



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

DANIELA THIEL DO AMARAL

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
A FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL
DE ENSINO DO RS

ERECHIM
2023

DANIELA THIEL DO AMARAL

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:
A FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL
DE ENSINO DO RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr.º Jerônimo Sartori

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

ERECHIM

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Amaral, Daniela Thiel do

O trabalho do Coordenador Pedagógico: a formação continuada em uma escola pública da rede Estadual de ensino do RS / Daniela Thiel do Amaral. -- 2023.

104 f.

Orientador: Doutor Jerônimo Sartori

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim,RS, 2023.

1. Formação continuada na escola. 2. Coordenador Pedagógico. 3. Gestão pedagógica. 4. Trabalho colaborativo. 5. Planejamento pedagógico. I. Sartori, Jerônimo, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

DANIELA THIEL DO AMARAL

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:

**A FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL
DE ENSINO DO RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr.º Jerônimo Sartori

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 28/10/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jerônimo Sartori (UFFS/Erechim) - Presidente/Orientador

Prof^a. Dr^a Naira Estela Roesler Mohr (UFFS/Erechim) - Membro Externo

Prof^a. Dr^a Sandra Simone Höpner Pierozan - (UFFS/Erechim) - Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Isabel Rosa Gritti (UFFS/Erechim) - Suplente

RESUMO

Na era de sucessivas mudanças, é fundamental priorizar o constante aprimoramento da prática educativa por meio da formação continuada dos docentes, a fim de acompanhar as mudanças e atender as necessidades emergentes da educação. Neste encadeamento, a pesquisa pautou-se pela questão: como os coordenadores pedagógicos dessa escola compreendem o processo de formação continuada que dinamizam no próprio ambiente escolar? e objetivou investigar as compreensões da formação continuada mediada e organizada pelos coordenadores pedagógicos. O estudo foi realizado na perspectiva de uma abordagem qualitativa, tendo como sujeitos entrevistados coordenadores pedagógicos de uma escola pública da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. A construção da fundamentação teórica aborda os aspectos relacionados à formação continuada e ao trabalho do coordenador pedagógico, e o Estado do Conhecimento foi produzido pelo mapeamento da produção científica e acadêmica sobre as concepções de formação continuada mediada pelo Coordenador Pedagógico. O estudo é ancorado em autores como: Benincá, Fávero, Gatti, Imbernón, Nóvoa, Libâneo, Placco, Sartori, entre outros. A pesquisa de campo foi conduzida a fim de coletar as concepções dos coordenadores pedagógicos sobre a formação continuada e os dados obtidos nessa etapa foram registrados, analisados e interpretados em três categorias: a) o coordenador pedagógico: formação e relações no ambiente escolar; b) o coordenador pedagógico: organização, planejamento e assessoria aos docentes; e c) o coordenador pedagógico: concepções sobre formação continuada na escola. Os resultados da pesquisa revelaram que os coordenadores pedagógicos enfrentam demandas variadas e assumem responsabilidades que não fazem parte de suas incumbências, impactando negativamente no foco em suas funções, especialmente no que diz respeito à formação continuada de docentes na escola. No entanto, os coordenadores reconhecem a relevância de um processo formativo contínuo, além da formação inicial, para aprimorar o atendimento às demandas da escola e dos professores. Também, os resultados apontam para a relevância da pesquisa realizada no contexto da escola para entender cada realidade escolar. Assim, o estudo destaca a importância de investir na capacitação e no suporte ao trabalho dos coordenadores pedagógicos, para aprimorar e fortalecer a formação continuada dos docentes da escola, sendo elemento-chave para o aprimoramento constante da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional dos professores. Do estudo emerge a necessidade de políticas e práticas que valorizem o trabalho dos coordenadores, para que proporcionem um ambiente propício para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Da pesquisa fica o produto final, na forma de um roteiro específico para a escola pesquisada, que visa favorecer aos coordenadores pedagógicos o planejamento da formação continuada na escola, para revigorar a prática pedagógica dos docentes, bem como o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação continuada na escola; Coordenador Pedagógico; Gestão pedagógica; Trabalho colaborativo; Planejamento pedagógico.

ABSTRACT

In an era of successive changes, it is essential to prioritize the continuous improvement of educational practices through the ongoing professional development of teachers in order to keep up with changes and address emerging educational needs. In this context, this research was guided by the question: How do the pedagogical coordinators at this school understand the process of continuous professional development that they facilitate within the school environment? The objective was to investigate the pedagogical coordinators' understandings of continuous professional development that they mediate and organize. The study was conducted from a qualitative approach, with the subjects being pedagogical coordinators from a public school in the State Education network of Rio Grande do Sul. The theoretical framework addresses aspects related to continuous professional development and the role of the pedagogical coordinator, and the State of Knowledge was produced by mapping the scientific and academic production on conceptions of continuous professional development mediated by the Pedagogical Coordinator. The study is anchored in authors such as Benincá, Fávero, Gatti, Imbernón, Nóvoa, Libâneo, Placco, Sartori, among others. The field research was conducted to collect the coordinators' conceptions about continuous professional development, and the data obtained in this phase were recorded, analyzed, and interpreted in three categories: a) the pedagogical coordinator: training and relationships in the school environment; b) the pedagogical coordinator: organization, planning, and support for teachers; and c) the pedagogical coordinator: conceptions of continuous professional development in the school. The results of the research revealed that pedagogical coordinators face various demands and take on responsibilities that are not part of their duties, negatively impacting their focus on their functions, especially regarding the continuous professional development of teachers in the school. However, coordinators recognize the importance of an ongoing formative process, in addition to initial training, to improve the school's and teachers' response to demands. The results also highlight the importance of conducting research within the school context to understand each school's reality. Thus, the study emphasizes the need to invest in the training and support of pedagogical coordinators to enhance and strengthen teachers' continuous professional development, serving as a key element for the constant improvement of pedagogical practice and teachers' professional development. The study underscores the need for policies and practices that value the work of coordinators to provide a conducive environment for the improvement of the teaching and learning process. From the research, a final product emerges in the form of a specific guide for the researched school, aimed at facilitating pedagogical coordinators in planning continuous professional development in the school, revitalizing teachers' pedagogical practice, and promoting their professional development.

