É possível observar que os CP desta pesquisa divergem em relação a essa questão:

Acho que seria interessante a Pedagogia que permite uma imersão na gestão porque, a gente, além de ver realmente o que é a Pedagogia na sala de aula, vamos ter essa outra visão [gestão e coordenação]. Quem é pedagogo, ou está cursando outra licenciatura, pode estar assumindo um cargo desse [gestão e coordenação] e sem ter experiência, sem ter conhecimento de nada. Isso, se lá na licenciatura ela já tiver, vai facilitar muito o trabalho. Apesar de que é muito diferente da realidade, mas pelo menos a gente já tem alguma coisa mais concreta, alguma coisa de conhecimento. Muitas vezes assume [o cargo de gestão e coordenação] sem ter conhecimento nenhum, daí é uma dificuldade muito grande (CP1).

Agora, gestão no curso de Pedagogia eu recomendo que seja um pré-requisito porque o curso de Pedagogia nos auxilia muito, ele aprofunda mais o debate sobre o processo democrático, a legislação, o fazer pedagógico em relação ao campo de gestão e tudo (CP3).

A questão sobre a formação do núcleo gestor [CP], é interessante ter oportunidades para todos fazerem parte do núcleo gestor. Que haja um rodízio na escola, porque muda a visão do professor [o professor formado em qualquer área]. O professor é levado a entender como é o funcionamento de uma escola; a ter uma visão da questão administrativa, pedagógica [...]. Então, deve ser uma oportunidade a todos. Se limitar somente para pedagogos, eles são capazes, são sim, mas eu vejo que a construção da compreensão do funcionamento da escola por parte de todos os professores seria melhor (CP4).

Tem sido unânime, de certo modo, no meio científico-acadêmico, o argumento de que:

[...] torna-se desejável que a formação inicial do coordenador pedagógico seja em um curso de Pedagogia, visto que os conhecimentos advindos dessa formação dariam suporte teórico e prático para a ação desse profissional, pois subsidiado pelos estudos da teoria da educação, da didática, das metodologias específicas e das disciplinas relacionadas às ciências da educação, atrelados as experiências pessoais e profissionais vividas, comporiam uma rede de saberes e fazeres que dariam suporte à prática de formador voltada para uma ação pedagógica crítica (DOMINGUES, 2014, p.27).

Essa ideia é corroborada por Franco (2016) ao explicitar que o coordenador precisa ser bem formado e essa é uma questão que precisa ser enfrentada pelos cursos de Pedagogia. De forma concisa, portanto, “Para atuar com a dignidade profissional que a função requer, será preciso que os cursos de pedagogia se preparem para formar o coordenador” (FRANCO; NOGUEIRA, 2016, p. 56).³⁵ Inclusive, Catanante e Dias (2017) advertem que o fato de os CP, no Brasil, muitas vezes não possuírem a formação inicial em Pedagogia gerou problematizações que interferiram na sua configuração profissional, considerando que as especificidades do exercício dessa função, frequentemente, são tratadas no curso de Pedagogia, mas não fazem parte da pauta de formação de outras licenciaturas.

Do exposto, é possível compreender a importância do Curso de Pedagogia, ao longo da história, na configuração profissional do CP no Brasil. Somado a isso, consideramos que há prejuízos acumulados, sobretudo no campo da formação inicial do pedagogo escolar e do CP. Como já exposto, os CP, cada vez mais, são egressos de uma formação inicial que não os possibilita a aprofundar as especificidades pedagógicas da organização do trabalho pedagógico da escola básica. No caso específico dos CP graduados em Pedagogia, segundo Kailer (2016), esses profissionais são egressos de uma formação que ora forma o especialista e o professor, ora o pesquisador. Assim, as especificidades da sua função são secundarizadas em decorrência da docência.

³⁵ Para maior aprofundamento sobre a formação do CP e o curso de Pedagogia, ver: Libâneo (2006, 2010); Placco e Almeida (2012); Domingues (2014); Franco (2016).

Em síntese, concordando com Placco, Almeida e Souza (2012), a discussão sobre a formação docente abarca também a formação inicial e contínua do CP. Sem retomar, entretanto, à discussão se ele deveria ou não ter cursado Pedagogia, precisamos reconhecer que a sua formação inicial atual é inadequada e que há especificidades da sua atuação que precisariam estar na pauta dessa formação. Inclusive, porque essa formação inadequada está na base das suas dificuldades no trabalho cotidiano e, acima de tudo, no tocante à formação contínua dos professores.

Diante da discussão empreendida, retomamos a questão fundamental nesta seção: formar o CP no curso de Pedagogia ou não? Não é nossa intenção apresentar uma resposta positiva ou negativa a essa indagação, bem pelo contrário, entendemos que a resposta deve ser assumida como um processo a ser construído no coletivo e que, por consequência, poderá apresentar uma pluralidade de caminhos para novas configurações da formação inicial do CP. Nesse sentido, uma formação à luz da Pedagogia, como ciência da educação, é, sem dúvida, um caminho imprescindível no qual precisamos apostar. Assim, o que temos buscado enfatizar são alguns indicativos gerais que podem subsidiar a qualidade das respostas e dos esforços, no sentido de oportunizar aos CP uma formação que os possibilite atuar com a dignidade profissional que o cargo requer e as condições necessárias para a construção da identidade profissional como professor formador.

4.2. Percepções de coordenadores pedagógicos sobre sua formação inicial nos cursos de licenciatura

A formação inicial para o cargo de CP³⁶, no Brasil, não está regulamentada sob a forma de um curso específico. Como aqui já foi enfatizado, na maioria dos Estados brasileiros, esse profissional é professor formado em uma das diversas áreas do conhecimento e, após passar por

³⁶ A reflexão desenvolvida nesta seção não inclui, necessariamente, o Curso de Pedagogia.

processo seletivo ou concurso público, na sua rede de ensino, assume o cargo em questão. De modo geral, exige-se que esse profissional detenha formação inicial a partir dos cursos de licenciatura, não necessariamente em Pedagogia, e apresente experiência na área da docência. No caso específico do Ceará, como visto, apesar de ser exigida a formação inicial em nível superior (graduação), não há distinção entre licenciado ou bacharel.

Em relação à formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão etc., o artigo 64 da Lei n. 9.394/96 sustenta que:

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 (grifos nossos).

No tocante aos cursos de licenciatura, a sua instituição, no Brasil, data de 1934, na Universidade de São Paulo, e surgem com a finalidade explícita de oferecer aos bacharéis das várias áreas os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2003). Se, por um lado, o artigo 64 da Lei n. 9.394/96 explicita que a formação dos profissionais de educação para as atividades de suporte à docência será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, por outro lado, a Resolução n. 02, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015, Art. 7º, item III), legitima que os egressos da formação inicial³⁷ deverão possuir repertório de informações, habilidades e conhecimentos de modo a lhes permitir a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

De certo modo, fica evidente que não há uma harmonia, de fato, sobre onde deve ser oferecida a formação aos profissionais de educação para as atividades de suporte à docência. Dessa forma, e considerando os dilemas e descompassos que perpassam o curso de Pedagogia e as demais

³⁷ De acordo com a Resolução n. 02, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), a formação inicial abarca os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

licenciaturas, cabe perguntarmos: como é que se atraem, recrutam e formam professores para o cargo de coordenador pedagógico? Como é que se organiza a formação dos estudantes das licenciaturas para, também, atuarem nas atividades de suporte à docência? Como é que se entrelaçam a formação para a docência e para as atividades de gestão e coordenação pedagógica nos cursos de licenciatura? A esse respeito, Libâneo (2010, p. 11) questiona:

Onde estão os especialistas de planejamento da educação, administração de sistemas, avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, pesquisa pedagógica específica etc.? Os atuais cursos estão formando profissionais competentes nessas áreas? Será possível formar esses especialistas no mesmo curso de formação de professores em 3.200 horas? [...].

Entendemos, assim, que problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão na formação dos professores da Educação Básica remontam há décadas (MINDAL; GUÉRIOS, 2013).

É preciso ter em mente que a formação para a docência não assegura, necessariamente, o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes ao cargo do CP, conforme explicitam Placco; Souza; Almeida (2012). Em concordância com as autoras, Libâneo (2007, p. 851) explica que “[...] uma coisa é o caráter pedagógico da docência e da gestão, ou seja, há uma necessária dimensão pedagógica da docência e da gestão [...]”.

Logo, fica em evidência que os CP, na sua maioria, são egressos de cursos de licenciatura que não os prepara, muitas vezes, para atuar nesse cargo, ficando, assim, a organização pedagógica da escola básica a cargo dos próprios CP. Sobre isso, os CP 2 e 3 declaram que:

As contribuições da licenciatura para a compreensão da coordenação pedagógica, de forma geral, foram muito limitadas. Só que a grade curricular, porque eu sou da turma de 2001, foi reformulada e agora tem um novo formato. Foi bastante questionado. [...] a licenciatura em Química era quase um bacharel em Química. As disciplinas eram mais voltadas para bacharel. Eram poucas as disciplinas pedagógicas (CP2).

[...] pelas minhas experiências, eu vejo que as licenciaturas [...] deixam a desejar no campo da gestão. A gente vê muito pouco. Talvez, agora, já esteja bem mais implementada essa parte. [...]. [...] assim, as licenciaturas não se aproximam tanto do campo da gestão [coordenação pedagógica] (CP3).

Considerando a análise dos CP, há razões, portanto, para as dúvidas já ventiladas sobre os diversos cursos de licenciatura prepararem, de fato, os profissionais de educação para a atuação na coordenação pedagógica na escola básica. Os conhecimentos, habilidades e competências em relação aos elementos teóricos e práticos das atividades de suporte pedagógico à docência não aparecem com especificações claras nesses cursos. Por outro lado, considerando, sobretudo a declaração do CP2, constata-se que os aspectos didático-pedagógicos imprescindíveis para o desenvolvimento da docência, assim como da gestão, não parecem ser suficientemente contemplados na formação dos CP. Indo mais além, o próprio “[...] currículo da educação básica praticamente não aparece [...]” (GATTI, 2013, p. 58) no trabalho das chamadas disciplinas específicas das licenciaturas. Os estudos de Gatti (2013) sinalizavam, ainda, que essas disciplinas não se voltam para o trabalho pedagógico da escola básica.

Considerando as contribuições da autora e dos CP, inferimos que os cursos de licenciatura, de modo geral, não vêm possibilitando aos profissionais de educação, muitas vezes, uma formação inicial que lhes forneça subsídios necessários para atuarem, também, na coordenação pedagógica. Com isso, reiteramos que deter o conhecimento, em parte, de uma determinada área da ciência não é suficiente para se gerir a organização pedagógica da instituição escolar, pois a prática de coordenar o trabalho pedagógico na escola básica, como um todo, exige conhecimentos específicos do campo pedagógico.³⁸ Os CP, por isso, precisam se indagar sobre as especificidades pedagógicas do exercício docente e as peculiaridades da sua atuação. Precisam, também, pensar se os conhecimentos da área, na qual é licenciado ou especialista, são

³⁸ Discutimos (ARAÚJO; RIBEIRO, 2016) as possibilidades e as contribuições da Didática e da Pedagogia para a atuação, de modo crítico, dos CP no âmbito escolar. De modo geral, buscamos explicitar que a busca de sentido para a atuação dos CP passa necessariamente pelo campo da Didática e da Pedagogia, posto que esses campos poderão subsidiar essa atuação.

suficientes para gerir a organização do trabalho pedagógico na escola básica. Assim, temos de levar em conta que esse profissional precisa ter conhecimentos, competências e habilidades didático-pedagógicas que fortaleçam a qualidade da formação e das práticas dos professores.

O desafio, portanto, é entendermos que a formação inicial, ou a contínua, pode desencadear uma reviravolta na maneira dos profissionais de educação pensar, entender e exercer o cargo de CP. Logo, a necessidade de uma formação inicial para esses profissionais, alicerçada, também, nas necessidades específicas da coordenação pedagógica, vem se instaurando nos estados brasileiros. Além disso, concordando com Nóvoa (2016), vem se instaurando também a necessidade de assegurarmos uma forte presença das escolas e dos professores na formação dos estudantes das licenciaturas, de modo que possam, desde o primeiro ano, adquirir uma cultura profissional docente.

Entendemos, assim, que as escolas básicas precisam contar com um CP bem preparado, desde a sua formação inicial, que seja capaz de agregar os professores a partir do processo de formação contínua.

Como têm mostrado os dados da pesquisa, os profissionais de educação necessitam de uma formação inicial que os ponha a par, também, da problemática, complexidade e das especificidades da coordenação pedagógica na escola básica, entre elas, a formação contínua dos professores. Que essa perspectiva nos diversos cursos de licenciatura fortaleça a importância do trabalho do CP em todos os níveis da Educação Básica, atuação essa relegada, muitas vezes, a planos inferiores em muitos estados brasileiros.³⁹

4.3. A formação inicial do coordenador pedagógico em um contexto incerto

³⁹ A esse respeito, ver: Cultura (2016).

Como é que se organiza a formação dos estudantes das licenciaturas para, também, atuarem nas atividades de suporte à docência? Como é que se entrelaçam a formação para a docência e para as atividades de gestão e coordenação pedagógica nos cursos de licenciatura? Essas perguntas, as declarações dos CP, já enfatizadas, e as discussões visitadas na literatura especializada, de modo geral, obrigam-nos a entender que a formação inicial do CP ainda “ocorre” em um contexto incerto. Talvez, porque, em muitos estados brasileiros, trata-se de uma atuação profissional transitória, ou porque a problemática que perpassa a referida atuação, no que toca à identidade, à profissão e às condições do exercício profissional e à formação inicial, são preocupações/questões antigas. De todas as formas, isso implica reconhecermos que uma formação inicial que auxilie esse profissional na construção de um trabalho produtivo⁴⁰ no interior das escolas básicas é postergada. Como explica Domingues (2014, p. 32 - 33):

[...] o currículo generalista desses cursos [licenciatura] que abarca a formação para o desenvolvimento de atividades diversas, não desenvolve aspectos específicos do trabalho da coordenação pedagógica que estão ligados, inclusive, às etapas de desenvolvimento dos alunos na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio que caracterizam públicos distintos, todos com particularidades que exigem da coordenação pedagógica conhecimentos e habilidades mais específicas.

A formação inicial dos CP transita entre as inúmeras licenciaturas, é foco de inúmeras leituras, definições e, muitas vezes, não há um consenso, como já dito, sobre quem e sobre como se deve oferecer aos profissionais de educação, a formação para as atividades de suporte à docência. Nessa direção, um dos entrevistados endossa o exposto ao afirmar que:

[...] acredito que, do jeito que está acontecendo nas graduações, um recém-formado não sai, assim, no ponto de pegar uma gestão. Ele sai aberto a aprender, assim como o

⁴⁰ A expressão “trabalho produtivo” deve ser entendida como um trabalho pedagógico que abarca necessariamente interlocuções contínuas com o grupo, visando a dialogar sobre os problemas da prática, compartilhar ideias e soluções; valorização da formação contínua e das práticas pedagógicas dos professores; construção de parcerias entre alunos, professores e equipe; entre outras ações.

professor sai licenciado, mas aberto a aprender. *E eu nem sei se seria tão importante inserir essa parte de gestão nos cursos de licenciatura, fortemente, porque nem todo professor vai querer ser gestor* (CP3, grifos nossos).

