

FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Simone Venturin¹

Jerônimo Sartori²

RESUMO

Esse artigo reflete sobre o trabalho do coordenador pedagógico na perspectiva da gestão democrática, dialogando com a formação continuada de coordenadores pedagógicos da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, desenvolvida a partir de um projeto de extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Erechim*. Essa formação foi intitulada: “O trabalho do Coordenador Pedagógico: formação continuada na escola” e realizada entre os meses de dezembro de 2020 e julho de 2021. O objetivo do estudo é compreender como o curso de formação continuada contribuiu para o entendimento da função exercida na escola pelo coordenador pedagógico. A pesquisa é de abordagem qualitativa, realizada através de estudo bibliográfico e análise de dados produzidos por meio de um questionário avaliativo da formação. As referências que nos possibilitaram a realização desse trabalho foram: Saviani (1980), Orsolon (2006), Libâneo (2008), Cury (2007), Placco; Souza e Almeida (2012), Sartori; Pagliarin (2016), entre outros. Entre os achados do estudo fica o destaque da relevância da formação, mesmo em condições de trabalho não adequadas para o exercício da ação coordenadora. Pontuamos a necessidade de formações continuadas que possam colaborar com o entendimento da função do coordenador pedagógico na escola e o auxílio nas questões advindas dessa função.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Formação continuada; Processo pedagógico; Trabalho.

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre el trabajo del coordinador pedagógico desde la perspectiva de la gestión democrática, dialogando con la formación continua de los coordinadores pedagógicos de la XV Coordinación Regional de Educación, desarrollado a partir de un proyecto de extensión de la Universidad Federal de Frontera Sur (UFFS) - *Campus Erechim*. Esta formación se tituló: "La labor de la Coordinadora Pedagógica: la formación continua en la escuela" y se llevó a cabo entre los meses de diciembre de 2020 y julio de 2021. El objetivo del estudio es comprender cómo el curso de formación continua contribuyó a la comprensión de la función realizada en la escuela por el coordinador pedagógico. La investigación tiene un enfoque cualitativo, realizado mediante un estudio bibliográfico y análisis de los datos producidos a través de un cuestionario de evaluación de la formación. Las referencias que nos permitieron realizar este trabajo fueron: Saviani (1980), Orsolon (2006), Libâneo (2008), Cury (2007), Placco; Souza y Almeida (2012), Sartori; Pagliarin (2016), entre otros. Entre los hallazgos del estudio se destaca la relevancia de la formación, incluso en condiciones de trabajo inadecuadas para el ejercicio de la acción coordinadora. Hacemos hincapié en la

1 Acadêmica do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar: Coordenação, Direção e Supervisão Escolar. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Erechim*. Professora da rede municipal de ensino de Viadutos/RS. E-mail: simone_venturin@hotmail.com.

2 Doutor em Educação pelo PPGedu/Faced/UFRGS. Professor dos cursos: Pedagogia e Educação do Campo; Professor permanente do PPGPE/UFFS/*Campus Erechim*. E-mail: jetori55@yahoo.com.br.

necesidad de una formación continua que pueda colaborar con la comprensión del rol del coordinador pedagógico en la escuela y ayudar con los problemas que surgen de este rol.

Palabras-clave: Coordinación pedagógica; Educación continua; Proceso pedagógico; Trabaja.

1 INTRODUÇÃO

Um dos desafios presentes na maioria das discussões que envolvem a educação está centrado na gestão, que como outras áreas não pode ficar na contramão do viés democrático. Certamente, a gestão escolar é um dos principais espaços para o exercício da democracia. Em uma busca de materiais que abordem a gestão educacional e escolar, encontramos nos autores: Saviani (1980), Orsolon (2006), Libâneo (2008), Cury (2007), Placco; Souza e Almeida (2012), Sartori; Pagliarin (2016), entre outros, referências que ajudam a esclarecer e aprofundar os aspectos da gestão dos processos pedagógicos, trazendo importantes contribuições para a reflexão sobre o trabalho do coordenador pedagógico.

É importante situar esta escrita no momento histórico atual, pois, desde o início do ano de 2020 estamos vivendo uma pandemia – COVID-19, que alterou sobremaneira as relações entre todos os sujeitos, especialmente, as escolares. As primeiras impressões de que a pandemia seria um exagero, que não teria maiores influências sobre a educação, estão dia após dia caindo por terra. O cenário educacional que estamos vivendo na atualidade é preocupante. Todas as atividades relacionadas com a educação, que eram realizadas em espaços educativos presenciais, agora são realizadas no isolamento das casas, em frente aos computadores e celulares. As interações entre os sujeitos estão restritas. Além disso, muitos estudantes não têm acesso às tecnologias e, tampouco, a ambientes adequados para estudo.

No período de finalização desse artigo, um novo cenário tem se apresentado, com o retorno progressivo das aulas presenciais, ancoradas inclusive em um decreto publicado pelo Governo do estado do Rio Grande do Sul³. A situação ainda está distante da normalidade conhecida antes da pandemia de COVID-19 e as incertezas e prejuízos provocados pela pandemia parecem tomar a cada dia uma proporção maior do que a esperada.