Keywords: Continuous professional development at school; Pedagogical Coordinator; Pedagogical management; Collaborative work; Pedagogical planning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo da busca na base de dados BDTD	29
Quadro 2 - Sistematização das pesquisas selecionadas	29

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum da Formação De Professores da Educação Básica
BNCFP	Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
BT	Banco de Teses
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
HTPC	Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
RS	Rio Grande do Sul
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Características do coordenador pedagógico nas atribuições do supervisor escolar	57
Figura 2: Funções e atribuições da coordenação pedagógica	59
Figura 3: Atribuições específicas de coordenação pedagógica	60
Figura 4: Roteiro para a organização da formação continuada na escola	90
Figura 5: Avaliação diagnóstica para a construção do Plano de formação continuada na escola	91

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2019, p. 127).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O CAMINHO DA PESQUISA - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	18
2.1 Pesquisa qualitativa	19
2.2 Estado do Conhecimento	21
2.3 Pesquisa bibliográfica	22
2.4 Pesquisa de campo	23
2.4.1 Entrevistas semiestruturadas	24
2.5 Análise de dados	25
2.6 Produto final	27
3 OLHARES DE OUTROS PESQUISADORES	29
4 OLHARES SOBRE O ESTADO DA ARTE	42
4.1 Formação inicial de professores para a educação básica	43
4.2 Formação continuada de professores	50
4.3 O Professor Coordenador Pedagógico e a formação continuada na escola	54
5 NOSSOS OLHARES - A PESQUISA EMPÍRICA	62
5.1 Apresentação dos participantes da pesquisa	62
5.2 Contextualização dos instrumentos da pesquisa	63
5.3 Análise dos dados da pesquisa empírica: descrição e inferências	64
5.3.1 O coordenador pedagógico: formação e relações no ambiente escolar	65
5.3.2 O coordenador pedagógico: organização, planejamento e assessoria aos docentes	69
5.3.3 O coordenador pedagógico: concepções sobre formação continuada na escola	72
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	88
APÊNDICE A	89
O OLHAR DO MESTRADO PROFISSIONAL NA PESQUISA:	89
O PRODUTO FINAL	89
ANEXOS	98

1 INTRODUÇÃO

Não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém [...] As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham (NÓVOA, 1995, p. 28).

Quando questionado durante uma entrevista¹ sobre qual é o papel do professor na sociedade atual da informação, o professor António Nóvoa (2015, p.1) respondeu que “o professor tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe”. Diante de tais pressupostos, entendo que essa profissão é extremamente complexa e traz profundos desafios consigo, principalmente, no cenário atual. Afinal, não estamos apenas vivendo um momento histórico em que a pandemia do Covid-19 deixou as suas consequências, as quais estão impactando diretamente a vida das pessoas do mundo todo e de diversos setores da sociedade, mas, também no Brasil, onde vivemos ativamente um período em que houve, claramente, um projeto ativo de desmonte da educação pública.

Obviamente que esse desmonte não é recente. O educador e sociólogo Darcy Ribeiro (1986, p. 10), nos anos 80, em seu texto chamado “Sobre o óbvio” concluiu que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”. Hoje, passados mais de 40 anos, podemos perceber que esse projeto continua em execução. Na introdução do livro “A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias”, Freitas (2018), destacou que ainda não há uma teorização completa sobre as mudanças que o país tem passado recentemente, mas que com o golpe jurídico-parlamentar em 2016 e o consequente *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, concretizou-se e consolidou-se ideias antigas de um projeto de liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira.

Logo, nesse contexto, diante de tantas desconstruções de direitos sociais conquistados historicamente, é essencial haver uma discussão sobre o processo de expansão neoliberal, especificamente na área da educação brasileira, pois, segundo

1 CARTA CAPITAL. Entrevista. António Nóvoa: aprendizagem não é saber muito... abril/2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novo-a-aprendizagem-nao-e-saber-muito/> . Acesso em: 27 abr. 2022.

Brandão (1995, p. 11, grifo do autor), “a melhor maneira de compreender o sentido de certas ideias de base a respeito das propostas de educação [...] é percorrer os momentos da história em que elas foram sendo definidas e postas em ação através de uma *prática pedagógica* subordinada a um *projeto político*”. Assim, ao analisar as recentes leis aprovadas no país, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a BNC-Formação e o novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), percebe-se a existência de um projeto político de desconstrução de políticas públicas conquistadas democraticamente ao longo de décadas. Essas desconstruções, muitas vezes, aparecem de forma mascarada e sutil, alegando uma busca por qualidade na educação, mas o que se tem nesses textos – nesse projeto de desmonte da educação pública – é uma visão homogênea, com uma lógica privatista e mercadológica (FREITAS, 2018), que trazem graves e grandes mudanças na educação pública brasileira.

Em vários momentos dos textos (leis e pareceres) a ideia de “eficácia” é apresentada, mostrando uma visão tradicional e tecnicista de currículo e de educação. Em geral, as “evidências” apresentadas nos textos são recortes descontextualizados (ou mesmo que se negam a reconhecer o contexto da onde foi retirado) que são usados para justificar as ações da legislação, principalmente, em relação às avaliações externas e aos resultados. Todas essas ideias são apresentadas como elementos reparadores dos problemas educacionais brasileiros, pois apontam caminhos para superar o propalado fracasso da educação. Entretanto, percebemos que tudo isso caminha para um ajuste da escola dentro da lógica do capital. Oliveira (2010), ao discutir sobre as reformas do Novo Ensino Médio, expressa que os interesses nessa reforma – e aqui se aplica para todas as outras citadas – são relacionados a um projeto de dominação e exclusão, que tem como objetivo manter restrita a oferta educacional às populações mais pobres de acordo com os interesses do mercado e do capital. Nessa mesma linha de raciocínio, Ramos e Frigotto (2017), aferem que,

[...] tais interesses são coerentes com a compreensão economicista da educação que a submete à lógica do mercado e reitera a dualidade educacional e à diferenciação dentro desta dualidade, de modo a *restringir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado e limitar sua trajetória escolar ao não prosseguimento de estudos no nível superior ou a um ensino superior de qualidade inferior ao tradicionalmente cursado pelas elites* (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 30, grifo nosso).

Diante desse cenário de ataques que visa atender somente aos interesses do capital e desconsidera as questões sociais, cabe a nós, profissionais da educação, refletir sobre a quem favorece as “evidências” apresentadas nas propostas dentro desse contexto do neoliberalismo. Dessa forma, é essencial refletirmos sobre essas questões e poder, assim, apresentar resistência e construir ações de contestação diante de todo esse cenário sombrio.