Consideramos até desnecessário reiterar que os conhecimentos específicos de qualquer uma das áreas da ciência não são suficientes para o trabalho do CP, assim como não são suficientes para a ação de ensinar. Ou seja, assim como temos nos posicionado em trabalhos anteriores, os profissionais de educação não poderão apreender a docência, ou constituir-se como professor, sem a necessária formação pedagógica (ARAÚJO; RIBEIRO, 2017; ARAÚJO; RODRIGUES; ARAGÃO, 2017).⁴¹

O CP, de modo específico, como explica Domingues (2014), sofre pela inserção numa nova profissão, assim como pelas constantes mudanças nas demandas de trabalho que exigem do mesmo uma formação pedagógica que lhe dê subsídio para o trabalho que congrega teoria e prática. Trata-se, como resumiu Gatti (2017), de entendermos que, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, os conhecimentos pedagógicos, imbricados aos específicos, das diversas áreas de conhecimento, devem constituir a base da formação docente/exercício do magistério. Inclui-se aí, necessariamente, o CP.

Assim, a formação inicial, como um todo, deve permitir a cada estudante construir a sua posição como profissional e, sobretudo, aprender a sentir-se como professor (NÓVOA, 2017). E mesmo que nem todos os profissionais de educação desejem, *a priori*, inserir-se no contexto da gestão e da coordenação pedagógica, precisam, necessariamente, compreender as atividades que perpassam a organização pedagógica da escola, como um todo, entre elas: coordenação de projetos; reuniões pedagógicas; assim como discussões de sistematização do projeto político-pedagógico, entre outras. Com base nisso, entendemos que as escolas públicas exigem, antes de tudo, um CP com formação pedagógica. Como explicam Pimenta e Anastasiou (2003), os profissionais de educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as.

⁴¹ Ver, a este respeito, Souza; Dantas; Moraes; Araújo (2018).

Com isso, enquanto a formação inicial do CP ainda ocorre em um contexto incerto, o apreender – construir-se/formar-se profissionalmente como CP – não ocorre em situação solitária, compartimentada ou, ainda, de modo esfacelado. Afinal, “ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento *no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade*” (NÓVOA, 2017, p. 1118, grifos nossos).

O aprimoramento da formação inicial dos CP requer muita ousadia e criatividade para que se construa uma formação efetiva, autêntica e coerente no trabalho desse profissional. Dentro desse quadro, trata-se de reinventar o processo de formação dos CP, tomando como base sua prática social de gerir o processo pedagógico da escola básica.

Pimenta e Lima (2006, p. 11), abordando especificamente a docência, nos ensinam que “a profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino”. Trazemos essa concepção para a prática do CP e, logo, compreendemos que, à medida que a sua prática social for pano de fundo da sua formação inicial, possibilitará a ressignificação dos saberes, sejam eles específicos, sejam eles pedagógicos,⁴² no seu próprio processo de formação. Afinal o importante “[...], não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (HOUSSAYE, 1995, p. 28).

Não é possível, portanto, ignorar esse desafio que precisa ser prioritariamente enfrentado no campo da formação dos/para os profissionais de educação. Todavia, é certo que os CP são profissionais essenciais às instituições escolares, visando a (co)responder aos desafios e tornar a educação significativa para o presente e para o futuro. Assim, que as questões aqui abordadas possam contribuir na concretude da formação inicial desses profissionais.

⁴² Pimenta (1999), entre outros estudiosos da área, busca aclarar o conceito de saberes pedagógicos, definindo-os como sendo os saberes da teoria da educação, saberes sobre relação educação-sociedade e, ainda, como sendo os saberes sobre a organização da escola e sobre o processo de ensino e aprendizagem.

4.4. A formação inicial do coordenador pedagógico imbricada à Pedagogia como ciência da educação. Utopia?

Considerando que a Pedagogia volta-se essencialmente para a práxis educativa, em seus múltiplos aspectos, a escola poderá ser sempre um contexto eminentemente social, político e pedagógico, para atingir seu objetivo fundamental: possibilitar a produção do conhecimento pelos sujeitos, à medida que a Pedagogia subsidiar o processo educativo (ARAÚJO, 2018; ARAÚJO; RIBEIRO, 2017a). Sobre a Pedagogia, Libâneo (1998, p. 22) destaca que:

é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

Concordando com o pensamento de Libâneo, Franco (2012, p. 153) explica que a “[...] Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educativas”. Rios (2014, p. 108), por sua vez, endossa essa visão, acrescentando que:

A Pedagogia constitui-se como um esforço de pensar a práxis educativa e os problemas dela decorrente. Como ciência da Educação, volta-se para aquela práxis de maneira específica, distinta de outros saberes, com os quais dialoga para ampliar seu espectro reflexivo.

De posse das contribuições dos autores, os CP poderão encontrar, na Pedagogia, a sustentação teórica necessária para atuar como mediador e instigador de uma cultura que leve os diferentes sujeitos que compõem a escola a perceber que a referida instituição pode e precisa ser transformada. Inclusive, a compreensão dos diversos elementos que compõem os processos

de ensino e aprendizagem, assim como a delineação e a concretização de possíveis mudanças na cultura escolar, pelo CP, exige essencialmente conhecimentos teórico-práticos do campo da Pedagogia.

Por essas e outras razões, a Pedagogia tem um papel decisivo para as necessárias teorizações, escolhas conceituais e metodológicas feitas pelo CP. Isto posto, há uma relação intrínseca entre a Pedagogia e o campo da coordenação pedagógica. No entanto, é “[...] surpreendente que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica” (LIBÂNEO, 1998, p. 21).

As contribuições de Libâneo (1998) são oportunas para apresentar a visão de Houssaye (1995). Segundo Houssaye (1995), no processo de formação dos professores, tem se praticado o que o autor nomeia de “ilusões”. Entre elas, a ilusão do saber pedagógico fundamentado no saber disciplinar, isto é, conhece-se o assunto e, por consequência, pensa-se saber o fazer da disciplina. E ainda, a ilusão do saber didático, que se trata do especialista que, conhecendo o como-fazer-saber um ou outro saber disciplinar, deduz conhecer o saber-fazer do saber, entre outras ilusões.

Na visão, ainda, de Houssaye (1995), a Pedagogia se resignificará à proporção que tomar a ação como ponto de partida e de chegada. Pimenta e Anastasiou (2003) agregam que os saberes pedagógicos⁴³ poderão corroborar com a prática à medida que forem mobilizados a partir dos problemas que emergem dessa mesma prática. Isso robustece a perspectiva de um processo de formação para os CP que expresse vinculação entre seu processo de formação e suas práticas pedagógicas. Para isso, faz-se necessário tomar seu contexto de atuação como objeto de investigação à luz da Pedagogia.

Convém reiterar que, muitas vezes, os professores, das várias áreas do conhecimento, são possuidores de conhecimentos nas suas respectivas áreas de formação, entretanto, não parecem possuir um leque de conhecimentos pedagógicos necessários à ação de ensinar. Essa questão é posta em evidência por um dos entrevistados. Segundo a CP1:

⁴³ A esse respeito, ver, por exemplo, Pimenta (2012).

Sobre a formação inicial [...], os professores que estão chegando, é como se faltasse alguma coisa. Eles podem ser bons no domínio do conteúdo, mas na questão da metodologia, do domínio de sala, até a forma de sentar [...] está faltando alguma coisa. Como é que o professor que senta em cima do birô vai pedir para o aluno sair de cima da carteira. [...]. [...]. O que está faltando é gestão de sala de aula⁴⁴. Hoje em dia, a gente vê que tem certos professores, eu não sei se é pela formação ou é porque não queriam ser professor e está assumindo por n's situações, mas tem alguns professores que a gente vê que estão mesmo fazendo de conta. E isso interfere muito em tudo. Vai interferir na vida do aluno, na vida da escola porque a gente sabe que, hoje em dia, a educação trabalha com resultados.

Observamos que a imprecisão em relação aos aspectos didático-pedagógicos na formação docente, aqui já enfatizada, tem se reverberado na prática pedagógica dos professores. Como argumenta Franco (2013, p. 217-218):

Quem trabalha com formação de professores pode facilmente observar o desespero de professores frente ao próprio despreparo profissional e as dificuldades que têm para organizar a sua prática docente. Mesmo realizando cursos de formação continuada, não se sentem preparados para empreender mudanças na prática, ou seja, não conseguem apreender saberes básicos e nem estar em processo de construção dos saberes pedagógicos.

Embora a Pedagogia esteja subjacente ao trabalho metodológico-formativo das diversas disciplinas curriculares, os professores, em sua maioria, parecem desconhecer que os processos de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva didático-pedagógica, exigem, indispensavelmente, ser construídos como processos dinâmicos, coletivos e dialéticos. O quadro de perplexidade e angústia da CP entrevistada, em relação aos professores, se aproxima da assertiva de Franco (2016, p. 17), ao afirmar que:

⁴⁴ Sobre esse assunto, Placco, Almeida e Souza (2012, p. 8-9) afirmam que: “Embora [os CP] reconheçam as defasagens de formação dos professores, embora identifiquem que estes têm dificuldade não apenas de fazer a gestão da sala de aula, mas muitas vezes, também de trabalhar seu conteúdo específico em sala de aula, os CP têm muita dificuldade em enfrentar esse desafio, da formação continuada de seus professores, seja por suas dificuldades pessoais para esse enfrentamento, seja por falhas de sua formação para serem os promotores dessa formação, seja pelas suas limitações enquanto líderes do coletivo de professores”.

Aprofundar meu olhar de pesquisadora na práxis de coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino foi um momento de muita aprendizagem, mas também de muita angústia frente a constatações das dificuldades da Pedagogia, enquanto ciência, subsidiar a prática educativa nas escolas.

Consideramos que o quadro acima, por certo, continua a ser uma realidade no contexto educacional brasileiro. Essa situação, em parte, decorre do fato de que muitos professores egressos dos diversos cursos de licenciatura não realizaram qualquer leitura sobre Pedagogia; não dominam ou conhecem os conhecimentos próprios da Pedagogia, ou, ainda, a têm como objeto de estudo diário. Se essa problemática é preocupante quando relacionada aos egressos do curso de Pedagogia, ela se amplia quando comparada aos oriundos dos demais cursos de licenciatura, como tem evidenciado a literatura especializada.⁴⁵ Essa é uma realidade que envolve certamente os CP, considerando, sobretudo, que em alguns sistemas de ensino públicos brasileiros, a passagem do exercício docente para a função de coordenador ocorre, muitas vezes, naturalmente. Isto é, dormem professores titulares das salas de aulas e acordam CP, assim como dormem coordenadores e acordam professores em exercício docente novamente. A partir dos estudos de Macedo (2016), cabe registrar que isso ocorre por motivos variados, que abrangem desde aspectos legais da função; a legitimidade da função ou cargo; a remuneração precária, a falta de clareza da função por parte do próprio coordenador ou de outros profissionais da escola.

No caso específico dos CP, não se trata, entretanto, de culpabilizá-los, mas de reconhecer, como já enfatizado, que, entre os saberes das áreas específicas e os saberes sobre a gestão pedagógica da escola, há um caminho intencional a ser percorrido. Assim como os professores, que não poderão formar-se devidamente sem os conhecimentos teórico-metodológicos da Pedagogia, também os CP não poderão construir a sua profissionalidade sem a epistemologia crítico-emancipatória da Pedagogia. Por isso, a Pedagogia poderá colaborar no percurso formativo desses profissionais, pois parte das mazelas dos processos ensino e aprendizagem dos discentes emerge, muitas vezes, da ausência de um acompanhamento pedagógico autêntico e produtivo

⁴⁵ Ver: Franco (2013); Cruz e André (2014).

para os professores. Em síntese, acreditamos que, quando se trata da formação inicial do CP, não é possível dicotomizá-lo da Pedagogia.

Assim, como aponta o título – a formação inicial do CP imbricada à Pedagogia como ciência da educação. Utopia? – entendemos que a resposta é não, pois é nessas condições, formação inicial do CP e Pedagogia, que os profissionais de educação, notadamente os CP, compreenderão as especificidades pedagógicas da escola básica. Em síntese, o CP, pautado na Pedagogia, contribuirá por meio, acima de tudo, da formação contínua docente, para a construção de um processo de ensino carregado de sentido pedagógico à medida que estimula a curiosidade epistemológica dos alunos, promove cidadania, amplia horizontes culturais e sociais, mobiliza saberes e valores, visando à construção de uma sociedade justa e democrática.

4.5. Didática como campo de conhecimento e aporte teórico do/para os coordenadores pedagógicos

Quando tratamos da Didática, temos sempre o hábito de recordar que a Didática e a Pedagogia devem convocar todos os profissionais de educação a se empenharem para responder às inquietações e aos desafios da contemporaneidade, postos à docência, e a tornar a escola básica cheia de significado para o presente e para o futuro. Fazemos isso porque entendemos que é sempre necessário problematizar as possibilidades e as contribuições da Didática e da Pedagogia para uma atuação docente, de modo crítico, no âmbito escolar (ARAÚJO; RIBEIRO, 2016).

Atuar como CP sem a Didática? O que os CP conhecem sobre a Didática e o que devem conhecer? Quais são os conhecimentos teórico-metodológicos relevantes da Didática para o trabalho dos CP e para o seu desenvolvimento profissional? Como e onde os CP adquirem esses conhecimentos? Como conseguir que os CP continuem a apreender a Didática ao longo da sua atuação profissional?

Desse modo, centramos o tema desta seção na Didática como campo de conhecimento e aporte teórico do/para os CP. Nesse sentido, o objetivo desta discussão é contribuir para a compreensão teórica de que a Didática é campo intrínseco à formação dos CP, assim como aporte teórico associado às necessárias condições teórico-metodológicas de trabalho desses profissionais.

A Didática, em suas diferentes feições, quer como disciplina curricular, quer como campo teórico da Pedagogia, é elemento transversal da formação e da atuação dos profissionais de educação. Desse modo, queremos sublinhar que a Didática tem um papel preponderante na constituição das concepções, da identidade profissional e das práticas pedagógicas dos CP. De acordo com Rios (2015, p. 643), ao entendermos a:

Didática como a reflexão sobre o ensino, como olhar crítico sobre o processo ensino aprendizagem, como instrumento de articulação teoria-prática, seremos levados a afirmá-la como elemento fundamental na constituição do ser do professor, imprescindível, portanto, na sua formação, articulada aos demais saberes pedagógicos que se entrecruzam nesse processo.

Nesses termos, entendemos que a formação e a atuação profissional dos CP não podem se isolar da Didática, “[...], ou, por outro lado, apenas [se envolver] com discussões genéricas sobre temas atinentes à formação docente” (CRUZ; MARCEL, 2014, p. 81). Noutras palavras, falar sobre as concepções, a identidade profissional e as práticas pedagógicas dos CP, implica reconhecer que os pressupostos teórico-metodológicos da Didática estão, necessariamente, subjacentes à formação e à atuação desses profissionais. Assim, trabalhamos com o argumento de que a formação e a atuação dos CP devem estar ancoradas, também, na Didática. Isso impõe, por um lado, a necessidade de que os CP apreendam conhecimentos do campo da Didática que os possibilitem a assumir a mediação da construção do trabalho pedagógico da escola básica. Por outro lado, entendemos que a Didática, entre outros campos do conhecimento, é elemento que afeta a identidade e o desenvolvimento profissional dos CP.

Convém destacar a Didática Multidimensional, discutida por Franco e Pimenta (2016). Segundo as autoras:

[...] uma Didática [Multidimensional] que tenha como foco a produção de atividade intelectual no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Algo que se pautem numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541).