Nesse contexto, ocorreu no período compreendido entre os meses de dezembro de 2020 e julho de 2021, a formação intitulada: “O trabalho do Coordenador Pedagógico: formação continuada na escola”, desenvolvida a partir de um projeto de extensão da

3 Decreto Nº 56.171, de 29 de outubro de 2021. Publicado no Diário Oficial Nº 216 – 2ª Edição. Disponível em: <<https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//decreto-56-171-29out21.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2021.

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim e coordenada pelo professor Jerônimo Sartori. O público-alvo dessa formação foram os coordenadores pedagógicos das escolas estaduais da 15ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE⁴ e a equipe do setor pedagógico da CRE. Os encontros foram realizados de forma remota, através da plataforma Cisco Webex Meet.

O ensino público brasileiro tem como um dos princípios orientadores a gestão democrática. Neste sentido, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) apresenta elementos que apoiam a definição de normas de gestão democrática, nem sempre respeitadas. Estamos vivenciando um cenário preocupante com relação aos direitos no Brasil e é importante ressaltar que a educação, identificada por Cury (2007) como um bem público, também sofre as consequências da situação atual do país. Apesar das ações governamentais atuais estarem se voltando para um sentido contrário aos ideais democráticos, entendemos que uma gestão escolar constituída a partir de um viés democrático revela-se como um relevante movimento de pesquisa. Nesse sentido, a temática que se pretende abordar nesse estudo insere-se nesse movimento.

Procuramos, então, neste artigo, responder à seguinte questão de pesquisa: Como a formação continuada contribuiu para as mudanças na prática dos coordenadores pedagógicos na escola? A reflexão foi realizada por meio de subsídios teóricos voltados à compreensão de como o curso de formação continuada contribuiu para o entendimento da função exercida na escola pelo coordenador pedagógico.

Esse artigo se originou de um curso de extensão para coordenadores pedagógicos desenvolvido em parceria entre a UFFS – *Campus* Erechim e 15ª CRE. O texto encontra-se organizado em cinco (5) seções. A primeira constituída pela introdução, na qual identificamos e caracterizamos o assunto debatido. Na segunda seção, falamos sobre a metodologia utilizada para a configuração do estudo, na terceira fizemos uma reflexão crítica sobre o trabalho do coordenador pedagógico na perspectiva da gestão democrática. Na quarta seção, realizamos a discussão dos resultados obtidos junto aos participantes à luz das referências consultadas, finalizando com algumas considerações a respeito do trabalho como um todo.

4 Fazem parte da 15ª CRE os municípios de: Aratiba, Áurea, Barão de Cotegipe, Barra do Rio Azul, Barracão, Benjamin Constant do Sul, Cacique Doble, Campinas do Sul, Carlos Gomes, Centenário, Charrua, Cruzaltense, Entre Rios do Sul, Erebango, Erechim, Erval Grande, Estação, Faxinalzinho, Floriano Peixoto, Gaurama, Getúlio Vargas, Ipiranga do Sul, Itatiba do Sul, Jacutinga, Machadinho, Marcelino Ramos, Mariano Moro, Maximiliano de Almeida, Paim Filho, Paulo Bento, Ponte Preta, Quatro Irmãos, Sananduva, Santo Expedito do Sul, São João da Urtiga, São José do Ouro, São Valentim, Severiano de Almeida, Três Arroios, Tupanci do Sul e Viadutos.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender como o curso de formação continuada contribuiu para o entendimento da função exercida na escola pelo coordenador pedagógico.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, descrita por Oliveira (2007, p. 37): “[...] como um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. É importante salientar que, conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 148) a coleta de dados, nos estudos qualitativos “[...] deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto estudado”, justificando a utilização de pesquisa bibliográfica a partir de publicações na área de gestão escolar e da coordenação pedagógica.

Para cumprir esse objetivo, serão analisadas respostas de questionários respondidos pelos coordenadores pedagógicos da 15ª CRE, que participaram da formação intitulada: “O trabalho do coordenador pedagógico: formação continuada na escola”, realizada por meio de um projeto de extensão da UFFS – *Campus* Erechim. Foram enviados cento e vinte e oito (128) questionários e cento e dez (110) participantes do curso responderam ao questionário⁵. Destes, foi retirada de forma aleatória⁶ uma amostra de vinte (20) questionários. No uso dos dados dos questionários, para manter o anonimato, os participantes serão identificados como CP₁, CP₂, CP₃, ... CP₂₀.

A análise dos dados colhidos por meio dos questionários foi realizada sob a ótica da análise de conteúdo Bardin (2016, p. 37), que a descreve como: “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Nesta obra encontramos descritos procedimentos para análise de dados, divididos em etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferências e interpretações).

Na pré-análise ocorreu a organização do material, tendo em vista “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125). A exploração do material “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN,

5 A tabulação dos dados dos questionários analisados nesse artigo foi realizada pela equipe do setor pedagógico da 15ª CRE – Erechim – RS.

6 A escolha da amostra foi realizada utilizando um site que gera números aleatórios, a partir de um determinado intervalo numérico.