Enquanto professores, não podemos deixar de questionar e buscar por conhecimentos - formação. Foi esse desejo por conhecimento - por um maior esclarecimento na área de políticas educacionais - que me fez buscar o Mestrado Profissional em Educação. Afinal, a formação inicial de um curso de licenciatura me concedeu o título de licenciada, apta a exercer a profissão de professor, mas não foi isso que me fez professora. Eu sou professora quando convivo com meus estudantes, quando compartilho ideias com eles e com meus colegas na escola, quando ensino e aprendo com a comunidade escolar. Ser professor é não estar nunca pronto, mas sempre aprendendo, em constante formação. Nóvoa (2001, s./p.), em uma entrevista a revista Nova Escola, explica que a formação - objeto de esforço de reflexão permanente - “é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada)”. Todos esses momentos em minha trajetória fizeram parte do meu processo de constituição pessoal e profissional.

Em relação a minha educação de base, desde criança, sentia que pertencia ao ambiente escolar. Uma das primeiras memórias de minha vida é quando, com quatro anos de idade, morando no interior de uma pequena cidade no norte do estado do Rio Grande do Sul, implorei para a minha mãe me levar até a escola e lá me deixar estudar. Na época, naquela escola, havia apenas a pré-escola e eu não tinha idade suficiente para frequentá-la. Insisti tanto que minha mãe foi até a escola, conversou com a diretora e essa autorizou-me a participar das aulas, desde que no próximo ano repetisse a pré-escola. Desde então, nunca mais “sai” da escola. Gostava tanto de estar lá, que no final do ano letivo continuei para a antiga primeira série, junto com a minha turma. Lembro do processo de alfabetização e do encantamento que eu tinha pelas palavras. Minha brincadeira favorita, fora da escola, era brincar de ser professora.

Tudo isso se perpetuou até o Ensino Médio, onde eu adorava poder ajudar meus colegas com aulas de reforço e onde tive muitos professores que me mostraram ser possível cursar um Curso Superior, mesmo vindo de uma família muito simples, sem condições financeiras de arcar com os custos. Assim, conheci o Prouni e, no ano de 2012, me matriculei no curso de Letras na Universidade de Passo Fundo (UPF) com uma bolsa de estudos integral. Por indicação dos meus professores, ainda em 2011, comecei a trabalhar como monitora em uma creche na cidade onde morava e fiz isso durante os dois próximos anos. Nesse processo de aluno-mestre que a graduação me proporcionou, me encantei pelas crianças, pela troca de afetos e pela complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Em 2014, comecei a lecionar Língua Inglesa numa escola municipal, quando também iniciei os primeiros estágios da graduação.

No ano de 2016, quando faltava apenas um semestre para concluir a graduação, participei de um processo seletivo e fui contemplada com uma bolsa de estudos para cursar um semestre da graduação na Universidade do Porto em Portugal. Foi uma experiência única e incrível. Em agosto daquele ano, quando retornei ao Brasil, fui contratada em uma escola estadual como professora - função que exerço até hoje - e, no final de 2016, me formei no curso de graduação de Letras. Em 2017, iniciei como professora em uma escola de línguas e em 2018, cursei uma especialização sobre o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Em 2019, comecei a trabalhar em uma escola da rede privada de ensino, o que despertou em mim questionamentos a partir de contrastes em relação à rede pública.

Nesses primeiros anos de trabalho, tentei ao máximo aprender com meus colegas, com a prática em sala de aula, com as trocas. Essa prática acabou suscitando em vários questionamentos sobre o funcionamento de uma escola, a gestão pedagógica e a formação dos professores. Percebi que nunca estaria pronta, que o ser professor é estar sempre pesquisando, aprendendo, buscando. Com isso, procurei por mais conhecimento sobre as concepções da formação continuada e analisar a sua importância no cotidiano escolar.

Seguindo essa ideia, deparei-me com estudos incríveis sobre essa temática, como Nóvoa (2001, s./p.) que destacou que o aprender contínuo é essencial na profissão de professor e que se concentra em dois pilares: o próprio professor, como

agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Considerando esse pensamento, entendi que a formação continuada realizada por meio da práxis pedagógica, ou seja, através da autoformação e da formação coletiva, é o caminho para, nós, professores, defendermos a educação e aprender permanentemente. Com isso, busquei em 2020 o Mestrado Profissional em Educação com o objetivo obter uma formação pessoal e profissional que pudesse ajudar-me a entender mais sobre a significação da formação continuada através de uma pesquisa prática sobre tal problemática.

Inicialmente, pensei nessa pesquisa para ser realizada na escola onde estudei durante o Ensino Médio e trabalhei por cinco anos, logo ao me formar na graduação. Porém, em 2022, acabei trocando de cidade e, conseqüentemente, de escola. Continuo trabalhando na rede privada e estadual, mas esta pesquisa tem como alvo uma escola estadual com 613 alunos, que atende estudantes de Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA, situada na cidade de Carazinho – RS, na qual há a oferta da formação continuada para os seus docentes.

Considerando esse contexto, meu papel como pesquisadora e como docente em constante formação, o estudo pauta-se no questionamento: *como os coordenadores pedagógicos dessa escola compreendem o processo de formação continuada que dinamizam no próprio ambiente escolar?* Afinal, cada pessoa/profissional tem uma visão do que é, e qual é a relevância da formação continuada na profissão do professor. Assim, partindo desse problema e entendendo - como professora e pesquisadora - a formação continuada como essencial, surgem as questões: Como acontece essa formação na escola? Com quais objetivos tal formação é realizada na escola? Quem é o responsável pela sua articulação da formação continuada e a quem ela se destina?

Assim, o objetivo geral da pesquisa é “investigar as compreensões de formação continuada mediada e organizada pelos coordenadores pedagógicos em uma escola pública da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul”. Para tanto, os objetivos específicos são: mapear a produção científica e acadêmica sobre as concepções de formação continuada e da mediação do Coordenador Pedagógico, produzindo o Estado do Conhecimento; construir, por meio da pesquisa, a fundamentação teórica sobre os aspectos relacionados à formação

continuada e ao trabalho do coordenador pedagógico; realizar uma pesquisa de campo, buscando entre os coordenadores concepções sobre a formação continuada; analisar os dados obtidos na pesquisa de campo, interpretando e registrando as percepções dos coordenadores sobre a formação continuada na escola; apresentar um produto final, na forma de um roteiro que favoreça o planejamento da formação continuada na escola.