É preciso ressaltar que, ao trazermos para o debate a Didática Multidimensional proposta pelas autoras, estamos a enfatizar as contribuições da Didática, nas mais diversas feições, para a melhoria do ensino. Este fato denota a necessidade, como já evidenciado, de caminharmos para uma maior articulação entre a Didática, a formação, e a atuação dos CP. Assim, a Didática poderá contribuir para a construção de uma formação e atuação dos CP crítica, política e engajada na construção de conhecimentos que permitam a existência de um processo educativo verdadeiramente pleno de sentido. O essencial, nesse processo, é que a formação e o desenvolvimento profissional dos CP vinculem-se diretamente à Pedagogia e à Didática.

A formação contínua dos professores deve emergir da prática docente e a ela retornar, visando sempre a transformá-la. É a educação, portanto, como processo que não oprime nem reprime, pois permite e percebe o professor ser/como um sujeito em pleno desenvolvimento pessoal e profissional.

Osmar Hélio Alves Araújo; Janine
Marta Coelho Rodrigues.

5. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Uma questão que nos chama a atenção é a complexidade da situação à qual o CP está submetido, muitas vezes, no contexto educacional brasileiro: ao mesmo tempo em que atua no acompanhamento dos professores – com o objetivo de coordenar a formação contínua docente, assim como é apontado como ator fundamental para a melhoria da qualidade do ensino público –, é confrontado no cotidiano escolar com a inexistência ou esgotamento de políticas de formação contínua que o oportunize as condições efetivas para o exercício de coordenar o trabalho pedagógico no âmbito escolar. Tal fato dificulta, ou até mesmo impede seu desenvolvimento profissional.

No que diz respeito à formação contínua dos CP, primeiramente, é preciso destacar que as necessidades formativas desses profissionais exigem mais do que um curso de pós-graduação *lato sensu* relacionado à coordenação pedagógica. Tudo isso tem corroborado uma autêntica preocupação com a preparação pedagógica dos coordenadores, haja vista que a sua qualificação é fator-chave para a qualidade da educação pública brasileira.

Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é analisar os dados da pesquisa no que se refere à formação contínua de CP na Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, assim como trazer para o debate a necessidade de pensarmos, com coragem e ousadia, sobre a formação contínua para os CP. Isso se dá porque o processo de formação dos coordenadores, se adequado, conduz para a transformação do contexto escolar. Transformação no sentido muito profundo, como transformação da realidade, e não apenas um significado intimista e individualista.

5.1. A formação contínua de coordenadores pedagógicos da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará

A formação inicial dos professores nunca será suficiente para subsidiar a carreira docente. Aliás, a formação inicial não tem condições de dar todo o suporte necessário para o exercício profissional docente. A prática da aprendizagem, por isso, é uma necessidade absoluta ao longo da vida dos professores. É, também, na inserção na profissão, por meio da própria atuação profissional, que os professores – e incluímos aqui os CP – desenvolverão atitudes e habilidades que os possibilitarão aprimorar-se profissionalmente (FIGEL, 2007; MARAFELLI; RODRIGUES; BRANDÃO, 2017). E, ainda, na visão de Aranha e Souza (2017), uma graduação plena, mesmo quando consistente e produtiva, não permite mais que uma formação inicial. Roldão (2007, p. 40) corrobora enfatizando que “a formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas”.

Fica evidente a importância da formação contínua dos profissionais de educação – situamos, novamente, os CP – como uma prática social, político-pedagógica construída por um protagonismo interventivo, prático-reflexivo desses profissionais, visando ao desenvolvimento de competências profissionais.⁴⁶ Trata-se da compreensão de que “A formação continuada se faz dentro da profissão, através de uma reflexão sobre a experiência e o trabalho docente, procurando as melhores soluções, os melhores caminhos, para a educação dos nossos alunos” (NÓVOA, 2016, s./p.).

Nóvoa (2017) nos diz, ainda, que a formação contínua se desenvolve no espaço da profissão a partir, sobretudo, de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente. E, de nossa parte, acrescentamos nosso entendimento de formação contínua como um trabalho pedagógico diante das demandas do contexto escolar, da população docente e discente (ARAÚJO; MARTINS; RODRIGUES, 2019).

No que concerne à formação contínua, boa parte dos CP se especializam por meio dos cursos oferecidos pelas secretarias dos municípios,

⁴⁶ Adotamos, nesta pesquisa, a noção de competência profissional como “recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para desenvolver a ação didática, a análise e reflexão sobre a prática e condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino” (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1400).

dos estados ou pelas diretorias e regionais de ensino, além dos cursos de pós-graduação *lato sensu* relacionados à gestão escolar e à coordenação pedagógica. No caso específico dos CP desta pesquisa, todos possuem anos de experiência, seja na docência, seja na gestão, coordenação pedagógica, e diferentes cursos de pós-graduação *lato sensu*:

Trabalhei 10 anos em escola particular, do 5º ao 9º ano (correspondente, naquela época, da 5ª à 8ª série), e também na Rede Pública Estadual de Ensino Médio. Após a aprovação em concurso público, em 1997, passei a exercer a docência no ano seguinte, no Ensino fundamental, mais especificamente no TELENSINO. Em 1999, assumi meu primeiro cargo na área de gestão. No que segue, trabalhei por 5 anos, como técnica, na 5ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 5ª CREDE – Tianguá/CE. De 2006 até os dias atuais, venho exercendo o cargo de coordenadora escolar em diferentes escolas públicas da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, mais especificamente em instituições da *jurisdição* da 5ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 5ª CREDE – Tianguá/CE. Possuo pós-graduação em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, e duas especializações em Gestão Escolar (CP1).

Atuei durante 13 anos em sala de aula como professor de Química. Trabalhando, na maioria das vezes, os três turnos, nas redes de ensino municipal, estadual e particular. Na coordenação pedagógica, atuo há aproximadamente 7 anos, acompanhando, sobretudo, os professores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Possuo uma primeira especialização na área de Meio ambiente, uma segunda especialização na área de Química e Biologia e, por fim, ao ingressar na gestão, cursei uma terceira especialização, na área de avaliação e coordenação pedagógica (CP2).

Comecei a lecionar aos 14 anos de idade; hoje, com 30 anos de atuação na educação pública, tenho 21 anos de experiência docente em sala de aula na educação básica e 10 anos, em média, de atuação na coordenação pedagógica. Possuo especialização em Metodologias do Ensino Fundamental e Médio, especialização em língua portuguesa e especialização em Gestão e avaliação da educação pública (CP3).

Possuo 04 anos de experiência na área da docência, mais especificamente no campo do ensino de Química; 03 anos e 06 seis meses, em média, na área da formação de professores a

partir do PROFORMAÇÃO⁴⁷, 08 anos como gestor escolar e 06 anos, em média, como coordenador escolar. Em síntese, como professor da rede Estadual do Ensino Médio do Ceará, possuo, em média, 20 anos. Possuo uma primeira especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e, posterior, uma especialização em Gestão Escolar (CP4).

Sobre a formação contínua, em especial nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, e as experiências profissionais, do ponto de vista dos CP entrevistados:

Quanto à especialização em Gestão e avaliação da educação pública, foi muito importante para compreender os mecanismos de trabalho da gestão (CP3).

[...], mas, justamente, [...], a especialização em Gestão escolar; o trabalho também na área da formação de professores com o PROFORMAÇÃO, a partir daí, fui ganhando experiência para atuar na educação (CP4).

Em muitos estados brasileiros, é um pré-requisito a formação contínua para o cargo de CP, em especial em cursos de pós-graduação *lato sensu* no campo da gestão, coordenação pedagógica. No estado do Ceará, essa questão encontra menção no Edital n. 024/2017⁴⁸ SEDUC/CE. Entre as etapas do processo seletivo, com vistas à composição de Banco de Gestores Escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e de coordenador das escolas da Rede Pública Estadual do Ceará, encontra-se o processo de Certificação de Gestores Escolares. Segundo o Edital n. 024/2017:

A Certificação de Gestores Escolares [...] destina-se, exclusivamente, a candidatos aprovados na primeira etapa de processo seletivo anterior referente à escolha e indicação para o cargo em comissão de diretor e coordenador escolar. A Certificação de Gestores Escolares de que trata este Edital,

⁴⁷ É um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país. Disponível em: < <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp> >. Acesso em: 21 fev. 2019.

⁴⁸ Esse edital regulamentou o processo de certificação de gestores escolares para a composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e de coordenador escolar das escolas da rede pública estadual.

resultado de um processo de averiguação do domínio de conhecimentos e competências, constitui-se do Curso de Atualização em Gestão Escolar, com carga horária de 100h, mediado por plataforma de educação à distância, e de Prova de Aferição de Conhecimentos, baseada nos conteúdos do Curso (Itens 1.1 e 1.2).

Nesse contexto, a legitimidade do cargo de CP passa, necessariamente, pela formação contínua, coordenada pelo próprio sistema de ensino, e é objeto do processo seletivo dos profissionais de educação para os cargos em comissão de diretor e de coordenador.

Em especial, no tocante à formação contínua dos CP, percebe-se que a legitimidade e a revitalização do trabalho desse profissional passam, necessariamente, pela sua formação contínua. Parece, assim, existir um consenso sobre a importância desse processo para o cargo em questão. Sob esse aspecto, observa-se que os CP, em sua maioria, buscam diferentes instrumentos para a concretização desse processo, em especial, como já evidenciado, cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Concordamos com a perspectiva de Gatti (2008), no entanto, de que a formação contínua dos professores não pode ter caráter compensatório ou, ainda, a finalidade de suprir as fragilidades da má-formação anterior. A formação contínua deve ser um processo de atualização, aprofundamento e aprimoramento profissional a partir dos avanços do conhecimento, das renovações e inovações nas áreas específicas de cada professor. Souza (2006) corrobora, enfatizando a necessidade de se considerar, na formação contínua dos professores, a heterogeneidade que caracteriza o corpo docente e as escolas, como um todo, as quais carecem de políticas educacionais globais e que visem a melhorar, de fato, a qualidade da educação e não tão somente a competência dos professores. Incluímos nas contribuições das autoras os CP, pois, como já enfatizado, a legitimidade do trabalho do CP está articulada à sua atuação em relação à formação contínua dos professores. Formação essa que inclui o próprio coordenador.

Entretanto, o CP, integrado à população docente, deve lançar-se numa postura investigativa a partir do contexto escolar, enquanto laboratório formativo que, pela força da coerência, fará surgir transformações inadiáveis. A

formação contínua dos professores jamais deve se constituir, somente ou exclusivamente, no campo teórico, em modelos ou ideias, mas deve se materializar à proposição que transforma, por um lado, as práticas dos professores e, por outro, a atuação do CP.

A escola deve se reconstruir por inteira, da gestão escolar às bases, da organização pedagógica às práticas dos professores, da estrutura burocrática ao processo de formação dos professores. A transformação da escola emerge, dentre outras ações, do processo de formação contínua docente vivenciado na escola, não do aglomerado de ações, mas a partir dos sujeitos agregados em torno de um único ideal – aprender a apreender a profissão docente por meio de um processo contínuo de formação. Pensamos, inclusive, que as dimensões do trabalho do CP e do professor, muitas vezes, entendidas e vivenciadas equivocadamente como polos separados, constituem uma única e inseparável realidade, onde se dá a formação contínua concreta de ambos. Ou seja, é na indissociabilidade entre o trabalho do CP e o cotidiano do professor que a concretude da formação contínua desses profissionais adquire sua máxima expressão.

Do exposto, concluímos que há uma cultura de valorização e legitimação da necessidade e importância de formação contínua para os CP. É possível perceber, ainda, que esse processo é crucial para a construção e constituição de aprendizagens, seja no campo da docência, seja no da coordenação pedagógica. O desafio, parafraseando Ludke e Boing (2017), é considerar o trabalho efetivamente realizado pelos CP na educação básica como ponto central para inspirar sua formação. Assim, “o novo sentido, partindo do trabalho para pensar a formação, pode se contrapor ao caminho habitualmente tomado pelos programas, indo da formação para o trabalho [do CP]” (LUDKE; BOING, 2017, p. 433).

De toda forma, a formação contínua para o CP precisa ser concebida como um processo que abarca, necessariamente, uma reflexão crítica sobre a educação, os fundamentos da ação educativa, bem como estudos e operacionalização de diferentes procedimentos teórico-metodológicos de organização da ação de ensinar, com vistas a transformar, acima de tudo, a realidade das escolas brasileiras.

5.2. Qual formação contínua para os coordenadores pedagógicos?

Examinando o panorama educacional brasileiro, verificamos que é crescente o número de cursos, seminários e palestras que dizem abordar as especificidades da coordenação pedagógica, assim como as iniciativas dos professores em buscar, como já assinalado, os cursos de pós-graduação *lato sensu* relacionados à gestão escolar e à coordenação pedagógica. Por outro lado, a formação contínua de boa parte dos CP das escolas públicas brasileiras, como identificado por Franco e Gonçalves (2013), ocorre a partir de cursos oferecidos pelas secretarias dos municípios ou estados, coordenadorias ou regionais, as quais, na maioria das vezes, não abordam as especificidades da sua atuação. Como comentam Placco, Almeida e Souza (2012, p. 12):

Quanto à sua formação continuada, segundo a pesquisa por nós realizada, a maior parte dos cursos ou espaços de formação propostos a ele [CP], em todo o Brasil, são relacionados a temas e questões da docência e da prática dos professores, para que, posteriormente, sejam repassados aos professores, na escola.

Nessa direção, vale o questionamento: qual formação contínua para os CP? Sob esse aspecto, Macedo (2016) explica que temos acompanhado publicações que focam a formação contínua do CP, bem como sublinhado a necessidade de que esse profissional tome os aspectos inerentes à sua atuação como objeto de reflexão. Para isso, *a priori*, sustentamos que a formação contínua para os CP precisa explorar temáticas e problemas do exercício da função docente ou da coordenação pedagógica. Utilizando as ideias de Aranha e Souza (2017, p. 83), compreendemos, assim, que:

A formação continuada [do CP] deve, pois, ser entendida como desenvolvimento profissional, uma possibilidade de proporcionar novas reflexões sobre a ação e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico. Ela deve ser

vista como um processo de construção permanente do conhecimento, que toma a formação inicial como ponto de partida, a formatura em graduação plena apenas como a conclusão de um percurso e a busca do aperfeiçoamento intelectual como um processo mais amplo de humanização, uma produção de si mesmo na interação com o outro.

Fortalecendo a visão dos autores, podemos inferir que a formação contínua para o CP deve levá-lo a pensar, observar e aprender a apreender, a partir do seu *lôcus* de atuação, a construir práticas pedagógicas que visem à transformação da escola básica com efetiva parceria com os professores e demais sujeitos que a compõem. No entanto, essa é uma proposta que não admite deslocar a formação desses profissionais dos conhecimentos prévios e práticas por eles materializadas, sejam elas produtivas ou não.

Para Domingues e Belletati (2016), a formação contínua para o CP deve assumir uma perspectiva emancipadora, a partir da qual esses profissionais decidam sobre seus processos formativos, pautados em uma reflexão crítica que assenta, na Didática Crítica, o subsídio teórico necessário. Assim, é preciso que essa formação instigue os CP a (re)pensar novas ações, estimulá-los a delinear respostas para as suas próprias necessidades formativas, bem como a desenvolver um pensamento autônomo no planejar e construir suas práticas. Nesse sentido, cabe o alerta de que o pensamento autônomo, crítico e construtivo é uma necessidade pedagógica desse profissional e não uma faculdade nobre de alguns profissionais ou um atributo que o faz ser melhor do que outros, mas um instrumento necessário à sua atuação. É nesta perspectiva, como diz Franco (2016), que a Pedagogia é a práxis pedagógica que atua como um instrumento de produção de autonomia e na direção de formar sujeitos que criam e transformam.