2016, p. 131). Na terceira etapa, as inferências e interpretações tomaram forma e os resultados brutos foram tratados de modo a serem tornados significativos e válidos para o estudo.

3 O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Os princípios da gestão democrática no espaço escolar cabem para qualquer tipo de ação. Neste caso, nós vamos dialogar com o trabalho do coordenador pedagógico, que precisa estar na perspectiva da gestão democrática.

A gestão escolar constitui-se responsável por garantir a qualidade da mediação no seio da prática global, garantindo desta forma a configuração de uma cultura globalizada para a formação da cidadania (SAVIANI, 1980). Entendemos, nesse sentido, ser papel do coordenador pedagógico o auxílio no desenvolvimento das práticas dos docentes, para a construção de uma escola que crie e assegure “[...] as melhores condições organizacionais, operacionais e pedagógicas de desempenho profissional dos professores, de modo que seus alunos tenham efetivas possibilidades de serem bem sucedidos em suas aprendizagens” (LIBÂNEO, 2008, p. 263).

Para Adorno (1998 *apud* SOUZA, 2009, p. 215) é “[...] a escola, como instituição, que tem a tarefa de promover o diálogo, a humanização do humano e a sua emancipação”. Quando a escola decide seus processos de gestão com a participação efetiva da comunidade escolar através do voto da maioria, ela padroniza suas decisões e encaminhamentos, sendo que a maioria decide e está ciente de suas responsabilidades em relação às decisões. Neste sentido, dificilmente abrirá mão do que encaminhou. Mesmo com frágeis argumentos, a decisão ainda é justa, pois possui a força da maioria do coletivo.

Souza (2009, p. 215) afirma em seu estudo que:

Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Quando falamos em gestão democrática, pensamos na qualificação do ensino. Contudo, precisamos entender que, para que a mesma aconteça, é necessária a compreensão da gestão escolar praticada na dinamização das atividades desenvolvidas na escola. Também, faz-se necessária a aceitação do princípio de que a educação é um processo de emancipação

humana e que o Projeto Político Pedagógico (PPP), por exemplo, precisa ser elaborado de maneira interativa e colaborativa pelos instituídos no coletivo da escola.

À equipe gestora da escola, que conta com o coordenador pedagógico, cabe discernir quais são suas incumbências. Encontramos na obra de Placco; Almeida e Souza (2012, p. 760) a indicação das origens da coordenação pedagógica a partir da inspeção escolar, exercida de modo burocrático e fiscalizador. Conforme as autoras: “A ideia de formação de um novo profissional para essa função veio com o Parecer 252/1969, complementar a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia – entre as quais a de supervisor escolar”.

Atualmente, podemos afirmar que:

[...] o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo, na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 758).

A despeito da diversidade das formações nas diferentes licenciaturas, a partir da percepção do coordenador pedagógico como um agente de formação dentro dos espaços educativos e analisando a legislação atual, que considera apto para exercer a função de coordenador pedagógico aquele educador que tem em sua formação um curso de licenciatura, não necessariamente um pedagogo, entendemos como necessária a formação continuada, que pretende atender à demanda de conhecimento da função do coordenador pedagógico na escola.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

A escrita desse artigo, portanto, ancora-se na necessidade da formação continuada dos coordenadores pedagógicos, respeitando a diversidade de sua formação inicial e as lacunas que, naturalmente, ocorrem em diversas licenciaturas, principalmente no que se refere à abordagem da temática referente à gestão escolar.

É necessário, nesse momento, pontuar que, em geral,

[...] os coordenadores pedagógicos são educadores das redes municipal e estadual convidados e indicados ao exercício da função de coordenar o processo pedagógico

da e na escola. Tais convidados, em sua maioria, são professores efetivos nos quadros funcionais das redes a que pertencem e com formação inicial procedente de diferentes áreas do conhecimento. Uma realidade que demanda formação continuada e em serviço para pensar e construir modos/formas para orientar/assessorar o planejamento e a execução da prática docente em cada instituição de ensino (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p. 188).

Nesse contexto, também podemos pontuar que os pedagogos:

[...] têm relativa vantagem em razão de que sua formação foi enriquecida pelos estudos dos fundamentos da educação. O pedagogo leva vantagem em relação às demais licenciaturas, haja vista que, em sua formação acadêmica, aprofunda os conhecimentos acerca dos fundamentos didáticos e pedagógicos essenciais ao exercício da docência. Porém, isso não significa que sua atuação seja melhor ou pior, pois o ato de envolver-se com a ação coordenadora é característica intrínseca a cada professor, especialmente daquele que se predispõe a exercer a função de coordenador pedagógico (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p. 191)

Enlaçado a isso, Groppo e Almeida (2013, p. 106) nos auxiliam a identificar a relevância da função do coordenador pedagógico “[...] na escola, na articulação das ações do grupo docente, na elaboração, na implementação e na avaliação da proposta pedagógica da escola para formação dos professores”. Para que isso possa ocorrer, os sistemas de ensino precisam oferecer condições para a realização de suas atividades. Cabe salientar que, conforme Groppo e Almeida:

Essas condições referem-se não somente a ele, professor coordenador, em termos de gratificação salarial e disponibilidade de exercer seu papel específico de formador, articulador e transformador, o que implica formação inicial e continuada, bem como em relação à escola, para propiciar espaços de trabalho coletivo e condições objetivas para que o coordenador possa acompanhar de perto o trabalho de seus professores (2013, p. 106-107).