Considerando o cenário social e educacional em que vivemos, os educadores necessitam de formação adequada para enfrentar os desafios diários dos ambientes escolares. Essa formação inicia-se na faculdade, mas não termina nela. Afinal, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 4), ou seja, o professor sempre está em processo de aprendizagem. Dessa forma, acredito que a formação continuada em serviço é essencial, mas, na minha prática profissional, tenho percebido que há muitas concepções diferentes sobre o que seria essa formação e a sua conseqüente importância para a vida do educador. Percebi, por diversas vezes, sentimentos contraditórios no decorrer da minha caminhada como docente em relação à formação e, por isso, realizei a partir de um problema empírico, uma pesquisa social que me ajudou a compreender a realidade da escola onde atuo.

Afinal, pesquisar sobre algo que eu acredito ser essencial para a construção diária de um bom professor, no espaço da escola pública, onde decidi ser professora, onde realizei o estágio supervisionado da graduação, onde iniciei a carreira profissional e onde atuo como professora, é extremamente relevante em minha vida acadêmica e profissional. Nisso auxilia Nóvoa ao referir que: “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor” (2001, s.p.).

Portanto, essa pesquisa constituiu-se significativa do ponto de vista acadêmico, bem como para a comunidade escolar (gestores e docentes) onde ela acontece. Afinal, envolve aspectos políticos e pedagógicos da realidade específica que permeia a formação continuada dos professores e a atuação dos coordenadores em uma escola em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Assim, procurei olhar esta realidade embasada na teoria para compreendê-la melhor.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, alicerçada em um estudo com caráter exploratório e descritivo, realizado no curso de Mestrado Profissional em

Educação, voltada à realidade social da instituição pesquisada. O estudo foi realizado através de um Estado do Conhecimento, de uma pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, utilizando-se da técnica das entrevistas com os coordenadores pedagógicos da escola. Os dados coletados na pesquisa de campo foram analisados e, ao final da pesquisa, construiu-se um produto final em formato de um roteiro que facilite o planejamento da formação continuada na escola.

A pesquisa estrutura-se em seis capítulos. Além da introdução, no segundo capítulo, o caminho metodológico da pesquisa é apresentado e justificado a fim de que seja possível compreender a organização das etapas da pesquisa. No terceiro capítulo, com o objetivo de analisar as pesquisas recentes sobre as concepções de formação continuada e do trabalho do coordenador pedagógico, é realizado o Estado do Conhecimento sobre a temática. Em seguida, no capítulo quatro, uma pesquisa bibliográfica é organizada para explorar as concepções clássicas de pesquisadores sobre a formação continuada e o trabalho do coordenador pedagógico. No capítulo cinco é apresentada a pesquisa de campo, com a contextualização do local e dos participantes da pesquisa e a realização das análises dos dados produzidos pelo instrumento de coleta. Por fim são apresentadas as considerações finais da pesquisa e na sequência consta as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

2 O CAMINHO DA PESQUISA - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Ao pensar o desenvolvimento de uma pesquisa, a metodologia é parte fundamental para a sua organização lógica, é o modo de conduzir a pesquisa (THIOLLENT, 2011). Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa acontece a partir do estudo de um problema, gerando confronto de dados, buscando por evidências, aglutinando informações e dados teóricos sobre o assunto pesquisado. Esse processo é essencial para a veracidade das informações geradas em uma pesquisa. Afinal, a pesquisa é “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 2002, p. 17).

Dessa forma, a metodologia é o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para fazer ciência (DEMO, 1985) e, levando em consideração os objetivos e procedimentos técnicos de uma pesquisa, existem diferentes abordagens a serem adotadas (GIL, 2008). Na área da educação, por muito tempo, os fenômenos educacionais ficaram presos e limitados aos estudos analíticos e quantitativos, mas, com a evolução dos estudos nessa área, percebeu-se que a grande maioria dos fenômenos não podem ser submetidos à abordagem analítica (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Afinal, a pesquisa em educação pertence ao campo das Ciências Sociais, onde o foco é, de acordo com Demo (1985), o desenvolvimento de pesquisa prática voltada para intervir na realidade social.

Assim, a pesquisa social é “o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2008, p. 26). Como a pesquisa é uma atividade humana e social, “traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.3). Logo, o pesquisador não é neutro diante dos fenômenos sociais em que está inserido, mas isso não é algo negativo. Afinal, “o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem no conhecimento

da realidade. Essa interferência faz parte da própria natureza da pesquisa social que nunca é neutra” (MINAYO, 2007. p. 63).

O objetivo desta pesquisa consistiu em “investigar as percepções investigar as compreensões de formação continuada mediada e organizada pelos coordenadores pedagógicos em uma escola pública da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul”. Sendo assim, considerando os limites e as possibilidades que permeiam o exercício dos profissionais da educação, a abordagem utilizada foi a de um estudo qualitativo, realizado através de uma pesquisa bibliográfica, de um levantamento de Estado do Conhecimento e de uma pesquisa de campo, a partir das técnicas de entrevistas semiestruturadas. A partir da análise de dados da pesquisa desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGPE – Mestrado da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, foi elaborado um produto final, de acordo com os objetivos do Mestrado Profissional.

2.1 Pesquisa qualitativa

Considerando a dinamicidade do mundo atual e a realidade social dos sujeitos que nele vivem, a abordagem qualitativa foi utilizada nesta pesquisa, pois essa abordagem aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas (MINAYO, 2002). Assim, a preocupação dessa pesquisa não esteve centrada na quantificação de dados, mas em buscar entender, em uma escola, a relação entre os sujeitos que ocupam o papel de coordenadores pedagógicos e os docentes que participam da formação continuada nesse ambiente.

Bogdan e Biklen (1982), ao conceituarem a pesquisa qualitativa, elencam cinco características básicas nesse tipo de estudo. A primeira característica está relacionada ao ambiente onde a pesquisa acontece e ao papel do pesquisador. Afinal, o pesquisador estará em contato direto e prolongado no local de estudo para observar os sujeitos e o ambiente de forma contextualizada. Como a pesquisadora é docente da instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada, já está inserida dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, teve condições para contextualizar o estudo através das experiências práticas.

A segunda característica que Bogdan e Biklen (1982) apontam está relacionada ao fato de que a investigação qualitativa é descritiva, pois os dados

coletados requerem descrições minuciosas das situações, das pessoas e dos acontecimentos. Logo, as técnicas empregadas nesta pesquisa deram “corpo” para essa característica, pois, através das entrevistas semiestruturadas, foi possível reunir uma variedade de detalhes dentro do contexto da pesquisa.