O coordenador, nesse contexto, deve se sentir desafiado a pensar pedagogicamente sobre modos emblemáticos para enriquecer a sua atuação. Doravante, faz-se necessário a esses profissionais aprender a observar o seu contexto. Observar a realidade que o envolve é uma condição indispensável para a sobrevivência e permanência, de modo seguro, no exercício de coordenar o trabalho pedagógico na escola básica. O desafio, para o coordenador, é, tomando emprestadas as palavras de Lima e Santos (2007),

transformar o seu olhar, ampliar a sua escuta e transformar atitudes, quando a leitura da realidade assim exigir. Olhar de maneira inusitada e buscar perceber o espaço da relação, da troca e da aprendizagem no contexto escolar. Além disso, ele deve ser capaz de captar e entender o que está acontecendo à sua volta, nas relações entre professores e alunos, bem como as necessidades que estão postas e requerem auxílio pedagógico.

Outro aspecto relevante é a necessidade de se rechaçar a tendência simplista de se observar a realidade apenas para se localizar dentro dela. Ou seja, a ação de observar, de modo salutar, é se abrir ao contexto, agindo criticamente sobre e com ele. Não se pode esquecer de que a dimensão observadora permite ao CP indagações construtivas, desencadeadoras e mobilizadoras de saberes em face aos desafios que lhe são postos.

Destacamos, ainda, que, nesse contexto de formação contínua para o CP, o trabalho coletivo o ajuda a desenvolver melhor suas ações. Por uma mesma perspectiva, é desafiante e exige humildade, mas, por outra, oportuniza o desenvolvimento profissional. Entretanto, isso requer um processo de formação contínua que oportunize ao CP reconhecer suas habilidades, limitações e diferenças, assim como a desenvolver tolerância em relação às opiniões e valores diversos que compõem seu campo de atuação.

Entendemos, ainda, que o CP, a partir do processo de formação contínua, poderá aprimorar a sua competência comunicacional. O processo educativo como um todo se constrói pela via da comunicação em suas diferentes arestas. Saber comunicar-se exige abertura para acolher, aceitar aquilo que o outro pensa. Comunicar-se, no entanto, não se resume à habilidade de saber falar, ou ter o dom da oratória, mas em ser capaz de socializar o que se pensa, o que dá vigor ao CP para se vestir de autenticidade, sem disfarces ou demagogias. Em síntese, trata-se da compreensão de que:

Aos profissionais do magistério, é necessária uma formação para a comunicação efetiva professores-alunos, para a escuta efetiva alunos-professores, para o diálogo pedagógico visando à construção e constituição de aprendizagens (GATTI, 2017, p. 1158).

De todo modo, portanto, organizar o campo pedagógico da escola básica é um desafio que exige do CP, entre outros aspectos, conhecimentos da Pedagogia, reflexões, estudos e avaliação. Nessa perspectiva, situamos a autoavaliação sistemática como elemento que possibilita ao CP subsídios para que aprimore a sua atuação e seja capaz de refletir na e sobre as suas ações, com o objetivo de transformá-las. Adotamos, neste trabalho, o conceito de autoavaliação desenvolvido por Felício e Silva (2016). Segundo as autoras, a autoavaliação

[...] é condição *sine qua non* para que as instituições educacionais tomem decisões necessárias, relevantes e assertivas em prol do redimensionamento das ações e das ofertas educativas, constituindo-se numa importante ferramenta para a gestão, organização e autonomia nas instituições de ensino, assim como para a sua afirmação nos contextos de inserção local e regional (FELÍCIO; SILVA, p. 109).

Da nossa parte, acrescentamos nosso entendimento de que a autoavaliação pode fazer emergir possíveis inovações (reconstruções), transformações no trabalho do CP. Sobre esse aspecto, entendemos, ainda, que, quando o CP avalia o próprio trabalho, ele está não somente avaliando o próprio desempenho, mas também construindo a autoavaliação da escola, a reconstrução do trabalho pedagógico e monitorando os resultados alcançados para, então, corrigir rotas, recuperar aprendizagens, mobilizar saberes e propor novas ações (ARAÚJO; MARTINS; RODRIGUES, 2019). Logo, a autoavaliação deve ser parte da sua própria formação contínua e parte integrante do seu cotidiano, pois essa formação, articulada a um processo de autoavaliação, alimenta e eleva, por consequência, a formação contínua dos professores.

Sabemos, porém, que a formação contínua dos CP exige a existência de profissionais que, em cada estado, município, coordenadoria ou regional, sejam responsáveis por essa formação. Entretanto, esse profissional não deve ser o único responsável por esse processo de formação, como uma ação planejada e estruturada, com vistas a oportunizar subsídio à atuação dos CP. Por isso mesmo, os CP, de modo consciente e ativo, devem contribuir para a construção desse processo, visando a assegurar que as suas necessidades e anseios façam parte da pauta dessa formação.

Dessa maneira, a discussão empreendida implica, necessariamente, considerar que:

- Qualquer iniciativa, no que tange à formação contínua do CP, pode, *a priori*, ancorar-se nos eixos constituintes da Pedagogia e da Didática; em um segundo momento, pode-se passar para as demandas que emergem da sua atuação.
- Os desafios, demandas e contradições, oriundos da atuação do CP, devem ser abordados na sua própria formação, assim como se oportunizar condições para que o mesmo os compreenda à luz de um aporte teórico.
- O CP deve se sentir desafiado a refletir, questionar-se, problematizar a própria atuação a partir do campo no qual atua. Para que isso seja possível, deve ser conhecedor e ciente das circunstâncias que concretamente o enlaçam no cotidiano.
- O CP deve ser convidado a compreender o processo de formação, ora construído, como um processo que se destina à transformação da esfera escolar, assim como deve ser incitado a se fidelizar com o referido processo de (re)construção do contexto escolar.
- A formação contínua do CP, assim como dos demais profissionais, carece de avaliações, reflexões na e com a ação. E, principalmente, precisa ser encarada como uma necessidade inerente à referida atuação.

É justamente nessa direção que entendemos o processo de formação contínua para o CP, haja vista que não podemos “[...] correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o professor é o único elemento em que se deve investir para melhorar a qualidade da educação” (ANDRÉ, 2013, p. 36).

A qualidade de execução e sintonia de uma orquestra depende, necessariamente, que cada músico execute bem sua parte individual e, paralelamente, interligue-se à unidade orgânica da composição. Nesta direção, a variedade e pluralidade de atividades que são postas sob a responsabilidade do coordenado pedagógico, só fazem sentido quando planejadas e executadas em uma perspectiva de coletividade e conectadas às práticas docentes e coerentes com a realidade escolar.

Osmar Hélio Alves Araújo; Elcimar
Simão Martins; Janine Marta Coelho
Rodrigues.

6. O TRABALHO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS COMO PROFESSORES FORMADORES E AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Vários programas e processos de formação contínua⁴⁹ para os professores vêm sendo postos em prática visando à formação e à atualização dos professores. Desse modo, neste capítulo, o foco é o trabalho do CP como professor formador e as suas práticas pedagógicas. No primeiro momento, discorreremos sobre o CP e a construção das suas práticas pedagógicas para, em seguida, problematizar o trabalho do CP como professor formador. A questão posta é: cuidar ou não cuidar da formação contínua dos professores?⁵⁰

No que segue, a partir da perspectiva dos CP, problematizaremos as condições e elementos da formação contínua dos professores. Por fim, mas, não menos importante, discorreremos sobre algumas competências necessárias ao CP diante da população docente, tais como escutar, respeitar e acolher, pois essas atitudes são necessárias, visando à construir uma comunicação autêntica, colaborativa e compreensiva, assim como uma cultura de reconhecimento profissional. Ao final, enfatizamos que o CP deve, antes de tudo, investir em uma comunicação dialética⁵¹ que passe, necessariamente, pelo saber escutar, pelo desejo de compreender e que vise, sobretudo, ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

⁴⁹ Neste texto, faremos referência a outras designações, como: formação permanente; formação em serviço; aprendizagem ao longo da vida; entre outros, para fazer alusão à formação contínua dos professores.

⁵⁰ Por exemplo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

⁵¹ Neste texto, “comunicação dialética” é compreendida a partir de Marx. Markert (2002) explica que, para Marx, “[...] o homem *forma* seus próprios sentidos, sua *sensibilidade*, e suas relações sociais num processo dialético: na interação com a natureza (no trabalho) e com o outro homem (na comunicação), num processo integral e universal” (MARKERT, 2002, p. 198, grifos do autor).

6.1. O coordenador pedagógico e a construção das práticas pedagógicas: o que os une e o que os separa dos professores

Para iniciar, cabe retomar as seguintes indagações: quais são as influências da formação inicial do CP na construção das suas práticas pedagógicas? Como o CP aproxima as suas práticas pedagógicas das práticas docentes? As práticas pedagógicas dos CP são instrumentos-chave para o seu desenvolvimento profissional, a formação pedagógica dos professores, e, por isso, para a qualidade da aprendizagem dos alunos. Colocamos em evidência, assim, a importância das práticas pedagógicas desses profissionais para o coletivo escolar.

Nesse movimento, precisamos reconhecer o poder de influência, muitas vezes, das práticas pedagógicas dos CP para “[...] envolver todos os sujeitos nos processos decisórios da escola, mobilizá-los nas ações da gestão, [e] favorecer que todos se sintam responsáveis pelo desenvolvimento institucional [...]” (FELÍCIO; SILVA, 2016, p. 117). Entretanto, esta não é uma tarefa fácil, pois, como afirma um dos CP entrevistados:

Em relação às práticas pedagógicas [...] o problema é que, muitas vezes, a gente não consegue manter um foco. Estamos fazendo uma coisa e daí aparece outra. O coordenador escolar – porque hoje em dia a gente não sabe se chama coordenador escolar ou coordenador pedagógico, cada época tem um nome –, estamos, por exemplo, cuidando do planejamento, daí chega uma mãe, um pai e temos que resolver o problema. Então, as práticas são construídas dependendo da demanda. Aqui, a gente consegue sentar e fazer alguma coisa, elaborar um planejamento, algumas coisa que estamos determinadas a fazer (CP1).

Destaca-se, assim, que os CP lidam com o desafio de construir, cotidianamente, práticas pedagógicas essencialmente políticas, sociais e emancipatórias diante de situações inesperadas que, muitas vezes, exigem controle e ação coletiva.

Convém reiterar que, por prática pedagógica, nesta pesquisa, entende-se as práticas que apontam para novos horizontes, novas possibilidades de abordagem do contexto social-político contemporâneo, ou seja, novos modos de perceber-entender e intervir nessa mesma realidade. Nesse sentido, as práticas dos CP devem constituir-se como práxis, ação-reflexão-ação, ação intencional, crítica e contextualizada na sociedade que a faz emergir. A prática pedagógica, conforme afirma Franco (2016, p. 65), é “[...] uma ação política, ética e comprometida e que frutifica em ambientes coletivamente engajados com os pressupostos pedagógicos assumidos coletivamente”. Além disso, ainda de acordo com a autora:

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2016, p. 542).

Tratar das práticas pedagógicas dos CP pressupõe tratar das implicações da sua formação inicial e experiências profissionais na construção dessas práticas e, além disso, reconhecer a relação intrínseca entre a Pedagogia e o exercício da prática pedagógica desses profissionais. De nada adiantam as intenções postas, muitas vezes, nos projetos das escolas se, por outro lado, os CP encontram dificuldades em construir práticas em uma perspectiva crítico-reflexiva e coletivas, de modo a manter um foco, estabelecer prioridades e construir práticas pedagógicas que atendam às reais necessidades da escola.

Outra questão trazida pelos CP tratou da quase ausência de implicações da sua formação inicial na construção das práticas pedagógicas enquanto CP.⁵² Segundo os CP1 e CP2:

A experiência como docente, e coordenador, conta mais para a construção das práticas pedagógicas, hoje, do que a formação

⁵² A esse respeito, ver Almeida e Souza (2012).

inicial, porque vamos conhecendo o agir do coordenador, o que é necessário fazer. Assim, temos que usar muito da criatividade. O coordenador tem que observar algumas situações (CP1).

A partir do dia-a-dia e dos estudos para o concurso, venho construindo minhas práticas pedagógicas porque, na licenciatura mesmo, a gente trabalhou mais a questão de leis. O foco não era a construção de práticas pedagógicas na realidade (CP2).

O que, afinal, revelam os CP sobre as implicações da sua formação inicial na construção das suas práticas pedagógicas? Dentre os problemas levantados pelos CP, destacamos: formação inicial que, por vezes, não os preparou para o trabalho na coordenação pedagógica; as experiências e a formação contínua que assumem papel preponderante, em detrimento da formação inicial na construção das práticas; e, ainda, a necessidade de maior inventividade, com vistas a atender às demandas e necessidades contínuas. Somente após a clara compreensão dessas questões, será possível delinear um processo formativo para esses profissionais que os permitam pensar sempre suas práticas “[...] como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536) e que, acima de tudo, os una, e não os separe dos professores.

Pode-se concluir que, embora o CP seja, muitas vezes, egresso de uma formação inicial insuficiente, no tocante à coordenação pedagógica, esse profissional precisa construir suas práticas pedagógicas a partir da multidimensionalidade dos processos de ensino e aprendizagem junto aos professores. O profissional precisa efetivar essa prática visando, sobretudo, a promover o desenvolvimento profissional docente e, como desdobramento, favorecer a aprendizagem dos alunos.

Seria possível afirmar que as práticas pedagógicas dos CP são verdadeiramente autênticas e transformadoras quando construídas em uma perspectiva crítica e, portanto, como “[...] um elemento transcendente no qual o pensamento crítico se torna pré-condição para liberdade humana” (GIROUX, 1986, p. 36).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas dos CP realizam-se como subsídios às práticas docentes, de modo a possibilitar maior qualidade ao ensino. Há a necessidade de superar a concepção em torno do trabalho pedagógico do CP como uma ação com foco apenas na transmissão de informações dos órgãos superiores, seja da secretaria de educação, seja das diretorias ou regionais de ensino, de forma reprodutiva e burocrática. Pelo contrário, deve-se entendê-lo como uma perspectiva de trabalho pedagógico crítico, complexo e multidimensional.

Consideramos, por isso, que as práticas pedagógicas dos CP situam-se, em especial, no campo da formação docente. No entanto, Placco, Almeida e Souza (2012) constatarem que, em muitas regiões do Brasil, a participação dos CP, sobretudo na formação de professores das escolas, resume-se ao oferecimento de sugestões e, eventualmente, ao repasse ou proposição de discussões acerca dos conteúdos que foram estudados nas formações das Secretarias.

Por fim, cabe destacar que, apesar de os CP reconhecerem a importância de aproximar suas práticas pedagógicas das atividades docentes, é necessário que consigam caminhar para uma maior articulação entre essas duas atuações, reconhecendo um maior protagonismo das práticas pedagógicas dos professores, com vistas à deflagração de ações voltadas para o desenvolvimento profissional docente.

Afinal, a relação estabelecida entre as práticas pedagógicas dos CP e as atividades docentes funciona como um importante elo para a reflexão e a construção de um trabalho de formação contínua articulado aos reais problemas educacionais do país, e aos estudos e pesquisas do campo da educação, visando à produção e socialização de conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem construídos nas salas de aula.