Alinhavando o papel do coordenador pedagógico no ambiente democrático e retornando ao necessário conceito de gestão democrática, que para Luce e Medeiros (2008) está relacionada com o estabelecimento de legislações e a tomada de decisões nas ações que envolvem a participação da comunidade escolar. Participações estas que, na formulação de políticas educacionais e planejamentos escolares, identificamos se a democratização da gestão acontece com o intuito de buscar a eficiência pedagógica do processo educacional, como a intermediação entre escola e comunidade, possibilitando maior qualidade de ensino para os alunos. É imperativo ressaltar que: “[...] o setor pedagógico atua junto aos docentes, mas com o olhar fixo e atento ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos, finalidade maior da existência da escola (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p. 199).

É necessário, ao mesmo tempo, refletir sobre os processos necessários para a democratização da gestão, como pontua Prado (2000, p. 27):

Não se transforma, em nível local, de um dia para o outro ou por meio de determinações legais, muitas vezes, “de cima para baixo”, uma administração escolar autoritária em uma gestão verdadeiramente democrática e participativa. Faz-se necessário muito trabalho, diálogo, muita discussão, e muita vontade. Isto mesmo, vontade! Só há gestão democrática quando a maioria dos sujeitos a desejam, brigam, vivem a cada dia por ela. Gestão democrática não é algo imposto ou dado, é uma conquista, é fruto do desejo de uma escola mais humana, mais justa e plural. Sendo assim, a gestão participativa não é um processo fácil; ao contrário, marca-se por um passado antidemocrático e pelos desafios diários.

A proposta de uma gestão diferenciada estava presente em praticamente todos os discursos da reforma educacional, até pouco tempo, o que parecia estar constituindo um novo senso comum, tanto pelo reconhecimento da importância da democratização da educação escolar, quanto pela valorização do cenário social. No entanto, é importante observar que:

[...] a democratização da gestão educacional no Brasil é antes um compromisso constitucionalmente estabelecido entre Estado e sociedade e não uma opção de governantes e administradores independente de unidade federativa, desde que tratando da educação pública. No entanto o fato de que tenhamos tantos documentos que necessitem reafirmar e referendar a gestão democrática demonstra que este compromisso tem dificuldade de ser materializado na maioria das escolas e das redes de ensino (PIEROZAN e WERLE, 2018, p. 49).

Além de criar um clima de confiança, cooperação e receptividade no ambiente escolar, onde haja a construção de uma visão em conjunto do trabalho de todos na escola, é fundamental que esse gestor atue como um mediador, ajudando o professor a se adaptar às novas tecnologias, às novas formas de elaboração e à utilização de recursos e materiais, enfim, ao cenário educacional atual. À medida que professores e gestores atuem conjuntamente, observando, discutindo, planejando, vencendo as dificuldades, superando as expectativas e necessidades, requerendo momentos individuais e coletivos entre os membros do grupo, os processos de ensino e aprendizagem cumprirão sua função com êxito.

Para Orsolon (2006, p. 22): “[...] essa mediação pedagógica objetiva auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação, para que ele perceba quais os relevos atribuídos a cada uma delas e a postura daí decorrente [...]”, permitindo assim que gradativamente ocorra a transformação, nas pequenas ações do cotidiano, que juntas terão consequências na realização da mudança. Nesse viés, Alonso (1999) complementa que a ação do gestor será a de um agente transformador, na medida em que, ao transformar a si mesmo, poderá mudar a realidade de maneira dinâmica e crítica, produzindo assim a compreensão do fenômeno educativo. Nesse sentido, então, ponderamos a relevância da formação continuada para os coordenadores pedagógicos.

Segundo Orsolon (2006), o gestor pode ser um dos agentes de mudanças das práticas

dos professores, mediante as articulações que realiza entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. O processo de orientação pedagógica pode, também, ser entendido enquanto elemento que faz parte do processo de atividade profissional do professor. Deverá inscrever-se na sua organização, enquanto trabalho, o ato de estruturar-se de forma a garantir que esta atividade esteja presente como uma das atividades de seu fazer profissional. Isso significa figurar como um processo dentro deste fazer, em igualdade de condições com as demais frentes de trabalho, expressando a mesma orientação imprimida ao fazer profissional.

É primordial que o trabalho do gestor dê a sua contribuição para o desenvolvimento do senso crítico, do pensar autônomo, do saber indagar e problematizar e, conseqüentemente, investigar, planejar e executar propostas qualitativas, na dinâmica das relações entre os diferentes atores da comunidade escolar. Entretanto, para que o gestor, na atual realidade, seja capaz de pensar e agir com diplomacia, equilíbrio, liderança e “autoridade”, são necessárias habilidades para exercer suas atividades de forma responsável e comprometida. Sendo assim, a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades requeridas, na medida em que há a reflexão sobre as ações e a troca de experiência entre os colegas.