Já a terceira característica apontada por Bogdan e Biklen (1982) é que os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, pois o pesquisador analisa o modo como um problema se manifesta no contexto em que ele está inserido. Dessa forma, a complexidade que envolve a organização da coordenação pedagógica e da formação continuada foi analisada através de um processo de maneira contextualizada dentro da escola.

A quarta característica que Bogdan e Biklen (1982) apontam é voltada ao fato de que investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva, fazendo uma espécie de afunilamento: mais aberto no começo e mais fechado e específico ao final. Desse modo, nesta pesquisa, a forma mais abrangente inicial ocorreu por meio de uma pesquisa bibliográfica e do levantamento do estado de conhecimento sobre a temática, para, posteriormente, realizar a pesquisa de campo, levantando dados específicos com os sujeitos participantes.

A última característica exposta por Bogdan e Biklen (1982) é que a investigação qualitativa preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes da pesquisa. Assim, buscou-se compreender e trazer para o estudo – através do uso de técnicas específicas dentro da pesquisa de campo – os pontos de vista dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa em relação às questões abordadas no estudo.

Portanto, a pesquisa qualitativa preocupa-se com o significado dos fenômenos e os processos sociais, considerando-se as motivações, as crenças, os valores e as representações que permeiam a rede de relações sociais (KNECHTEL, 2014). Acredita-se que, para analisar as relações das formações continuadas com os coordenadores pedagógicos, é essencial ter esse olhar atento do pesquisador social em relação a sua pesquisa a fim de torná-la significativa diante do seu contexto social.

Para tanto, é importante delimitar os procedimentos que serão utilizados para a coleta de dados na pesquisa. Gil (2008) define que existem dois grandes grupos de delineadores: os oriundos de “fontes de papel” – a pesquisa bibliográfica e a

pesquisa documental – e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas – a pesquisa experimental, a pesquisa ex-post-facto, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso. Nesta pesquisa, em função das suas características, foram utilizados os dois modelos. A seguir, apresenta-se essa delimitação.

2.2 Estado do Conhecimento

Para analisar pesquisas recentes que se assemelham ao tema aqui pesquisado, foi realizado o Estado do Conhecimento, que consiste na análise das publicações científicas relacionadas ao assunto da pesquisa, em um determinado espaço e tempo. É, assim, “[...] uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Logo, o espaço que foi delimitado para a busca das publicações foi o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e o tempo delimitado foi os últimos 10 anos (2011-2021) de publicações. Considerando o tema objeto de análise: as percepções de formação continuada dos professores na escola e como se dá a mediação do coordenador pedagógico em relação à formação dentro desse contexto, os descritores que foram utilizados na busca avançada foram: “formação continuada”, “professor” e “coordenador pedagógico” no campo “título” e, na sequência, usando os mesmos descritores, no campo “assunto”. Ainda, foi feita a busca avançada utilizando os descritores “formação continuada” e “percepção professor”, no campo “título” e no campo “assunto”.

Após essa etapa, foi realizado o processo de organização de um quadro com a referência e o resumo dos textos oriundos da pesquisa com os descritores. Assim, os resultados dessa busca foram expostos e analisados por meio da leitura dos títulos e resumos para identificar os artigos e dissertações importantes relacionados com esta pesquisa, excluindo-se os trabalhos que não possuem relação com a pesquisa. Na sequência, aconteceu a sistematização e leitura das publicações selecionadas que relacionam-se com a temática desta pesquisa, para ter uma visão

mais ampla desses trabalhos e, dessa forma, elaborar uma síntese sobre as suas principais contribuições e como elas dialogam com a presente pesquisa.

Esse processo é importante de ser realizado para que se tenha um panorama mais amplo da vivência de outros pesquisadores dentro da temática, pois, cada indivíduo, ao iniciar um trabalho científico, possui suas crenças e seus saberes sobre o tema que escolheu investigar. Logo, para que ocorra a transformação do fato social em fato científico, é necessário que o pesquisador passe por um processo de ruptura dos seus pré-conceitos (MOROSINI, 2015).

Ainda, para avançar nos conhecimentos que já foram profundamente estudados por outros autores, foi realizada a pesquisa bibliográfica com os olhares clássicos de autores que estudam a formação continuada e o trabalho de mediação do coordenador pedagógico em relação à formação continuada que acontece na escola.

2.3 Pesquisa bibliográfica

O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica foi baseado em material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos (GIL, 2008). Ela serve para fazer um levantamento dos principais conceitos abordados na pesquisa através do que outros autores já pesquisaram sobre esses conceitos. Assim, ideias relacionadas aos aspectos históricos e políticos sobre a formação inicial de professores no Brasil são investigadas, bem como são apontados aspectos relevantes sobre a formação continuada em serviço. Também, são levantados aspectos sobre a profissionalização, formação e habilitação, histórico da constituição do coordenador pedagógico no Brasil e, especificamente, na rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, por intermédio da análise de uma escola da rede, especificamente, a fim de conhecer as principais atribuições dessa função no cotidiano escolar.

O estudo é ancorado em autores que discutem essas ideias, como Elli Benincá, Altair Fávero, Bernadete A. Gatti, Francisco Imbernón, Antônio Nóvoa, Carlos Alberto Libâneo, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Jerônimo Sartori, entre outros. Através do levantamento e da análise das ideias desses autores, certamente, tem-se uma cobertura ampliada acerca da gama de fenômenos que se enlaçam à

temática, sendo essa a principal vantagem de realizar uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2008).

De todo modo, a presente pesquisa não se limitou apenas ao procedimento bibliográfico, pois, posteriormente, através da realização da pesquisa de campo, foi possível significar a realidade escolar de uma instituição específica no Rio Grande do Sul, observando e analisando as concepções de formação continuada de docentes e do trabalho do coordenador pedagógico na prática escolar, de forma contextualizada. Assim, todos os dados e informações que foram levantados e analisados, tanto na pesquisa bibliográfica como no estado de conhecimento serviram como base teórica para a configuração da pesquisa de campo.

2.4 Pesquisa de campo

O trabalho de campo é essencial dentro de uma pesquisa qualitativa, pois ele se apresenta, tanto como uma possibilidade do pesquisador conseguir uma aproximação com o seu objeto de pesquisa, como também uma possibilidade de criar conhecimento, a partir da realidade presente no campo (CRUZ NETO, 2002). Minayo (2006) entende a pesquisa de campo como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação. Logo, nessa pesquisa, o recorte espacial que foi foco da investigação foi uma escola estadual do Rio Grande do Sul, onde a pesquisadora atua como docente.