6.2.O trabalho do coordenador pedagógico como professor formador: cuidar ou não cuidar da formação contínua dos professores?

Visto que é da natureza do CP ser um formador de professores, compreendemos que a ideia acerca da formação contínua docente vista como uma atividade que legitima a atuação do CP soa paradoxal, haja vista que ela faz parte da essência e das razões da existência desse profissional no contexto escolar. No entanto, os CP que participaram desta pesquisa declaram que:

[...] na escola, o coordenador escolar – coordenador pedagógico – tem que dar conta de tudo. Ele tem que dar conta de professor, aluno, pai, ele tem que dar conta de tudo dentro da escola. Fica complicado porque aparece cada situação que a gente nem imagina que existe dentro de uma escola (CP1).

Temos uma agenda semanal com muitos imprevistos. Cada coordenador faz sua agenda semanal, com alguns pontos em comum, e outros pontos nem tanto. [...]. Daí, vêm as várias interrupções: uma mãe que chega, um pai que liga, um professor que pede para ir resolver um problema em outra sala [...]. [...] tem uma rotina com pontos certos que irão acontecer na semana, mas tem uma parte que fica em aberto para o movimento mesmo da escola (CP3).

Na escola, todo dia tem uma coisa diferente. Mas tratamos do que vamos fazer durante a semana a partir de um roteiro. Sentamos e planejamos como é que vai ser a semana. Então, temos um roteiro. Mas aparecem outras coisas, como eu disse (CP4).

Segundo Libâneo (2006), a organização e a gestão das instituições escolares não podem ser trabalhos de cunho improvisado, inócuo, visto que são alguns dos elementos que contribuem para o avanço na promoção da melhoria das instituições escolares. No entanto, essa não é a realidade vivida por boa parte dos CP. Nas entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa, fica evidente que atividades ou acontecimentos imprevistos exigem sua atenção e participação direta. A imprevisibilidade do que acontece na escola se volta, na maioria das vezes, para o CP. Como bem relatou a CP3, a todo momento, há “uma mãe que chega, um pai que liga, um professor que pede para ir resolver um problema em outra sala [...]”.

A situação exposta é uma questão que, muitas vezes, emperra o pleno exercício da tarefa pedagógica dos CP. Por um lado, conforme mostram Almeida, Souza e Placco (2016), muitas das demandas postas ao CP, como atender aos professores, pais e alunos, são de natureza pedagógica e, assim, o CP estaria atendendo a elas e à legislação relacionada às suas atribuições. No entanto, ainda segundo as autoras, essas demandas, na sua maioria, são de natureza administrativa – burocrática. Logo, levam o CP “à menor disponibilização de tempo para o pedagógico, sobretudo à formação de professores, e à dispersão da ação do CP em múltiplas e fragmentadas ações sem resultados efetivos” (ALMEIDA, SOUZA, PLACCO, 2016, p. 90). Sob esse aspecto, Clementi (2001, p. 54) afirma que:

São solicitadas inúmeras tarefas – de ordem burocrática, organizacional, disciplinar – que dificultam sua dedicação a um trabalho de formação dos professores e o faz cair numa certa frustração pelo “mundo das vozes” que ouve, que vê e que subentende, mas não consegue administrar.

Essas dificuldades repercutem, segundo as autoras, no trabalho do CP como professor formador que cuida, necessariamente, da formação contínua dos professores. Ou seja, as inúmeras atividades que são, cotidianamente, solicitadas aos CP, muitas de caráter administrativo ou burocrático da escola, acabam realmente por inviabilizar a formação contínua dos professores. Outro aspecto relevante foi posto por um dos CP entrevistados:

O nosso trabalho na área da formação é muito variado. Tentamos trabalhar nas formações alguns temas, durante os planejamentos, mas eu não vejo uma continuidade na formação que deveria existir (CP4).

Na contramão do quadro exposto pelo CP, a formação contínua dos professores deve ser construída como um processo sistemático que, progressivamente, emerge da própria atuação docente à medida que se torna necessário reorganizar o processo educacional, assim como o entorno social, cultural e político que enlaça o contexto escolar em cada tempo e lugar. Sobre essa questão, sustentamos que o CP, embora esteja inserido em um cotidiano

que vai desde o auxílio aos professores em atividades diversas, até o atendimento aos pais e alunos, situações de indisciplina, acompanhamento e orientação de planejamentos, deve ser consciente de que o seu trabalho deve ser construído de modo sistemático e centrar-se no intento de formar, pesquisar para formar (autoformar) e avaliar para transformar.⁵³

No entanto, nos diálogos com os CP, um deles explica que:

Traçamos a pauta do planejamento, mas há muitos informes, os professores reclamam muito disso, essa questão dos informes do que está acontecendo, dos projetos que precisam ser executados, e a formação fica assim, não é um processo contínuo (CP 4).

Assim, podemos identificar que as singularidades da escola, em relação ao PPP e à própria formação dos professores, ou, ainda, aos problemas com alunos ou com a organização do conteúdo curricular, entendidos aqui como elementos potencialmente formativos, são, muitas vezes, negligenciadas em decorrência do excesso de outras questões. Esse fato, de certo modo, parece incomodar os professores. Assim, é preciso que os CP não se afastem das prioridades da escola em relação ao PPP e à formação de professores.

Parafraseando Davis et al (2011), para o CP construir um contexto de formação, aprendizagens e mobilização de saberes, é necessário que aprenda a explicitar, negociar e mediar conflitos; evite acordos rápidos e simplistas; desenvolva sensibilidade política e ética; conheça o macro contexto em que atua, com suas iniquidades e disfunções; combata as mazelas da escola, bem como as da sociedade em geral.

Embora as dificuldades enfrentadas pelos CP sejam diversas, não é possível dissociar o professor, o CP e a escola quando se trata da formação contínua docente. Essa compreensão leva a presumir que a formação contínua dos professores seja um campo intrínseco ao próprio conceito de CP. Dessa forma, é algo indissociável da formação contínua docente a compreensão de

⁵³ Desenvolvemos melhor essa ideia no trabalho: ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Coordenação pedagógica na Escola brasileira posta em questão. *Revista Cocar*, Belém, V.13. N.25, p. 257 a 277 – Jan./Abr. 2019.

que esse processo deve possibilitar que cada professor viva na profissão “[...] uma experiência prazerosa, valorizada por permitir desvendar novas formas de ser, pensar e sentir, e por levar à construção de projetos coletivos para o mundo em que se vive” (DAVIS et al, 2011, p. 830). Logo, fica evidente que a formação contínua docente, pautada no próprio contexto de trabalho, configura uma necessidade, nos parece, sempre atual, dos professores e que requer, cada vez mais, cuidados e atenção devida, em especial do CP.

É preciso, sim, que o CP cuide da formação contínua dos professores. A propósito, espera-se de um coordenador que ele: a) saiba pensar-construir a formação contínua docente, articulando a pluralidade de saberes dos diferentes atores da prática educativa; b) fomente a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação dos processos de ensino e aprendizagem; c) se comprometa com a construção de práticas pedagógicas crítico-colaborativas como base para o agir, transformar e autoformar-se docente; d); e, em uma perspectiva colaborativa e dialógica, fomente o protagonismo docente para a discussão, a reflexão e mobilização dos conhecimentos necessários à docência. Afinal, o CP, juntamente com os demais sujeitos do contexto escolar, deve atuar para impregnar a escola de valores, transformações e para contribuir com os professores no sentido de atribuir sentido e direção às práticas pedagógicas.

6.3. Condições e elementos da formação contínua dos professores na perspectiva dos coordenadores pedagógicos

A formação contínua docente, quando não pautada no próprio contexto de trabalho dos professores, afeta a qualidade da educação básica em suas diferentes etapas. Nesse sentido, o processo educativo escolar exige, então, que os professores estejam inseridos em um processo de formação contínua no próprio contexto escolar. Tal ambiente deve os estimular a optar por “novas” direções pedagógicas, a reestruturar os objetivos e as estratégias pedagógicas e, em muitos casos, o próprio modo de ser e exercer a docência. Entretanto, paradoxalmente, a legitimação do processo de formação contínua

do professor nos documentos legais, na prática ou nos discursos, passou a maquiar e, na maioria das vezes, a mascarar a ausência de uma formação docente compatível com a realidade escolar e mediada pelo CP. Esta questão, por certo, exige que nos perguntemos: em que condições e quais elementos fazem parte da formação contínua dos professores?

Nessa perspectiva, no que se refere à formação contínua docente, os CP declaram que:

[...] a questão da formação contínua do professor, a gente faz assim: no começo do ano, a gente já faz um calendário com todos os encontros, determinando alguns conteúdos e deixando algumas lacunas para que, na semana pedagógica, eles digam o que é que eles querem estudar, o que é que eles querem que seja trabalhado na formação continuada. Este ano a gente até fez, nós colocamos sobre a BNCC⁵⁴ porque está acontecendo essas mudanças, [...] daí, esse ano, nosso tema vai ser a BNCC (CP1).

Além dos planejamentos, um dia no mês, nós temos o processo de formação. Escolhemos um tema e principalmente esse ano que vamos intensificar mais. A coordenadora [...] criou um projeto de formação. Nós tínhamos [formação], mas não tinha, assim, um critério. Agora, nós vamos ter um foco que é exatamente na BNCC (CP2).

Trabalhamos a partir das demandas de sala e a partir do que está surgindo de novo, as leis novas, por exemplo, a BNCC. Então, o que está chegando de novo para o Ensino Médio, gostamos muito de trazer para os professores para ser discutido (CP4).

As declarações dos CP desta pesquisa convergem em relação a duas questões: a existência de formação contínua para os professores, para além dos encontros para planejamento; e o foco na BNCC, como temática dessa formação contínua. Isto posto, é consenso, entre eles, que a BNCC, como parte das mudanças do Ensino Médio, no Brasil⁵⁵, precisa ser discutida com os professores. Da mesma forma, há que se levar em conta que os CP

⁵⁴ Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada e regulamentada no governo de Michel Temer.

⁵⁵ Como aqui já foi evidenciado, entre as principais medidas educacionais no governo federal de Michel Temer, encontra-se a Reforma do Ensino Médio.

reconhecem que as mudanças empreendidas no contexto educacional brasileiro precisam ser postas aos professores no contexto da escola.

Entretanto, há que se levar em conta que não podemos priorizar essas “mudanças”, em detrimento do atendimento das reais necessidades pedagógicas institucionais, pois o vocábulo “mudança”, muitas vezes, assim como outros, “[...] transforma-se em moda e passa a se espalhar como uma mancha de óleo, servindo de curinga em discursos em que às vezes nem sequer se sabe o que realmente se está dizendo ao mencionar tais termos” (IMBERNON, 2016, p. 12). Não basta trazer as mudanças; é preciso considerar que as reais necessidades da escola, dos alunos e professores, da comunidade em que se situa a escola, predominantemente, devem ser o foco da formação.

Uma declaração bem contundente de um dos participantes, a nosso ver, foi:

Eu faço sempre assim: no planejamento, por exemplo, eu vejo qual o conteúdo o professor vai trabalhar naquele mês e pesquiso. Pesquiso várias atividades relacionadas àquele assunto que ele vai trabalhar e passo para ele. Agora, muitas vezes, eu vejo que o que eu trabalho com o professor, ele não usa. Às vezes, eu digo: gente, não vou mais pesquisar, não, porque o tempo que eu levo pesquisando e vocês não usam. Às vezes eles nem olham. [...] às vezes dá aquele desânimo de não fazer mais nada. Mas aí eu penso: não, vou fazer. O importante é eu fazer a minha parte. Muitas vezes não é valorizado, mas eu estou fazendo a minha parte (CP1).

Do exposto, entendemos sempre a formação contínua dos professores como processo, por certo, delicado, pois abarca, essencialmente, uma dimensão coletiva para a mudança que obriga os CP a exercitar seu papel de líder e de motivador do grupo. Entretanto, nem sempre é fácil, como evidenciou um dos sujeitos entrevistados.

Outro aspecto que queremos enfatizar é o fato de que a coerência entre o que o CP diz e vive, faz com que ele, muitas vezes, conquiste a credibilidade do grupo. É a prática do coordenador, aquilo que materializa e manifesta, que vai além do seu discurso. É a sua postura, suas escolhas e

convicções político-pedagógicas que evidenciam uma coordenação pedagógica autêntica. A credibilidade é uma forma de o CP existenciar-se e imprimir marcas no contexto escolar. Por isso, é preciso que esse profissional viva pedagogicamente aquilo que diz.

Outro aspecto que precisa ser enfatizado é que “os espaços formativos precisam ir além desses momentos formalizados, incluindo atendimentos individual e coletivo, conforme as demandas formativas [docentes] que se apresentarem” (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016, p. 83).

Uma formação contínua e coerente com o seu contexto de trabalho deve oportunizar ao professor o protagonismo pedagógico necessário para efetivamente desenvolver resiliência face aos desafios que a profissão enfrenta no contexto contemporâneo, tais como: lidar com as exigências de *performatividade* das políticas de avaliações externas; com os processos de discriminação e exclusão social que perpassam a escola e, ainda, lidar com os desafios da sociedade da informação e do conhecimento. Além disso, questões socioeducativas e fenômenos depreciativos, tais como: xenofobia; homofobia; violência de gênero; entre outros, marcam o contexto social internacional e nacional.

Logo, a formação dos professores não pode se colocar à margem do debate e da problematização dessas questões, que apresentam implicações na qualidade do processo educativo. Haja vista que os professores estão mais expostos aos impactos das questões e fenômenos acima elencados no contexto escolar, posto que o foco da atuação desses profissionais, de modo mais direto, são os processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, a formação contínua dos professores continua a apresentar condições desafiantes para tal. Sob esse aspecto, as declarações dos CP indicam a necessidade de haver condições institucionais para que atendam aos professores, no que concerne à sua formação contínua.

A falta dessas condições para melhorias na formação contínua dos professores ganha, mais uma vez, visibilidade no contexto educacional brasileiro. Não podemos nos esquecer de que alcançar altos níveis de desenvolvimento educacional, no Brasil, implica em assegurar aos professores

e ao CP acesso a um processo epistemológico a partir da escola básica, seu principal *locus* de atuação. Entretanto, embora ditames constitucionais⁵⁶ assegurem aos profissionais de educação o direito à formação contínua, e embora as escolas básicas, em sua maioria, busquem formas efetivas de oportunizar esse processo, muitas vezes, são ações pontuais que deixam efetivamente a desejar.

De modo global, como explica Kalmus e Souza (2016), no Brasil, a partir da década de 1990, as políticas de formação em serviço ocorrem, na maioria das vezes, em diversos programas nacionais, estaduais, municipais e locais, abarcando uma política voltada para a certificação em massa, bem como uma formação pautada em cursos que priorizam o uso das tecnologias de ensino e da educação à distância. No entanto, essa diversidade de políticas está abalizada em uma concepção de formação:

[...] estritamente técnico-instrumental, calcada em conteúdos e *competências*. Uma concepção que retira o caráter político da formação e do fazer docente. Nela, não há espaço para um docente sujeito de seu processo formativo, mas para um docente considerado incompetente, a quem se deve suprir as deficiências [...]. No entanto, mais do que compensar supostas carências de formação dos docentes, esses cursos parecem implicar sobrecarga de trabalho (KALMUS; SOUZA, 2016, P. 64, grifos nossos).