Sartori e Fávero (2020, p. 36) observam que:

[...] o trabalho do Coordenador Pedagógico (CP) desenvolve-se por meio do estabelecimento de relações horizontais, amistosas e democráticas entre coordenador e professores. O estabelecimento de parcerias e um clima de mútua confiança necessita ser construído, haja vista o embaraço que ainda paira sobre a atuação deste profissional, que se origina na inspeção e supervisão escolar com atuação meramente burocrática, controladora e fiscalizadora.

Para que esse processo se concretize, torna-se indispensável um processo contínuo de formação. Consaltér; Fávero e Tonieto (2019, p. 8) entendem que:

[...] os processos de formação continuada de professores devem ser regidos pela coletividade de suas práticas, permitindo assim a reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, reforçando espaços e tempos já institucionalizados nessa perspectiva. Para tal, deve-se levar em consideração a necessidade dos projetos de formação superarem o paradigma dos repasses de informação. Isto é, essa modalidade formativa não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas. É preciso consolidar-se como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Para Sarmiento (2007), o universo escolar é composto por novas formas de tecnologias, as quais devem ser utilizadas como meio de amparo ao educador, cuja necessidade foi evidenciada no atual cenário da pandemia de COVID-19. Entendemos que estas tecnologias precisam ser utilizadas como forma de quebra de um paradigma pedagógico existente, constituindo-se numa forma de inovação educacional. Ainda para Sarmiento (2007, p. 65):

Precisamos começar a desmistificar, entre os educadores, a visão mecanicista e reducionista de que tecnologia é máquina, é ferramenta. Tecnologia não pode ser confundida com aparato tecnológico, com máquina. Tecnologia é conhecimento aplicado, é saber humano embutido em um processo, seja esse processo automático ou não, implique artefato ou não. Nova tecnologia é, antes, uma mudança no *fazer* que frequentemente embute uma correspondente mudança de *concepção*.

Conforme Orsolon (2006), o gestor assume a função de formador, além de proporcionar aos educadores a percepção de que a transformação faz parte do projeto da escola. Para que essa função seja plenamente desenvolvida, também o coordenador pedagógico, como sujeito em formação, precisa envolver-se em atividades para sua própria formação.

[...], os aspectos apontados trazem a tônica de que é preciso aprimorar a concepção acerca da função da coordenação pedagógica, contemplando as possibilidades de fortalecimento das forças intraescolares. Para tanto, os próprios coordenadores afirmam que necessitam de formação continuada para compreender as dimensões pessoais e sociais de cada sujeito implicado no processo ensino-aprendizagem. É essencial produzir, a partir da formação continuada em serviço, estratégias que se articulem às necessidades que emergem **do** e **no** contexto escolar, de modo a integrar, por meio da prática reflexiva e do trabalho coletivo, formas de intervenção e, conseqüentemente, de transformação da prática pedagógica (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p. 199).

Não podemos deixar de pontuar que o trabalho do coordenador pedagógico não é solitário, mas faz parte do coletivo da escola, que, em determinado momento, tem sob sua responsabilidade muitos aspectos advindos dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Neste sentido, Orsolon (2006, p. 19) pontua que o coordenador pedagógico:

Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador.

A partir do que foi construído até aqui, na próxima seção serão tratados os dados recolhidos nos questionários, discutindo a colaboração da promoção de cursos de formação continuada por parte dos órgãos oficiais dos sistemas de ensino, no caso a 15ª CRE, caracterizando as questões urgentes e emergentes na escola, vinculadas ao trabalho da coordenação pedagógica.

4 DIALOGANDO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA 15ª CRE

Nesse tópico procuramos estabelecer um diálogo com base no instrumento avaliativo respondido pelos coordenadores pedagógicos, que participaram da formação: “O trabalho do coordenador pedagógico: formação continuada na escola”, realizada por meio de um projeto de extensão da UFFS – *Campus* Erechim. Este instrumento avaliativo, que foi disponibilizado aos participantes do curso por meio de formulário eletrônico, contava com nove (9) questões. Para esse artigo, foram recolhidas e analisadas as informações constantes em cinco (5) dessas questões. Foram elas:

- Você entende que é importante a promoção deste tipo de formação por parte dos órgãos dos sistemas (15ª CRE)? Justifique a resposta da questão anterior.
- Procure caracterizar algumas questões urgentes e emergentes na escola vinculadas ao trabalho da coordenação pedagógica;
- Que inseguranças você ainda sente na realização do trabalho de coordenar o processo pedagógico na escola?
- Diante da formação realizada em que aspectos você ainda gostaria de ser assessorado/auxiliado?

Os temas abordados, portanto, foram a importância da formação continuada para coordenadores pedagógicos, caracterização de questões urgentes e emergentes vinculadas ao trabalho da coordenação pedagógica, inseguranças presentes na realização do trabalho de coordenar o processo pedagógico na escola e, aspectos em que os participantes da formação gostariam de ser assessorados.