Como a pesquisa social trabalha com atores sociais, Minayo (2007, p. 63) discorre que: “os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador”. Tudo isso acaba

[...] resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho (MINAYO, 2007, p. 63).

Esse processo mostra-se essencial para a pesquisa de campo. Para realizar a fase exploratória do campo, a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa precisa acontecer. Esse contato direto com os sujeitos da pesquisa acarreta em questões éticas que são extremamente importantes dentro de uma pesquisa com abordagem qualitativa.

Ao usar a técnica de entrevistas, é essencial que o pesquisador garanta o sigilo das informações. Afinal, a garantia do anonimato pode favorecer uma relação melhor entre o pesquisador e os sujeitos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O que foi assegurado aos participantes desta pesquisa é o uso de nomes fictícios nos relatos e o cuidado para não colocar informações da forma que possa identificá-los. Cabe destacar ainda que esses sujeitos aqui delimitados – coordenadores da escola – foram convidados a participar da pesquisa e, aceitando, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO A) que assegura a utilização dos dados da pesquisa e o anonimato dos participantes nos relatórios. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e obteve aprovação para a realização da pesquisa de campo.

Sobre a pesquisa de campo, ainda, é importante destacar que existem muitas formas para realizar o trabalho de campo. Nesta pesquisa, como já mencionado, foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada. Afinal, “na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial” (MINAYO, 2007, p. 63). A seguir, a técnica é detalhada.

2.4.1 Entrevistas semiestruturadas

Em uma pesquisa social e qualitativa, na coleta de dados, o uso da entrevista é uma técnica importante. Afinal, é através dela que o pesquisador busca obter dados e informações que estão contidos na fala dos atores sociais, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa (CRUZ NETO, 2002). Conseqüentemente, a entrevista é uma forma de interação social (GIL, 2008).

Enquanto técnica de coleta de dados, “a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas

explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ et al., 1967, p. 273 *apud* GIL, 2008, p. 109).

De acordo com a sua forma de organização e níveis de estruturação, há diferentes classificações para uma entrevista. Baseando-se nos conceitos de Cruz Neto (2002), as entrevistas podem ser estruturadas (com perguntas previamente formuladas) ou não-estruturadas (onde o entrevistador aborda livremente o tema proposto). Ainda, há uma terceira categoria que articula essas duas modalidades: a entrevista semi-estruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender somente à indagação formulada (MINAYO, 2007).

Assim, pretendeu-se entrevistar os coordenadores pedagógicos da escola campo de estudo, para obter dados concretos em relação à função dos coordenadores e dados subjetivos em relação à forma como esses sujeitos veem a sua atuação no ambiente escolar, ou seja, seus valores, atitudes e opiniões (CRUZ NETO, 2002, p. 58). O instrumento foi utilizado não de forma a engessar as entrevistas, mas para guiar – dar a direção a ser seguida. Através do roteiro de entrevista, caracterizou-se os profissionais que atuam na coordenação pedagógica da escola, tendo uma compreensão de suas crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos seus comportamentos naquele contexto (BAUER; GASKELL, 2002).

No momento das entrevistas, buscando uma forma mais natural na comunicação, as mesmas foram gravadas, pois, o registro feito apenas de notas durante a entrevista acaba não cobrindo muitas coisas que são ditas (LUDKE; ANDRÉ, 1986), ou seja, “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37). A gravação foi realizada para, posteriormente, serem transcritas para categorizá-las e, posteriormente, produzir a análise de dados obtidos, conforme detalhado na sequência.

2.5 Análise de dados

Dentro de uma pesquisa qualitativa, a análise de dados tem como finalidade explorar o conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema da pesquisa

(GOMES, 2007). Assim, entende-se como análise de dados a fase onde acontecerá, tanto a análise como a interpretação dos dados da pesquisa de campo. O que espera-se nessa etapa é ter um olhar atento para os dados da pesquisa (GOMES, 2002), estabelecendo uma compreensão dos dados coletados, confirmando ou não os pressupostos da pesquisa e/ou respondendo às questões formuladas, ampliando o conhecimento sobre o tema da pesquisa a fim de articulá-lo ao contexto cultural em que está inserido (MINAYO, 1992).

Quando o pesquisador estiver finalizando a fase de coleta de dados, já tem uma visão mais clara das possíveis direções teóricas do estudo e assim pode analisar os dados coletados, destacando os principais achados da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para analisar os dados, é sempre necessário organizá-los e classificá-los.

Em relação às entrevistas, a pesquisadora, através de questionamentos sobre a história de vida, sobre a função e sobre concepções da formação continuada, caracterizou os coordenadores pedagógicos dessa instituição, bem como procurou delinear as funções que eles desempenham na unidade escolar, direcionando o olhar ao processo que diz respeito à formação continuada dos docentes na escola.

Após a pesquisa de campo ter sido realizada, por meio das entrevistas, as categorias foram organizadas a fim de realizar-se a análise, considerando conceitos, concepções e características específicas do contexto da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Ainda, os autores afirmam que para apresentar os dados de forma lógica e coerente, o pesquisador necessita, muitas vezes, rever suas ideias iniciais, repensá-las e reavaliá-las. Portanto, a categorização em si não esgota a análise, pois,

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso, ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Assim, neste estudo, utilizaram-se os dados da pesquisa para criar um diagnóstico da realidade social da escola pesquisada e promover a elaboração de um roteiro para planejar e desenvolver a formação continuada na escola, considerando os aspectos teóricos da pesquisa bibliográfica, o estado de

conhecimento e, ainda, considerando os aspectos levantados pelos coordenadores da instituição durante a pesquisa de campo.

2.6 Produto final

Considerando a natureza aplicada dessa pesquisa e o seu contexto de inserção – no Mestrado Profissional em Educação – almejou-se a elaboração de um produto final. É importante destacar que a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos, pois envolve interesses locais (MENEZES; SILVA, 2005). Ainda, o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *campus* Erechim objetiva:

Contribuir com a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a Educação Básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar.²

Cabe destacar que essa pesquisa não visou a formatação de uma receita a ser seguida para solucionar o problema pesquisado. No Mestrado Profissional em Educação o pesquisador-docente-mestrando, ao criar um produto final, assume essa produção como um ato político e ético, potencializa sua formação e incidência transformadora em seus espaços de trabalho e formação continuada (SARTORI; PEREIRA, 2019). Portanto, muito mais do que ser uma exigência burocrática do programa, a criação do produto busca ser algo relevante e aplicável para a comunidade escolar onde a pesquisa é desenvolvida.