Metaforicamente, a formação contínua do professor, no Brasil, parece não ocupar lugar de destaque nas políticas educacionais, ditames constitucionais que asseguram a formação inicial e contínua dos profissionais de educação a partir do contexto de trabalho. Afinal, como explicitado pelas autoras, a formação em serviço tem perdido força, dando lugar aos programas “[...] que, muitas vezes, carecem de sentido em seus trajetos formativos e não implicam melhora efetiva das condições de ensino e aprendizagem” (KALMUS; SOUZA, 2016, p. 63).

⁵⁶ A formação contínua do professor se destaca nos eventos acadêmicos, políticas educacionais, ditames constitucionais e pesquisas acadêmicas, entre outros. Assim como está legitimada em tantos documentos legais, como na LDBEN (BRASIL, 1996); PNE (BRASIL, 2014) e na Resolução no. 2 de 1º. de Julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015).

Em uma mesma linha, Davis et al (2011) expõem que o CP, muitas vezes, no processo de formação contínua docente na escola, é obrigado a seguir os ditames governamentais e acaba declinando da sua independência, passando a entender os professores como meros executores de decisões/ações que lhes são impostas de fora.

Em síntese, a organização pedagógica da escola, visando ao sucesso da aprendizagem do educando, exige que o CP, pautado em um pensamento e comportamento profissional reflexivo e crítico, avalie e reveja, cotidianamente, seu modo de mediar pedagogicamente a formação contínua dos professores. Isso significa dizer que, antes de tudo, à medida que o coordenador atua na organização pedagógica da escola e forma os docentes, ele forma a si mesmo, posto que deve buscar compreender pedagogicamente o que ocorre nas práticas docentes.

O formar e autoformar-se cotidianamente deve ser a base, o começo e a continuidade da atuação do CP. Assim, a formação contínua docente constitui-se como um dos pilares que faz emergir a transformação permanente do contexto escolar como um todo.

6.4. Diferentes professores, diferentes atitudes do coordenador pedagógico: escutar, respeitar e acolher

A formação docente, na visão de Seixas, Calabro e Sousa, (2017, p. 292), é uma ação que “[...] pode ser vista como um quebra-cabeça nunca finalizado, cujos limites encontram-se permanentemente em aberto”. Para Rossi e Hunger (2012), significa um processo contínuo e ininterrupto que abarca toda a trajetória profissional docente, cujo intento é o aprimoramento da ação pedagógica e o desenvolvimento profissional do professor. Dessa forma, podemos inferir que não existe uma formação completa e acabada.

A formação contínua docente precisa estar articulada à atuação de cada professor, com suas fragilidades, dificuldades e competência pedagógica. O referido processo, entretanto, depende da mediação pedagógica, da presença e interlocução do CP com o estrato docente. Conforme Fürkotter et al, (2014) podemos entender a formação contínua:

[...] como a possibilidade de proporcionar aos professores momentos e espaços para vivenciar um processo constante do aprender a profissão de professor, não através do acúmulo de informações, mas por meio de seleção, organização e interpretação da informação. Quer dizer um espaço de repensar práticas e construir novos conhecimentos, num processo que tem início, mas não tem fim (FÜRKOTTER et al, 2014, p. 851).

A formação contínua docente deve concretizar-se na relação autêntica e formativa entre CP e professor. Tal relação deve superar as indiferenças, suplantar o individualismo, rechaçar o isolamento e vencer as distâncias. Esse é o eixo da formação docente no contexto escolar, sendo que esse processo de formação exige o rompimento de todos os dualismos, bem como necessita da ação planejada, intencional e que, por consequência, transforme o contexto escolar. Porém, é possível intuir uma obviedade: a formação docente no contexto escolar não se concretiza se não há escuta por parte de ambos, professor e CP. A escuta, nessa perspectiva, é um elemento essencial no referido processo, haja vista que é uma das atitudes básicas sem a qual a formação não se materializa de modo eficiente. Silva (2014, p. 193) nos ajuda a compreender, ainda, que

Ouvir está ligado às percepções sensoriais que se dão pelo sentido da audição. Escutar, todavia, implica uma atenção ao que se ouve. Ao escutar, os ouvidos são apurados e se colocam para além de apenas registrar, ouvindo, os sons e as palavras. [...] a escuta – ou ato de escutar – retém o discurso do outro.

Mas o que significa escutar, no âmbito escolar? Às vezes, o CP poderá ouvir os professores, entretanto, não os escutar, preferindo permanecer ilhado em seus pensamentos, crenças e saberes. É nesse contexto que Clementi

(2001) adverte de que a prática de construir juízo prévio é um dos elementos que obstaculiza o CP em escutar, deixar os professores falarem. Segundo a autora, tal fato se dá por estarem, professores e CP, enlaçados pelos mesmos afazeres, o que impede que o CP, muitas vezes, desenvolva um olhar visionário que o permita admirar-se com o real, assim como o que virá a ser. Por essa perspectiva, será que o CP experimenta deixar falar o professor, destituído de qualquer preconceito? (CLEMENTI, 2001).

Escutar não se resume ao simples ato de ouvir os professores, mas de abrir-se aos seus anseios e percebê-los a partir da sua ação pedagógica concreta, não o imaginando como o professor ideal, mas como, de fato, ele é. Muitas práticas de formação docente se materializam de modo conflituoso e ineficaz porque não há escuta e, por isso, não se edificam a partir das necessidades concretas do contexto escolar. Parafraseando Martins (2014), compreendemos que a indisponibilidade dos CP para a escuta das manifestações inconscientes, suas ou dos professores, deixa-os, em geral, sem entender o que acontece em seu – e no do outro – fazer pedagógico, em especial “quando se defronta com situações em que se sentem confrontados, seja em sua autoridade, seja em seu poder [...], seja em seus valores ou outros aspectos” (MARTINS, 2014, p. 471).

Quando há escuta por parte dos sujeitos envolvidos, professores e coordenadores, a formação contínua docente é planejada de modo coerente no que concerne às práticas pedagógicas dos professores e pode, por consequência, provocar rupturas no modo de ser e agir dos docentes. Trata-se de entendermos:

[...] que os processos de formação – o inicial e o contínuo – devem ancorar suas preocupações em outra dimensão, que está além da do *saber* e da do *saber-fazer*, que é a do *saber-ser*, *saber-devir*, em que o vivido, o acompanhamento e a historicidade da experiência, a escuta dos sentidos (conscientes e inconscientes) que perpassam a relação ganham sua devida relevância (MARTINS, 2014, p. 468, grifos do autor).

Escutar tem a ver com a capacidade de percepção do CP. A prática de escutar os professores é uma postura que, se compreendida e adotada pelo CP, contribuirá para que o processo de formação docente flua de maneira articulada às necessidades dos professores, pois “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (FREIRE, 2011, p. 71). Dessa forma, os professores se sentirão reconhecidos ou, pelo menos, percebidos e integrantes de um espaço formativo que se caracteriza pela capacidade de expressar-se, escutar, compartilhar saberes e socializar práticas.

Para que os professores se sintam autores do próprio processo de formação, supõe-se, necessariamente, que tenham sua participação validada, notada, registrada pelo CP. É uma questão de reconhecimento que necessariamente está imbricada ao seu processo de formação. A formação contínua, nessa perspectiva, é como notas que ressoam nas práticas pedagógicas dos professores e apresentam inevitavelmente consequências na sedimentação de uma nova cultura no contexto escolar. É nesse sentido que a prática de escutar os professores contribui para atribuir equilíbrio e integrar os professores e o CP, por meio de um diálogo autêntico e espírito coletivo no campo escolar, o que supõe esforço de escutar, respeitar e acolher as necessidades básicas, de ambos, professores e CP, de compreensão e aceitação.

É possível detectar que a ausência da escuta autêntica e construtiva na relação do CP com os professores engolfa a formação contínua de ambos, fazendo despontar posturas de aturdimento, bem como um clima de apatia. Quando, porém, os mesmos se integram reciprocamente, a formação contínua ganha nuance emblemática. Clementi (2001), em estudo bem peculiar, identifica que os CP se comportam, muitas vezes, como juízes, avaliando o que o professor sabe, o que não sabe, em que precisa melhorar seu desempenho com arrimo em parâmetros como organização e resultados finais. Ou seja, desconsideram o processo, o conteúdo e a intencionalidade do que foi materializado.

Segundo Domingues (2013), boa parte das práticas de formação docente mediadas pelo CP está pautada em uma perspectiva funcional e

instrumental, em detrimento de uma ótica crítica que vise à construção da autonomia docente. Além da prática da escuta autêntica, outra atitude essencial ao CP é o respeito pelos saberes dos professores, sejam eles iniciantes, experientes ou não. Respeitar o professor significa aceitá-lo, considerar suas peculiaridades, limitações e potencialidades, porém, oportunizando ensejos de formação em que ambos, professores e CP, interajam e extraiam algo novo que provoque a ruptura do seu estado formativo anterior.

Nessa linha de raciocínio, Charlot (2008, p. 27) assinala que “[...] a escola contemporânea não deve apenas respeitar as diferenças, ela deve, também, fazer aparecer e registrar diferenças entre os alunos.” É oportuno estender este pensamento para o processo de formação docente, visto que são salutares formações que se pautem na diversidade de saberes, experiências e necessidades formativas dos professores. Esse espaço de formação não deve se limitar a difundir informações. O campo tecnológico já faz isso muito bem no contexto contemporâneo, haja vista seu potencial de armazenar e interagir de modo vertiginoso. Defendemos, concordando com Roldão (2007, p. 102, grifos da autora), um “[...] novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um *saber profissional* mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos”.

O respeito pelo saberes e experiências dos professores exige do CP a suplantação de preconceitos, juízos de valor, ideias sedimentadas. O CP poderá não concordar com ideias, concepções e credos dos seus professores, mas não será por isso que irá apresentar comportamentos depreciativos. Pressupõe-se que, onde não há respeito, não há acolhida, a terceira atitude elementar no trabalho do CP diante do processo de formação docente. Trata-se, como já discutido, da postura de reconhecimento do trabalho docente, pois, à medida que os gestores escolares, em especial o CP, não conseguem acolher os professores, elogiar e reconhecer o trabalho desenvolvido pelos mesmos, como adverte Leite e Löhr (2012), reforçam o desânimo, o desgaste emocional docente e, sobretudo, colaboram para o aumento do adoecimento da classe do magistério.

Acolher o professor é ir à sua direção, é aceitá-lo como é, porém, inserindo-o em uma cultura de formação que o possibilite, como diz Roldão (2007), recriar a ação de ensinar a partir de um processo pedagógico mobilizador, transformativo, contextual, prático e singular.

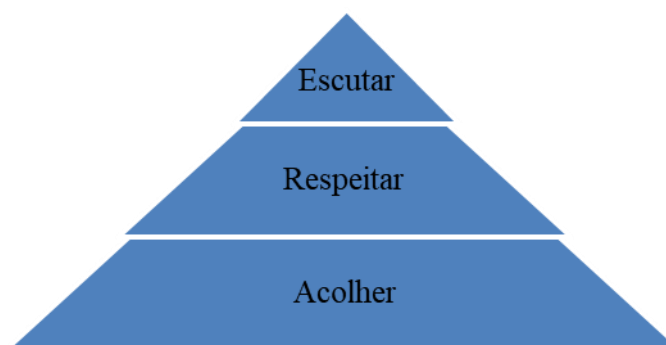
A atitude do CP de acolher, elogiar e reconhecer o trabalho desenvolvido pelos docentes não só o aproxima dos professores, mas também é uma boa prática no trabalho de mediação da formação contínua docente. Como postulou Gatti (2012), trata-se do reconhecimento do professor como um trabalhador com forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana. Fica evidente que sem a cultura do reconhecimento do trabalho docente, não há descobertas, construção de conhecimentos e trabalho colaborativo.

É assim que o CP é convidado a se relacionar à população docente na perspectiva de formação. Isto é, entrincheirando-se com atitudes de escuta autêntica, respeito e acolhimento aos professores em suas condições reais de materialização da prática docente. A postura pedagógica manifestada pelo referido profissional servirá como vitrine aos professores que, sabiamente, poderão captar e transpor para a relação docente-discente, tão carente de escuta autêntica, respeito, acolhimento e reconhecimento⁵⁷. Somente quando os professores encontram aceitação e acolhimento, é que passam a socializar suas dificuldades (LEITE; LÖHR, 2012). Assim, os “[...] professores podem ser beneficiados com a estruturação de um espaço para exposição, sem críticas, e que fortaleça a sensação de aceitação incondicional do professor” (LEITE; LÖHR, 2012, p. 586).

É preciso se registrar, por fim, a necessidade de que o CP internalize que a formação docente no contexto escolar não deve se limitar à difusão de informações, mas a escutar, expressar-se, socializar experiências e compartilhar saberes e ideais. A figura 1 ajuda a visualizar esse processo:

Figura 1 – Aspectos constitutivos da relação CP e docentes

⁵⁷ A esse respeito, ver, por exemplo, Leite e Löhr (2012).



Fonte: Elaboração própria do autor.

O CP é convocado a pôr-se em estado de escuta no contexto cultural em que se materializa o processo educativo. Isso reclama, portanto, empenho na efetivação de um acompanhamento pedagógico produtor, inspirado nos projetos, necessidades e relações que se entrecruzam no contexto escolar.

6.5. Comunicação: eixo das relações entre coordenador pedagógico e docentes no processo formativo

A comunicação⁵⁸, de um modo global, é um dos elementos motrizes das mudanças e das relações na sociedade contemporânea. É possível intuir o significado e a importância da comunicação como eixo articulador das relações entre CP e os professores, visto que a comunicação é “[...] um processo social básico que expressa toda relação de transmissão e de potencialização de ideias, de valores, de sentimentos entre as pessoas [professores e CP]” (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2014, p. 136). Trata-se, sob nosso olhar, da

Pedagogia do diálogo, do encontro, da relação entre alunos, entre alunos e professores, e até entre o que está dentro e o que está fora da escola, a ideia de que ao valorizarmos a

⁵⁸ Nesta discussão, compreendemos que comunicação e educação, embora sejam distintas, são inseparáveis (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2014).

comunicação damos um sentido às aprendizagens (NÓVOA, 2016, s./p.).

Assim, a integração entre os referidos profissionais no contexto escolar deve fazer parte da dinâmica da formação contínua de ambos, nas suas mais diversas arestas, especialmente para a prática do diálogo, entrecruzamento de culturas e articulação com o dinamismo comunicacional que se prolifera na contemporaneidade.

Ao assinalar que a comunicação é um dos eixos das relações entre CP e população docente e, decerto, das ações, de modo articulado, no contexto escolar, faz-se legítimo explicitar o significado da palavra “eixo”, adotado nesta pesquisa. Entendemos por eixo: uma peça, nexos, ou, ainda, um elemento motriz que serve como âncora para o movimento de outras peças de um todo. Por isso, a comunicação é o eixo das relações entre CP e estrato docente no processo formativo. Pode parecer desnecessário e simplista, entretanto, não se trata de advogar a comunicação como um elemento esplendoroso ou panaceia para os estorvos que permeiam a formação contínua dos professores, mas trazer para a discussão a ideia de que a comunicação é uma prática motriz das mudanças no contexto escolar.

Parafraseando Freire (2011), uma das atribuições do CP, em uma perspectiva crítico-reflexiva, é propiciar as condições para que os professores, em relação uns aos outros e com o próprio CP, vivenciem experiências educativas de se assumirem como seres sociais e históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, entre outros atributos necessários à ação de ensinar. Nesse sentido, o CP deve estar “[...] comprometido com comunicar e não fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação” (FREIRE, 2011, p. 73-74).