A ideia de promover a formação continuada é para que haja a atualização para os coordenadores, que são iniciantes ou não na função, bem como para articular conhecimentos que digam respeito à dinamização dos processos pedagógicos na escola.

Pensar em educação e, por extensão, no processo de escolarização básica implica considerar os aspectos socio-históricos que circunscrevem o fenômeno educacional formal. Devido à multiplicidade de interferências que afeta esse campo, detemo-nos a analisar um pequeno, mas significativo, recorte da problemática – a formação continuada de educadores. Nesse sentido, é fundamental repensar a formação continuada em serviço, que historicamente é decidida e pensada em gabinetes dos sistemas de ensino e/ou escolas para serem apenas executadas nas unidades escolares (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p. 186).

Historicamente, a formação continuada tem consistido no repasse de informações, numa visão mais tecnicista e pragmática, sem a participação dos sujeitos. O coordenador

pedagógico tendo na prática da escola a vivência das dificuldades, os desdobramentos pedagógicos e sociais da avaliação, pode fazer das suas experiências objetos de análise e possíveis reformulações de conceitos e condutas (RANGEL, 1999). O plano de trabalho do coordenador elaborado e articulado com o que está previsto no PPP da escola, se feito de forma realmente coletiva, poderá identificar as necessidades do grupo e atuar no sentido de favorecer os processos de ensino e aprendizagem. Todavia, é preciso criar uma atmosfera de cooperação onde as ações concorram para as mudanças que, porventura, tornam-se necessárias. Orslon (2006, p. 18) salienta que: “[...] mudar é, portanto, trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista”. Nesse sentido, também corroboram Trasel e Martinazzo (2017, p. 3) por entenderem a formação continuada:

[...] como a articulação de experiências do dia a dia com a reflexão, análise e pesquisa a partir dessas experiências, para assim, formular novos entendimentos para as questões do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, seria importante considerar a formação continuada como possibilidade de encarar as incertezas e os erros do conhecimento.

No horizonte de auxiliar os coordenadores a fazerem um enfrentamento para suas incertezas, dúvidas, a 15ª CRE, enquanto mantenedora, em articulação com a UFFS, desenvolveu a formação já citada anteriormente. Ao final da mesma, os participantes responderam um instrumento com o intuito de emitir suas considerações e críticas acerca do processo vivenciado. É, nessa perspectiva que passamos a analisar algumas falas⁶ de coordenadores que se aproximam dessa definição:

Acredito que as formações vêm abrir caminhos para que possamos desenvolver melhor nosso papel na escola e de um melhor ensino e aprendizagem junto aos nossos professores, alunos e comunidade escolar. Mesmo encontrando muitas dificuldades, vamos em busca de novos caminhos. (CP2).

A formação é importante porque nos desafia a ler e estudar ainda mais e, principalmente, a rever nossas práticas. A constante atualização é fundamental para que possamos acompanhar as mudanças vividas em tão pouco tempo. E não menos importante é a troca de ideias e experiências com outros colegas. (CP20).

Como está entre as funções do Coordenador Pedagógico ser um formador permanente de professores capacitados, garantindo um aprimoramento das práticas pedagógicas é importante que o próprio profissional pedagógico mantenha-se constantemente atualizado. Desse modo, precisamos sempre do apoio por parte da Coordenadoria, assim teremos mais segurança no trabalho a ser realizado. (CP14).

Nesse mesmo sentido da relevância da formação continuada, observamos que, também, Consaltér; Fávero e Tonieto (2019, p. 11), baseados em estudos de Nóvoa (1992), acreditam que:

⁶ Os trechos de falas citados terão além do destaque em recuo também em itálico.

[...] a formação continuada não se constrói pela quantidade de cursos, de conhecimentos ou de técnicas a que os professores são submetidos. Ratificamos a importância de essa modalidade formativa consolidar-se como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas e, principalmente, de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

A formação continuada que foi direcionada para os coordenadores pedagógicos da 15ª CRE foi construída no sentido de potencializar a reflexão sobre as práticas escolares. Ideia esta que está vinculada aos registros que seguem:

Novos conhecimentos em formações como esta auxiliam em nossa prática na escola e nos proporciona maior segurança nas ações que realizamos junto aos professores, pais, alunos e direção. (CP3).

Necessidade de atualização constante (conhecimento de novas tendências e teorias...), importante pela troca de ideias e experiências. (CP16).

Considerando as falas anteriores, podemos observar como os coordenadores participantes da formação entendem que essa formação ofereceu novos conhecimento. Para além disso, outras respostas abrem diálogo sobre a necessidade da clareza da função do coordenador pedagógico na escola, como podemos observar no seguinte excerto:

Importantíssima porque nem sempre há clareza de qual é o trabalho do Coordenador. Nem mesmo nós, coordenadores, sabíamos exatamente qual é o nosso trabalho. Além disso, também precisamos de tempo para atualização, para adquirir novos conhecimentos e para refletir sobre a nossa prática. (CP11).

Com base no registro observamos a importância das formações para o esclarecimento sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos na escola, pois, como nos mostram Sartori e Pagliarin (2016, p. 199): “O fato de os coordenadores pedagógicos realizarem ações que fogem da especificidade de sua função na escola aponta alguns desafios a serem enfrentados como forma de fortalecer a sua identidade, bem como de melhorar a dinâmica da prática coordenadora”.