Para tanto, considerando esse contexto, o produto construído ao final dessa pesquisa é um diagnóstico de como se concebe a formação continuada na escola e apresenta um roteiro que favoreça o planejamento da formação continuada na escola. Esse produto final pauta-se na consideração das necessidades concretas dos docentes que atuam como coordenadores, conforme os resultados que são apresentados nas entrevistas. Tal roteiro serve como uma proposta de intervenção

² Conforme <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/apresentacao>. Acesso em: 11. fev. 2022.

na realidade local. Logo, por meio do diagnóstico e/ou da intervenção, potencializa-se a formação continuada de professores(as) de forma coerente, sem dicotomizar pesquisa e ensino (SARTORI; PEREIRA, 2019).

Tendo exposto neste capítulo a metodologia da pesquisa, a seguir, é apresentado o Estado do Conhecimento com as publicações que dialogam com os objetivos desta pesquisa.

3 OLHARES DE OUTROS PESQUISADORES

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola (NÓVOA, 2002, p. 28).

A realização do Estado do Conhecimento é uma etapa essencial à pesquisa, pois colabora para verificar quais os estudos que estão sendo desenvolvidos por outros pesquisadores nos programas de pós-graduação no país sobre a temática proposta. O Estado do Conhecimento é a identificação, o registro, a categorização, que levam à reflexão e a síntese sobre a produção científica de uma determinada área, delimitando o tempo e espaço para isso (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Neste sentido, o presente capítulo apresenta o Estado do Conhecimento com o tema objeto de análise: as percepções de formação continuada dos professores na escola e como se dá a mediação do coordenador pedagógico em relação à formação dentro desse contexto. Dessa forma, o espaço delimitado para a realização deste levantamento é o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, tendo como a delimitação de tempo os últimos dez anos (2011-2021). Utilizando a busca avançada, foram inseridas palavras-chaves relacionadas ao tema da pesquisa, os descritores.

Considerando a temática da pesquisa, inicialmente, foram usados os descritores “formação continuada”, “professor” e “coordenador pedagógico” no campo “título”. Para essa busca, foram encontrados 15 resultados, sendo que um estava repetido e um trabalho estava com o link corrompido, tendo assim 13 resultados para serem organizados. Quando alterado para o campo “assunto”, foram encontrados 17 resultados, sendo novamente um trabalho repetido e um outro com o link do arquivo corrompido. Desses 17, seis resultados eram diferentes da pesquisa anterior, totalizando então 19 resultados distintos.

Ao mudar os descritores para “formação continuada” e “percepção professor”, no campo “título”, obteve-se sete novos resultados. Quando alterado o campo para “assunto”, com os mesmos descritores, não houve nenhuma correspondência.

Assim, obteve-se um total de 26 resultados diferentes. A seguir, é apresentado o Quadro 1 com os resultados das buscas.

Quadro 1 - Resumo da busca na base de dados BDTD

Termo pesquisado	Títulos encontrados	Campo pesquisado
“formação continuada” + “professor” + “coordenador pedagógico”	13	Título
“formação continuada” + “professor” + “coordenador pedagógico”	17	Assunto
“formação continuada” + “percepção professor”	7	Título
“formação continuada” + “percepção professor”	0	Assunto

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Após a busca inicial com os descritores, foi realizado um processo de leitura flutuante das publicações encontradas, a fim de selecionar as publicações que se enquadram dentro do objetivo deste Estado do Conhecimento. Após essa análise dos objetivos, metodologia e resultados de cada publicação, houve a delimitação para 10 trabalhos que dialogam com essa pesquisa. No quadro a seguir, há a sistematização das publicações selecionadas, seguindo a ordem alfabética dos sobrenomes dos autores.

Quadro 2 - Sistematização das pesquisas selecionadas

Nº	Autor	Título	Nível e instituição	Local e ano
1	MACHADO, Vivian Andrade Torres	A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo	Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo, SP, 2015
2	MATSUDA, Adelina Braga	A formação contínua docente na rede pública estadual paulista: as relações entre o professor coordenador do Núcleo Pedagógico, o professor coordenador e o professor	Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo	Guarulhos, SP, 2018

3	MONTEIRO, Leonardo Felipe Paes	A formação continuada do coordenador pedagógico e o trabalho de formação junto aos professores especialistas	Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos	Sorocaba, SP, 2019
4	OLIVEIRA, Carolina Alves de	O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do ensino fundamental II: uma análise dessa função em uma rede municipal de ensino do interior paulista	Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de São Carlos	São Carlos, SP, 2018
5	PIGNATARO, Flávia Viana de Lima	Em busca da ilha desconhecida: o professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da Rede Estadual Paulista	Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista	Presidente Prudente, SP, 2016
6	QUEIROZ, Lindinalva Ferreira de	Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola	Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco	Caruaru, PE, 2018
7	SAMPAIO, Mariana Muniz	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço: uma análise em escolas públicas da região metropolitana do estado de Sergipe	Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe	São Cristóvão, SE, 2018.
8	SANTOS, Vania Ida dos	Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental: o caso da região do Vale do Ribeira/SP	Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo	São Bernardo do Campo, SP, 2012
9	WENGZYNSKI, Cristiane Danielle	A formação continuada e suas contribuições para a docência a partir da percepção das professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR	Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ponta Grossa, PR, 2013

10	ZAN, Aline Maria de Faria Borborema	Formação continuada: conhecendo uma experiência do município de São Bernardo do Campo	Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educativas) - Universidade Nove de Julho (Uninove)	São Paulo, SP, 2020
----	---	--	--	------------------------

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Das publicações selecionadas para integrar o *corpus* de análise deste Estado do Conhecimento, todas são dissertações de mestrado, distribuídas entre os anos de 2011 e 2021.

A partir disso, foi realizada uma análise aprofundada dos objetivos, metodologias, resultados e proposições de cada uma das pesquisas. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) destacam que é preciso buscar os resultados das pesquisas e as possíveis propostas presentes nas publicações. Ainda, é o momento de elaborar proposições sobre a temática da pesquisa que está sendo desenvolvida a fim de refletir sobre como essas pesquisas auxiliam o pesquisador a pensar em questões para avançar o conhecimento corrente (MOROSINI, KOHLS-SANTOS E BITTENCOURT, 2021). Assim, é realizada, na sequência, uma descrição das pesquisas selecionadas a fim de refletir sobre como a temática das percepções da formação continuada vem sendo explorada no cenário acadêmico.