O CP precisa estar em sintonia com os professores para que as mudanças se realizem, o diálogo aconteça e as aprendizagens fluam. Entretanto, a comunicação traz imbricadas algumas exigências para que se materialize de modo eficiente. Assim, cabe indagar: que exigências estão embrenhadas na prática da comunicação entre o CP e os professores?

Entretanto, é oportuno enaltecer aqui o que, a princípio, apresenta-se como essencial: afinar a sensibilidade pedagógica a fim de captar as necessidades, os indícios, os ruídos que os professores manifestam de modo patente ou tácito, como pedidos de socorro, necessidades formativas. Araújo (2009) nos auxilia na compreensão de que a sensibilidade nos ajuda a perceber, sentir e fruir o estado de entrelaçamento que nos interliga com todos os seres do universo, mediante o elã da sinergia que nos interpenetra e que nos implica com a anima mundi (alma do mundo).

Por isso, destacamos a necessidade do envolvimento do CP e sua sensibilidade ética, de modo articulado a um compromisso com a formação contínua dos professores e com a construção de uma educação pública melhor e equânime. Seguindo a perspectiva de Araújo (2009, p. 203), “A esfera do sentir/sensível não é nem apenas estimulante nem apenas coadjuvante, mas, sobretudo, estruturante nos processos de sedimentação do saber/conhecer, dos Sentidos, conjuntamente com a esfera do racional”. Nesse cenário, ganha relevância a comunicação como ensejo de entrecruzamento de culturas, saberes e experiências no contexto das relações da formação contínua dos professores. Assim como se sobressai o fato de que a condição do CP de ser sensível lhe proporcionará uma percepção pujante acerca da realidade escolar na qual está inserido.

Tomar a comunicação como um elemento que fortalece a integração entre o CP e os professores exige, entre outras demandas, não a confinar a espaços de transmissão e difusão de informações. É necessário compreendermos a comunicação no contexto escolar como mais uma via de encontro entre o CP e os professores, bem como tomá-la como instrumento para o deslumbramento de novos saberes e modos de pensar, ensinar e aprender.

Não se trata, necessariamente, de entrincheirar a escola com instrumentos tecnológicos para que um efetivo processo de comunicação aconteça, mas consiste na necessidade da suplantação de “velhas” amarras, como: espaços institucionais excessivamente burocratizados e o excessivo controle sobre a população docente. Placco, Souza e Almeida (2012) corroboram, explicitando que as relações estabelecidas pelos coordenadores

pedagógicos com professores, entre outros, são, muitas vezes, controladoras ou autoritárias, baseando-se na relação mando-obediência. Essa relação, segundo as autoras, dificulta ou impede um trabalho coletivo fecundo, uma disponibilidade maior de participação e ajuda mútua entre professores e coordenadores, assim como gera falta de confiança e dificulta a comunicação.

O CP é o profissional que, na escola básica, serve-se da comunicação para dialogar com as diferenças que caracterizam a referida instituição, bem como para formar (formar-se) à medida que se embrenha na realidade escolar e contribui para a construção e reconstrução da organização pedagógica da escola. Isto é:

Atribui-se ao CP: papel de mediador de formas interativas de trabalho; papel de formador enquanto articulador de aprendizagens na escola; o papel no planejamento da escola e do ensino; *conhecimento e valorização dos processos e espaços comunicacionais e de gestão da informação que viabilizam a articulação*; papel central na articulação da equipe escolar em torno do Projeto Político Pedagógico (PPP); a necessidade de fundamentação teórico-metodológica capaz de orientar o CP nos principais conceitos de ordem político-pedagógica e planejamento escolar (e de ensino) com foco no PPP; o papel de criar espaços para a ressignificação da prática docente, resgatando a autonomia do professor, sem que o mesmo se distancie do trabalho coletivo da escola; o papel de investigar os problemas cotidianos, num exercício de reflexão e de autoavaliação (CULTURA, 2016, p. 42, grifos nossos).

A comunicação adotada por essa ótica favorece o desenvolvimento da interatividade autêntica e produtora entre o CP e a população docente. Trata-se, portanto, de uma necessidade que permeia as relações no contexto escolar e, notadamente, a relação do CP e os professores no que concerne à formação contínua docente.

Faz-se necessário delinear um processo de formação docente “em rede”, articulado aos novos seres antropológicos que despontam no século XXI, à cultura midiática, aos saberes e necessidades reais dos professores. É diante desse cenário que a comunicação deve ser construída de modo autêntico, dinâmico, podendo oportunizar o encontro entre o CP e os professores, assim

como deve ser uma das peças que sustenta, desenvolve, revigora e facilita as atividades ligadas à formação contínua dos professores.

Segundo uma pesquisa com foco na função da coordenação pedagógica nas escolas públicas de ensino médio (CULTURA, 2016, p. 135), “o *Whatsapp* tem auxiliado no sentido de aprimorar a comunicação entre coordenadores pedagógicos de diferentes turnos de uma escola, a fim de impedir que se torne uma ‘escola três em um’”.⁵⁹ Sobre esse aspecto, Nóvoa (2016, s./p.) considera que:

a aposta em dinâmicas de comunicação, fortemente potenciadas pelas novas tecnologias, é central para uma pedagogia ancorada em interações e relações, em formas de expressão e de comunicação que dão sentido às aprendizagens escolares .

É importante perceber, portanto, que a comunicação amplia, de algum modo, a proximidade entre os gestores de uma mesma escola, de uma dada rede de ensino, bem como a relação entre o CP e os professores. Hoje, de modo global, o CP precisa ter audácia e sabedoria para comunicar-se na gestão da organização pedagógica da escola básicas. Então, é necessário que esse profissional reveja seu modo de se comunicar, interagir e participar da prática pedagógica dos professores, dialogando com as diferenças que caracterizam os professores com quem lida.

A comunicação, portanto, é o diálogo que se tece com os múltiplos olhares, vozes e subjetividades que compõem o campo escolar. É, em certo sentido, uma experiência que une o CP e os professores na profissão. Embora o CP e os professores sejam indivíduos diferentes, se interrelacionam e, quanto maior for a amplitude dessas relações, mais robusto será, por sua vez, o vínculo e a capacidade de se apoiar, acompanhar, decifrar olhares, silêncios,

⁵⁹ A escola “três em um” seria uma escola com diferentes CP em cada turno (manhã, tarde e noite) que, devido à falta de comunicação entre os profissionais dos turnos, não teria um trabalho pedagógico padronizado em todos os horários. Por isso, é feita a comparação com a existência de três escolas diferentes em uma. Nesse sentido, o *Whatsapp* ampliou as possibilidades de comunicação e tem diminuído a sensação de trabalhar em uma escola fragmentada internamente [...] (CULTURA, 2016, p. 135).

reconhecer e compreender as limitações para, juntos, aprender a enfrentá-las em uma perspectiva colaborativa.

É a partir do contexto exposto que o CP, os professores e os demais sujeitos do contexto escolar constituirão uma equipe e, por meio de um processo vivido juntos no cotidiano, experimentando as murmurações do ambiente, poderão se ajudar, compartilhar saberes e socializar experiências. Portanto, o CP poderá orientar, formar os professores e autoformar-se, em vez de deixar-se arrastar pelas limitações e indiferenças próprias e alheias.

Para que o CP desenvolva um processo comunicacional satisfatório, em face do processo de formação contínua dos professores, como foi aqui ressignificado, o desafio que lhe é posto seria o de não se limitar a (re)produzir informações, transmitindo-as de modo simplista. Ao contrário, ele deve ser mediador/protagonista de um processo formativo docente, no qual se aprende, constrói e transforma a escola, pois a formação contínua dos professores é um recurso a favor da construção de uma educação pública de qualidade, e não um problema, ou uma simples obrigação para o CP. Da mesma forma, essa formação contínua não é um contexto no qual se combate ideologias, se expõe ou impõe algo aos professores.

[...] a retomada das questões que nortearam o processo investigativo, assim como a apresentação das ideias consumatórias são elementos essenciais para a construção de novas práticas pedagógicas pelos professores, pelos [...] [coordenadores], bem como por outros pesquisadores.

Osmar Hélio Alves Araújo

CONCLUSÃO

Revisitando os caminhos percorridos, socializando os achados

Caminhar implica escolhas, perguntas/dúvidas, decisões, resiliência, avanços, recuos e, acima de tudo, encontrar sentido no/para o caminhar. Caminhar exige necessariamente ação, reflexão, nova ação ou, dito de outra forma, novo caminhar. Diríamos, ainda, que caminhar é uma tarefa que exige, entre outras práticas, investigação crítico-reflexiva (transformação) (ARAÚJO; MARTINS, 2019).

Assim, os caminhos trilhados no desenvolvimento desta pesquisa permitiram mais do que investigar e, agora, evidenciar os achados desta pesquisa com os CP. Dessa forma, os caminhos percorridos foram, também, um modo seguro de autoconhecimento, autoformação, bem como permitiram o exercício de renovar a esperança e fortalecer as múltiplas reflexões e relações que temos construído no rico espaço da Universidade Pública, em especial, no campo da formação docente. Retomar essa caminhada nos permitiu uma experiência íntima, pois foi preciso sentar e pensar, sentir e permitir que o silêncio produzisse ideias e que finalmente se tornassem palavras, frases, orações e períodos como a nota de um som de uma canção.

Em síntese, a escrita desta tese foi mais do que registrar os investimentos, as reflexões dos sujeitos e as nossas, os diálogos construídos com aqueles que já exploraram o caminho antes de nós. Significou desvelar histórias, registrar casos, construir e acumular conhecimentos e, sobretudo, renovar, por um lado, as nossas práticas e, por outro, de um modo, ou de outro, as práticas pedagógicas dos CP, sujeitos desta pesquisa.

A partir do exercício docente no magistério superior, vimos atuando no campo da pesquisa em educação, tanto no âmbito da graduação, como no da pós-graduação. Assim, nosso interesse pela abordagem qualitativa fundamentada no materialismo histórico-dialético, como dito na introdução desta tese, está articulado à nossa trajetória de formação e atuação profissional.

Os conhecimentos e as experiências construídas e acumuladas, os perfis e as práticas pedagógicas que revelaram ter os CP, no contexto da educação básica, nortearam as principais questões desta pesquisa.

Quanto ao objetivo desta pesquisa, que centrou a análise da formação inicial de CP, tendo como referência a construção da sua identidade profissional e das práticas pedagógicas a partir da literatura especializada sobre o tema e de reflexões de coordenadores pedagógicos da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, 5ª CREDE – Tianguá – CE, podemos dizer que ele foi alcançado.

Igualmente, o objetivo voltado para a identificação dos conhecimentos e perfis, com foco na formação inicial, continuada e nas experiências que revelam ter os profissionais que atuam no cargo de CP na Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, 5ª CREDE – Tianguá – CE, foi atingido. Sobre esse aspecto, como já antecipávamos em uma das nossas hipóteses iniciais, no âmbito educacional brasileiro, a coordenação pedagógica vem sendo exercida, muitas vezes, por profissionais de educação licenciados nas diversas áreas do conhecimento (História, Letras, Química, Matemática, Geografia, Pedagogia, entre outras). Esses profissionais revelam ser egressos de uma formação inicial que os deixam, muitas vezes, fragilizados para assumir o cargo em questão. Por outro lado, os CP evidenciam acumular conhecimentos e experiências das mais diversas no campo da docência.

O último objetivo – refletir sobre as concepções de CP – Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, 5ª CREDE – Tianguá – CE – a respeito do seu trabalho como professor formador e das suas práticas pedagógicas, também foi alcançado. Cabe destacar que, por vezes, as condições de trabalho e de formação realizadas aos docentes, somadas às inúmeras atribuições postas a esses profissionais, revelaram conhecimentos e práticas que, muitas vezes, perpassam o cotidiano da coordenação pedagógica.

Quanto às questões constatadas nesta pesquisa, citamos abaixo, de forma resumida, aquelas constatadas em nossas análises. São elas:

- Os CP são, em sua maioria, formados em diferentes áreas do conhecimento, a saber: Letras; Matemática; Geografia; História; entre outras e, portanto, provenientes de uma formação inicial que esparsamente explora, discute e problematiza conteúdos, procedimentos e atitudes, elementos teóricos e práticos acerca das atividades de suporte pedagógico à docência.
- Os CP precisam, logo na sua formação inicial, de teorias e práticas que os possibilitem desenvolver um trabalho consciente e efetivo de suporte pedagógico à docência. No entanto, ainda que seja incumbência desse profissional buscar outros estudos, logo na sua formação inicial, ele deve conhecer a gestão pedagógica da escola.
- De todo modo, os cursos de licenciatura no Brasil têm como foco as diversas disciplinas curriculares. Em contrapartida, a coordenação do trabalho pedagógico da escola básica fica restrita a abordagens superficiais de conceitos e conteúdos e, por isso, vem comprometendo a qualidade da atuação do CP.
- Os cursos de licenciatura não vêm conseguindo, suficientemente, organizar a formação dos estudantes das licenciaturas para, também, atuarem nas atividades de suporte à docência, haja vista que não há, muitas vezes, entrelaçamento entre a formação para a docência e para as atividades de gestão e coordenação pedagógica das escolas básicas nos cursos de licenciatura.
- A construção da identidade profissional e das práticas pedagógicas do CP exigem, necessariamente, um movimento de construção de competências profissionais inerentes à coordenação. Ou seja, a identidade profissional e as práticas pedagógicas do CP requerem condições de apreensão, construção e socialização da profissão.

Continuando as buscas e construindo novos caminhos

Retomamos aqui algumas das indagações balizadoras desta pesquisa, a saber: como um professor se torna coordenador pedagógico? Quem é o coordenador pedagógico? Quais são as bases epistemológicas que orientam as práticas do coordenador pedagógico? Quais são as influências da formação inicial do coordenador pedagógico na construção da sua identidade profissional e das suas práticas pedagógicas? Como o CP aproxima as suas práticas pedagógicas das atividades docentes? Com que saberes e conhecimentos o coordenador pedagógico constrói o seu desenvolvimento profissional? Quais são os desafios do trabalho que desenvolve como professor formador? Logo, concluímos que a identidade profissional e as práticas pedagógicas do CP sofrem as marcas das suas experiências como docente e discente, das representações e expectativas, suas e dos pares, sobre o magistério e, em especial, da sua formação inicial.

Reafirmamos, assim, a tese norteadora desta pesquisa: os CP a partir das suas experiências teórico-práticas, em especial, como docentes, constroem sua identidade profissional, suas práticas pedagógicas e a mediação do trabalho como professor formador. Considerando, sobretudo, que na sua formação inicial os elementos teóricos-práticos acerca da coordenação pedagógica foram esparsamente explorados e problematizados.

A pesquisa empreendida, por um lado, leva a uma nova indagação: Como é que o coordenador pedagógico pode integrar, no seu exercício profissional de formador, uma dinâmica de reflexão a partir da qual possa se desenvolver profissionalmente? Por outro, o estudo construído permite apresentar algumas proposições, visando a contribuir para a formação inicial de profissionais de educação que almejam desempenhar, também, a função de CP; bem como o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas do CP, em prol da melhor qualidade da aprendizagem dos alunos e da formação contínua dos professores. A saber:

- O curso de pedagogia precisa se preparar, de fato, para formar profissionais de educação capazes de desempenhar, também, as atividades de suporte à docência [CP] e, assim, corresponder às demandas da realidade educacional brasileira postas, sobretudo, aos

CP. Que a formação inicial em Pedagogia seja, assim, um pré-requisito para o cargo de CP.