Assim, nestes momentos de formação continuada, que vem embasada na reflexão sobre a função dos coordenadores pedagógicos nas escolas, podemos perceber que os desafios são imensos. Talvez pelo desconhecimento, pela insegurança, pela falta de pessoal na escola, o que se percebe é que há um desvio de função dos coordenadores pedagógicos, como se pode verificar nas falas a seguir:

Para que possamos focar em nosso trabalho precisaríamos de mais profissionais nas escolas como: secretários, ou assistentes de secretaria, psicólogos, pedagogos, profissionais habilitados para o (SOE) e bibliotecários. Talvez, assim, deixarmos de ser um "faz tudo" na escola. A falta desses profissionais, sobrecarrega o Coordenador Pedagógico que acaba se afastando um pouco de sua verdadeira

função. (CP14).

O problema é que a maioria dos profissionais que desempenham a função de coordenador, não são coordenadores de profissão. São professores que por hora estão desempenhando essa função, por não ter outra opção, pois, estão sem turma ou completar período. Por isso, o profissional deve querer ser coordenador e não por não ter outra opção na escola. Muitas vezes, não conseguimos exercer bem o verdadeiro papel do coordenador porque temos que realizar diversas funções que vão além. (CP10).

A observação desse fenômeno - o desvio do foco da essencialidade da atividade coordenadora -, já havia sido registrada por Sartori e Pagliarin (2016, p. 187), quando refletiram sobre:

[...] a falta de conexão entre o que se requer da função e aquilo que, efetivamente, os coordenadores praticam em seu dia a dia. Ou seja, os coordenadores diariamente são amordaçados pelas emergências que se sucedem no cotidiano escolar, representadas na falta de professores, de material didático, de condições adequadas de trabalho, entre outros fatores. Isso indica que as ausências precarizam o trabalho pedagógico e o próprio processo ensino-aprendizagem, pois, em muitas situações, é preciso improvisar algumas ações para, no mínimo, dar o atendimento necessário ao aluno.

Essa observação apontada pelos autores Sartori e Pagliarin (2016), também pode ser identificada na seguinte fala:

O coordenador precisa desempenhar a função que lhe compete, para isso, é preciso que todos os setores da escola tenham disponibilidade de RH suficiente para atender as demandas, sem que o coordenador tenha que substituir professores, orientador, vice-diretor. Muitas vezes, o coordenador consegue fazer só o que é urgente, deixando coisas importantes e necessárias de lado. (CP16).

Além dessas questões, que estão longe de serem pontuais, o questionário respondido pelos coordenadores pedagógicos que participaram da formação, buscou fazer um levantamento sobre as inseguranças na realização do trabalho de coordenar o processo pedagógico na escola e os aspectos que os coordenadores ainda gostariam de ser assessorados. Nesse momento, os desvios de função continuaram sendo expostos, como podemos verificar nas seguintes respostas:

Desempenhar as funções de coordenador pedagógico, mas sem deixar de fazer aquelas atividades que atualmente desempenhamos para o bom andamento da escola. (CP8).

A questão abrange não só a insegurança, mas as dificuldades que encontramos diante das inúmeras funções que realizamos, sem que estas sejam de nossa responsabilidade. Então, devemos focar no objetivo principal do Coordenador Pedagógico, que é garantir um processo de ensino e aprendizagem saudável e bem sucedido para os alunos. No entanto, sabemos que a realidade não é essa, na maioria das escolas, acabamos sendo um "faz tudo". (CP14).

Observando o que foi pontuado por Orsolon (2006), no que se refere à coletividade necessária ao trabalho do coordenador pedagógico, podemos perceber que os coordenadores

pedagógicos conseguem identificar essa necessidade, como é possível identificar na seguinte resposta:

O coordenador pedagógico pode promover mudanças positivas no ambiente escolar, contribuindo de forma significativa para formação e informação dos colegas professores. O coordenador pedagógico precisa desempenhar suas funções de planejar, selecionar juntamente com os professores, estratégias de ensino que deem subsídios para o processo de ensino e aprendizagem, atividades extracurriculares; analisar o desenvolvimento individual e grupal dos discentes, buscar identificar causas de dificuldade e aprendizagem, como também procurar meios para resolver casos de rendimento escolar; além de atender a comunidade escolar estreitando os laços entre os docentes, alunos e responsáveis, também deve ser um mediador entre professores e direção. (CP18).

Entretanto, as demandas de assessoria parecem estar relacionadas ao trabalho coletivo, bem como à importância de que cada sujeito reconheça sua função na escola.

Algumas das questões vinculadas ao coordenador pedagógico são: conselho de classe; foco na aprendizagem do aluno; trabalho conjunto com professores e família. (CP7).

O trabalho com a formação dos professores. (CP1).

Refletindo sobre demandas de assessoria manifestadas, certamente, ainda há algumas lacunas que são pontuadas como necessidades para a busca de novas formações, pelos próprios profissionais ou até mesmo proporcionadas pelas redes de ensino, a partir da observação dessa demanda. As falas anteriores apontam o conselho de classe e o trabalho conjunto como algumas dessas lacunas. De acordo com Placco e Silva (1999, p. 27 *apud* GARCIA, 2016), a formação continuada é:

Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimento, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Sobre a formação dos professores, outra dificuldade apontada é a realidade de que esses coordenadores pedagógicos ainda não se sentem empoderados, pela manifestação das respostas em assumir na escola o trabalho de organizador, dinamizador, promotor da formação continuada aos seus pares. Acreditamos que esta dificuldade tenha aparecido a partir do entendimento da sua responsabilidade na escola de ser também formador. A formação continuada pode surgir das demandas que os próprios professores da escola apresentam, e, conforme os autores citados até aqui, serem promovidas através de seminários, leituras ou encontros de áreas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser estudante na atual conjuntura nacional não é tarefa fácil, requer muita força de vontade, disposição e porque não dizer, transpiração para superar todas as barreiras impostas. As considerações que aqui apresentamos, é de um estudo tido não como conclusivo, mas como necessário para a finalização desse trabalho acadêmico, que faz parte do currículo do curso de pós-graduação em Gestão Escolar: Direção, Coordenação, Supervisão Escolar. Certamente os leitores ou nós autores deste trabalho em outro momento, poderemos tecer outros olhares sobre os dados aqui analisados, pontuando outras considerações.

Tendo em vista que a reflexão sobre um estudo necessita partir da problemática e do objetivo, retomamos aqui a questão de pesquisa: Como a formação continuada contribuiu para as mudanças na prática dos coordenadores pedagógicos na escola? Sobre essa questão pontuamos a necessidade de formações continuadas, que possam colaborar com o entendimento da função do coordenador pedagógico na escola, bem como auxiliar nas questões advindas dessa função, como exemplificado nas falas colhidas.

Enlaçado à problemática da pesquisa, trazemos também o objetivo geral que visava: compreender como o curso de formação continuada contribuiu para o entendimento da função exercida na escola pelo coordenador pedagógico, e a relevância ou não da promoção de cursos de formação continuada por parte dos órgãos dos sistemas de ensino. Entendemos que o objetivo proposto para este estudo foi alcançado, sendo que os excertos das avaliações realizadas pelos coordenadores participantes da formação e utilizados como elementos de análise asseveram essa afirmação.

Escrever esse artigo que sucede uma parte da jornada acadêmica dentro desta universidade é um privilégio e também um desafio. São várias incertezas e inseguranças que surgem neste processo de construção e sistematização de conhecimentos, que vão sendo superadas a partir da certeza de uma formação sólida, mas que está longe de se ver terminada. Fica o desafio de sempre refletir sobre a função da coordenação pedagógica, fugindo das amarras que vão aparecendo e atrapalhando as reais necessidades das escolas e, principalmente, dos docentes. Tal como Placo; Souza e Almeida (2012, p. 766) considero que: “a falta de compreensão sobre limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios no exercício da função coordenadora”. Por fim, agradeço a todos que lutaram pela presença de uma universidade pública, gratuita e de qualidade no interior do Rio Grande do Sul. A luta de vocês, certamente, possibilita a realização de muitos sonhos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 3. reimpr. da 2. ed. 1999. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.396/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 de março de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

CONSALTÉR, E.; FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. e019040, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7121>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

CURY, Carlos. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBP AE**, v. 23, n. 3, set./dez. 2007. p. 483-495.

GARCIA, Gislene. Coordenador Pedagógico: Dilemas na busca por uma formação de si e dos outros. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2016. Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1252/2/2016GisleneGarcia.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 93-107.

LIBÂNEO, José Carlos. As áreas de atuação do sistema de organização e de gestão escolar: ações, procedimentos e técnicas de coordenação do trabalho escolar. In: _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008. p. 262-303.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso. Gestão democrática escolar. **Portal Educação**. [S.l.], jan. 2008. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2666/gestao>>. Acesso em: nov. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). **O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2006.

PIEROZAN, Sandra S. H. e WERLE, Flávia O. C. Gestão democrática e certificação de diretores. In.: SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. (Orgs.). **Diálogos sobre a educação básica: Impasses, perspectivas e compromissos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 47-69.

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: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

PRADO, Edna. Do diretor ao gestor: um passeio pela história recente da administração educacional no Brasil. In.: PRADO, Edna. **Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-36.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 1999.

SARMENTO, Maristela Lobão Moraes. O Coordenador Pedagógico e o Desafio das Novas Tecnologias. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza Helena da S.(orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2007.

SARTORI, Jerônimo; FÁVERO, Altair Alberto. Formação continuada do coordenador pedagógico. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 34 - 59, 2020.

SARTORI, Jerônimo; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Pedagógico**. v. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 185-204, jan./jun. 2016. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 30 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982009000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: nov. 2020.

TRASEL, Bruna Barbosa; MARTINAZZO, Celso José. A função do coordenador pedagógico na formação continuada de professores. XXII Jornada de Pesquisa. **Anais...** Salão do conhecimento. Ijuí, 2017.