- É preciso pensar o estágio supervisionado no campo da gestão e coordenação pedagógica, nos cursos de licenciatura, de modo a permitir aos estudantes uma entrada mais global⁶⁰ e segura na profissão.
- Que o desenvolvimento profissional dos CP – isto é, desde a formação inicial, a indução profissional e recrutamento de profissionais de educação para o cargo de coordenador, até a formação contínua para esses profissionais – sejam pontos claros e bem definidos nas políticas educacionais voltadas para a docência.
- Que as práticas pedagógicas dos CP, em especial a formação contínua dos professores, sejam compreendidas como espaço da práxis educacional, ação-reflexão-ação, reflexão e experimentação de práticas de planejamento, de ensino e avaliação, bem como sirvam de subsídio para o desenvolvimento profissional e para a formação pedagógica de ambos, CP e professor.
- Que a formação contínua dos professores seja compreendida e construída como práxis. Isto é, como um processo pedagógico, instrumento de ensino e de (re)construção da profissão docente, tendo como princípio a produção do conhecimento a partir da leitura crítica da realidade. É nesse sentido que enfatizamos a formação contínua docente como espaço de compreensão, apreensão e construção, em uma perspectiva crítico-reflexiva-política e interventiva, da docência em suas diferentes nuances.
- Argumentamos a favor da pesquisa-ação, no contexto da formação inicial e contínua do CP, para a construção de uma prática reflexiva, formação de um profissional investigador e agente de transformação a partir da construção de um saber (saber-fazer; saber-estar) em contexto.

⁶⁰ Trata-se do argumento de que o estágio supervisionado deve conseguir efetivamente contribuir para que os licenciandos compreendam as diferentes atuações dentro da escola, os elementos didáticos da organização pedagógica da escola, da formação dos professores, dos currículos, das aulas, entre outros.

Em estudo sobre as contribuições emancipatórias da pesquisa-ação na formação contínua dos professores, consideramos que a pesquisa-ação na formação contínua dos professores é instrumento de emancipação intelectual e política dos professores. A partir dessa compreensão, afirmamos que a pesquisa-ação, atrelada à Pedagogia Crítica, é um processo de investigação, de intervenção, de emancipação/libertação, de humanização, formação de um indivíduo [CP] pensante que busca descobrir respostas para os vários problemas do contexto escolar-social (MARTINS; RODRIGUES; ARAÚJO, 2017).

Para concluir, é possível afirmar que as concepções, a identidade profissional e as práticas pedagógicas dos CP exigem, necessariamente, que esses profissionais sejam egressos de uma formação como uma experiência concreta do diálogo e subsídio para o seu desenvolvimento profissional, rigorosa pelo campo epistemológico da Pedagogia e da Didática, entre outras ciências que auxiliam os processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de. Legislação versus executiva do: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3647>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.

ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000400004>>. ISSN: 1519-9029. Acesso em: 24 jan. 2018.

ANDRÉ, Marli. Desafios na formação do pesquisador da prática pedagógica. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias... [et al.] (Orgs.). **Didática e a prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015, p. 148-159. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?category=5&author=1808>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

ANDRÉ, Marli. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **PLURAIS** - Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18222/eae255720142824>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 22(2):203-219, maio/ago., 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3640>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **ANPEd e a BNCC**: luta, resistência e negação. Rio de Janeiro – RJ, ANPED,

2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>>. Acesso em: 01 dez 2018.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69 - 86, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/34745/21530>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

ARAUJO, Miguel Almir Lima de. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. **Educ. rev.** 2009, vol. 25, n. 2, p.199-221. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000200009>>. Acesso em: 11 set. 2017.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar**: diálogos possíveis. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2015.

_____. **COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE**: diálogos possíveis no âmbito escolar. 1. ed. Recife/PE: Editora UFPE, 2017.

_____. Qual educação é necessária para a superação da violência e de injustiças? **Revista Teias**, v. 19, n. 53, 2018a. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/teias.2018.32120>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. Contribuições da Pedagogia para a educação pública brasileira no cenário político-social contemporâneo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 000-000, set./dez. 2018b. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/araujo.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A didática e a pedagogia como suporte teórico para uma coordenação pedagógica qualificada. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.20, n.2, p. 501-513, 2016a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9533>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. Tecendo relações entre a disciplina de Didática, a Universidade e o Contexto Escolar. **Educação & Linguagem** • v. 21 • n. 2 • jul.- dez. 2017a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v20n2p5-14>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

_____. Ser ou não ser um coordenador pedagógico diferente? Eis a questão. **Dialogia**, São Paulo, n. 27, p. 157-166, set./dez. 2017b. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/dialogia.N27.7073>>. Acesso em: 24 out. 2018.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. A formação contínua dos professores e as avaliações externas no contexto educacional brasileiro. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. 1-13, 2018a. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.40831>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Coordenação pedagógica na escola básica brasileira posta em questão. **Revista COCAR**, Belém, V.13. N.25, p. 257 a 277 – Jan./Abr. 2019. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/2160/1081>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis de respostas. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, 2019 (prelo).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BASSALOBRE, Janete Netto. Ética, responsabilidade social e formação de educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 311-317, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a15v29n1.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** LBD 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP-02/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017b**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BOGDAN, Roberti; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 131-148.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 103-113, jun. 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51130>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

CEARÁ. Governo do Estado do. DECRETO Nº 29.451, de 24 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos núcleos gestores das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado. Fortaleza, 24 set. 2008. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081001/do20081001p01.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2018.

CEARÁ, Secretaria da Educação do Estado do. EDITAL Nº 025/2017 – GAB. **Regulamenta a seleção pública para composição de banco de gestores escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e coordenador escolar das escolas da rede pública estadual.** Fortaleza, 14 nov. de 2017. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/186-projetos-e-programas/destaques/12754-seduc-divulga-orientacoes-para-composicao-do-banco-de-gestores-escolares>>. Acesso em: 02 maio 2018.

CHARLOT, Bernard. O PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UM TRABALHADOR DA CONTRADIÇÃO. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

CLEMENTI, Nilda Alves. **A voz dos outros e a nossa voz.** Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. & PLACCO, Vera Maria Nigro de. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p. 53 a 66.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 103-113, jun. 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49152>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

CULTURA, Tomara Educação e. **Pesquisa sobre a função de coordenação pedagógica nas Escolas Públicas de Ensino Médio.** São Paulo, 2016.

CRUZ, Giseli Barreto da. O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. 302 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.04, p.181-203, Outubro-Dezembro 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000400009>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente?. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 219-240.

_____. Que papel tem a Didática Geral e as didáticas específicas na construção da identidade profissional docente? In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias... [et al.] (Orgs.). **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015, p. 208-249.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa**, V.41 N.144, p.826-849, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/77/89>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

DEMO, Pedro. Prefácio. In: NETO Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Formação de professores: a importância da pesquisa para a formação do professor pesquisador**. São Paulo, Edições Hipóteses, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B4VVtZy9vhzvX19JWXpnQmhyUGc/view>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 18(2):181-189, maio/ago., 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2027>>. Acesso: 21 jan. 2016.

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro.; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 59-76.

DUBAR, Claude. **La socialisation**. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin, 1991.

FIGEL, Ján. Comissário Europeu Responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 17-20.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino superior? **Práxis Educacional**, Vol. 9, n. 15, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1947>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 61-72, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i97.%25p>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 15-32.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; GONÇALVES, Leiliane da Silva Micena. Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 37, 2º sem. de 2013, pp. 63-71. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000200007 >. Acesso em: 02 maio 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **DIDÁTICA: EMBATES CONTEMPORÂNEOS**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 07-41.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 49-58.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; SILVA, Carlos. Autoavaliação de escolas: contribuições para o desenvolvimento de uma gestão democrática. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 109-124.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia nos cursos de pedagogia? da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 174-190, mai./ago. 2017. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php> >. Acesso em: 09 out. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Elisabete Pereira de. A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014. 124 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação (Currículo)) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2016.

FÜRKOTTER, Monica et al. O que a Formação Contínua deve Contemplar?: o que dizem os professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 849-869, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 07 abr. 2018.

GARCIA, Gislene. **Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros**. 81 f. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de pesquisa** v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000100007&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1150-1164 out./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053144349>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. Apresentação. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 07-14.

GONÇALVEZ, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos: e o "novo" ensino médio. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.753>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, 2017, v.47 n.166 p.1396-1413. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053144311>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

GREIA, Jose. Supervisão pedagógica no contexto do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens: um Estudo de Caso em Moçambique. 315p. **Tese** (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Porto, Portugal. 2013.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

HOUASSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? **Cahiers Pédagogiques. Les sciences de l'éducation**: que l'intérêt pour le praticien?, Paris: INRP, nº 334, p. 28-31, 1995.

IANNI, Octavio. **Capitalismo**: violência e terrorismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade de Ensino e Formação do Professorado**. Cortez Editora, 2016.

JOSSO, Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. Formação inicial do coordenador Pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR - PR. 184 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 53-66, jan./mar., 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603141716>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

KRAWCZYK, Nora. FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

LEAL, Adriana Bergold; HENNING, Paula Corrêa. História, regulação e poder disciplinar no campo da supervisão escolar. **Educação em Revista** | Belo Horizonte, v.26, n.02, p. 359-382 | ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a17v26n2.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2018.

LEITE, Célio Rodrigues; LÖHR, Suzane Schmidlin. Conflitos professor-aluno: Uma proposta de intervenção. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 575-590, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=6101&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática. In: ENDIPE, 9., 1998, Águas de Londóia. **Anais II**, v.1/1, Águas de Lindóia, 1998.

_____. DIRETRIZES CURRICULARES DA PEDAGOGIA: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10^a ed, São Paulo, Cortez Editora, 2007.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?**. São Paulo: Cortês, 2010.

_____. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **DIDÁTICA: EMBATES CONTEMPORÂNEOS**. 3^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p.43-73.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656/1343>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 33-48.

MARAFELLI, Cecilia Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDÃO, Zaia. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.165 p.982-997 jul./set. 2017. Disponível em:<

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4293>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

MARKERT, Werner. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10854.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

MARTINS, Elcimar Simão; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Contribuições emancipatórias da pesquisa-ação na formação contínua dos professores. Revista **ESTREIADIÁLOGOS**, Número 1 [julho 2018]. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/eb8d33_e203aa2dd9f3444fb6de61f63b99b2b3.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2019.

MARTINS, João Batista. A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 467-476. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0467.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

MINDAL, Clara Brener; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 21-33, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000400003>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/09.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar. A lógica da mudança do EM. Revista **Retratos da escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812. Out./Dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/408/>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

MOSQUEIRA, Patrícia de Matos Ribeiro Alves. O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do Ensino Básico – estudo de caso. 174p. **Dissertação** (Mestrado em Ciências de Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, Portugal. 2017.

NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. Introdução. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Educação e comunicação**: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2009,p. 135-158.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. A revolução no ensino se impõe pelas crianças. **O Globo**, 21 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/a-revolucao-no-ensino-se-impoe-pelas-criancas-diz-antonio-novoa-20147817>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

OLIVEIRA, Daniela. Claro de. O Professor Coordenador e os desafios na constituição de uma identidade no desenvolvimento profissional: um fazer real e possível. 102 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. 2016.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues** - ANO I - Edição I - Janeiro de 2013. Disponível em: <<http://www.faculdefar.edu.br/revista/detalhe/id/1>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Saber pedagógico: Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2006.

PINHEIRO, José Célio. **Gestão dos resultados do SPAECE pelas escolas da Rede Estadual de Quixadá – Ceará**. 2016. 121p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O COORDENADOR PEDAGÓGICO: APORTES À PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **DIDÁTICA: EMBATES CONTEMPORÂNEOS**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p.101-130.

_____. É possível formar professores sem a Didática? In: LIMA, Maria Socorro Lucena et al (Org.). **Didática e prática de ensino: diálogos sobre**

Escola, formação de professores e sociedade. 1ed. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2015, v. 4, p. 643-653.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100008&script=sci_abstract>. Acesso em: 10 abr. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu; LEITE, Teresa. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 481-502, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/04.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2018.

ROSSI, Fernanda. HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n2/14.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética – de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEIXAS, Rita Helena Moreira; CALABRÓ, Luciana; SOUSA, Diogo Onofre. A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. **Revista Thema**, V. 14, Nº 1, p. 299-303, 2017. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/413>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de Pedagogia no Brasil: um questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos**: Caminhos e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 131-154.

SILVA, Larissa Finocchiaro Romualdo; CIPULLO, Marcos Alberto Taddeo.; IMBRIZI, Jaqueline Maria. Oficinas de música e corpo como dispositivo na formação do profissional de saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 1, p. 189-203, jan./abr. 2014. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/tes/v12n1/11.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA. **Anais...** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

SOBREIRA JÚNIOR, Otávio Vieira et al. O perfil do coordenador escolar das escolas da rede Estadual de Fortaleza. In: III Congresso Nacional de Educação, 05 a 07 de Outubro de 2016 - Natal – RN. **Anais...** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID4870_13082016102647.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.

SOCZEK, Daniel; SOCZEK, Marcia Barbosa. Políticas educacionais de formação de professores de educação infantil: percursos e críticas. **Revista Intersaberes**, vol.10, n.20, p.404-432, mai. ago. 2015. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/731/541>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SOUZA, Cícera Noé; DANTAS, Rosana de Oliveira Rodrigues; MORAES, Cloves Santos de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Notas sobre a Didática e suas contribuições na formação dos professores. **REVISTA FORMAÇÃO@DOCENTE**, v. 10, p. 65-77, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.15601/f@d.v10i2.1472>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a04v32n3.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

TERRIEN, Jacques. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias... [et al.] (Orgs.). **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015, p. 115-126. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14?limit=5&start=5>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. Ed. 21. reimp., São Paulo: Atlas, 2012.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/198464442357>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- Data da entrevista:
- Nome do entrevistado (se desejar):

Esta pesquisa pretende investigar a FORMAÇÃO INICIAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: CONCEPÇÕES, IDENTIDADE PROFISSIONAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Para tanto, não trabalharemos com um conjunto de perguntas e respostas, mas a partir dos quatro eixos abaixo, a partir dos quais você é convidado/a a narrar como a sua trajetória de formação inicial, a partir dos momentos teórico-práticos, lhe oportunizou subsídio para a sua atuação.

I Formação inicial, contínua e experiências profissionais.

II Implicações da formação inicial na construção da identidade profissional, como coordenador pedagógico, e nas práticas pedagógicas.

III O trabalho como professor formador e a construção das práticas pedagógicas.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: FORMAÇÃO INICIAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: CONCEPÇÕES, IDENTIDADE PROFISSIONAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, desenvolvida por OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO, aluno regularmente matriculado no Curso de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues. A referida pesquisa tem por investigar a formação inicial de coordenadores pedagógicos, tendo como referência a construção da sua identidade profissional e das práticas pedagógicas, a partir da literatura especializada sobre o tema e das reflexões de coordenadores pedagógicos da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, 5ª CREDE – Tianguá - CE.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que busca compreender como a identidade profissional e as práticas pedagógicas do coordenador pedagógico sofrem as marcas, sobretudo, da sua formação inicial. A literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em

contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de ____ de 2018.

Prof. Me. Osmar Hélio Alves Araújo
Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Prof. Me. Osmar Hélio Alves Araújo

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Estevão Rodrigues Moreira, Nº 115, Vila Madeiro, Ipueiras (CE) - CEP: 62. 230-000 - Fones: (88) 999900072 - E-mail: osmarhelio@hotmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900.