Na pesquisa de Machado (2015), intitulada: "A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo", a autora teve o objetivo de "investigar como o coordenador pedagógico planeja e desenvolve a formação dos professores que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo (EMEI)". Afinal, a formação continuada é o objeto do seu trabalho. Assim, a autora discutiu sobre a tarefa do Coordenador Pedagógico e as condições necessárias para que este profissional atue de modo a favorecer a articulação do Projeto Político-Pedagógico da escola, os movimentos coletivos de reflexão, a troca de experiência e as demandas relacionadas ao acompanhamento da ação pedagógica. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, sendo aplicadas entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. A autora entrevistou três coordenadoras pedagógicas que atuavam em EMEIs, que atendiam crianças de quatro e cinco anos, e que

consideravam conseguir ter o foco de seus trabalhos na formação continuada dos professores. Os resultados apontaram que o currículo de Educação Infantil vem sendo discutido nas EMEIs, permeado pela concepção de protagonismo e escutas infantis. A pesquisadora concluiu que os fatores que facilitam o trabalho do coordenador como formador são: sentir-se parte da equipe gestora e que esta valorize o trabalho de formação; a utilização de estratégias formativas como tematização da prática; a dupla conceitualização; e a observação da sala de aula, com devolutivas que permitam o avanço nas práticas dos professores.

A dissertação de Matsuda (2018), intitulada: “a formação contínua docente na rede pública estadual paulista: as relações entre o professor coordenador do Núcleo Pedagógico, o professor coordenador e o professor”, teve o objetivo de analisar as relações de trabalho na formação contínua de docentes entre o professor coordenador do Núcleo Pedagógico, o professor coordenador e o professor que atua nas escolas da rede estadual paulista. Como percurso metodológico, a autora fez o uso da pesquisa bibliográfica para a apresentação do embasamento teórico, pesquisa documental para levantamento do histórico de formação do município pesquisado e entrevistas e questionários para a coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa empírica foram dois professores coordenadores do Núcleo Pedagógico, dois professores coordenadores e oito professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental da região de Santo André. Os resultados da pesquisa apontaram que não há um projeto de formação contínua orgânico, que valorize a construção de saberes, culminando no enfraquecimento da figura dos professores coordenadores do Núcleo Pedagógico e dos professores coordenadores. Ainda, a autora destacou que existe um exercício prático (contexto da prática) que difere do contexto de produção do texto, o qual recria a ação formativa a partir das vivências cotidianas e que existe uma disputa de poder entre professor coordenador do Núcleo Pedagógico e professor coordenador, no que se refere à formação contínua do professor. Ela concluiu que esse enfraquecimento é parte de uma ação velada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que busca descaracterizar a função desses formadores para garantir a implantação de mecanismos de controle cada vez mais sofisticados.

Monteiro (2019), na pesquisa intitulada: “A formação continuada do coordenador pedagógico e o trabalho de formação junto aos professores

especialistas”, traz como objetivo compreender as possibilidades de formação multidisciplinar do Coordenador Pedagógico, que trabalha com professores especialistas, bem como a atuação dos formadores desses coordenadores e como esse processo de formação contribui no trabalho junto ao professor especialista. Para tanto, o autor descreveu e analisou a visão institucional de um programa específico, desenvolvido pela Rede SESI-SP de Ensino, de formação multidisciplinar de coordenadores pedagógicos; identificou as dificuldades e possibilidades de atuação do formador de coordenadores pedagógicos; buscou compreender as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre sua formação e suas práticas formativas junto aos professores especialistas.

A pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo descritivo-interpretativa e utilizou documentos do programa de formação pesquisado, questionários mistos com coordenadores e formadores dos coordenadores, que foram analisados por questão (aberta e fechada), com posterior entrecruzamento dos dados e uma entrevista com a idealizadora do programa. Para a análise de dados, o autor utilizou a técnica de triangulação dos dados Denzin e Lincoln (2006) e, ainda, pressupostos teóricos em relação à formação continuada e coordenação pedagógica e sobre saberes docentes e postura investigativa. Os resultados indicaram que os coordenadores pedagógicos e os formadores desses coordenadores consideram que o programa de formação foi multidisciplinar, sendo um espaço de formação importante para o desenvolvimento do trabalho junto ao professor especialista e potencializa a formação do docente, porém o programa poderia prever mais momentos do formador junto aos coordenadores na unidade escolar. Ainda, os formadores de coordenadores esperavam que o programa oportunizasse mais formações, para fortalecimento da atuação deles junto aos coordenadores. O autor destacou que ficou evidenciado, também, que a formação acadêmica dos profissionais, seja do coordenador ou do formador, não é um impedimento para o desenvolvimento de uma formação multidisciplinar.

Oliveira (2018), na dissertação intitulada: “O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do ensino fundamental II: uma análise dessa função em uma rede municipal de ensino do interior paulista”, objetivou analisar a função do professor coordenador nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e os reflexos de suas ações na formação

continuada e reflexiva dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em uma rede municipal de ensino do interior paulista. A autora buscou compreender o papel desempenhado pelo professor coordenador junto aos pares; analisou a compreensão desses profissionais sobre formação continuada; identificou como selecionam as temáticas a serem trabalhadas nas reuniões de HTPC com professores de diferentes áreas de conhecimento; levantou e descreveu as deliberações e ações da Secretaria Municipal de Educação (SME), no que tange às orientações e formações destinadas ao trabalho dos professores coordenadores nas escolas; investigou como esses profissionais incentivam a participação ativa do grupo de docentes, tanto no que diz respeito ao planejamento, quanto ao desenvolvimento na prática dessas reuniões de HTPCs.

Sendo uma pesquisa qualitativa, os recursos metodológicos utilizados pela autora foram o levantamento bibliográfico sobre a temática pesquisada e a aplicação de questionários para sete professores coordenadores, que atuavam nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de uma rede pública de ensino do interior paulista. A pesquisa mostrou como resultados que os profissionais entrevistados são experientes na docência, consideram-se responsáveis pela formação continuada da equipe, apontam as dificuldades e os entraves no desempenho de suas funções, que vão desde a falta de formação adequada (tanto inicial quanto continuada) até o desvio de suas funções e o atendimento de demandas emergenciais cotidianas e burocráticas, afirmam ser o HTPC o maior espaço de formação e diálogo com os pares, estabelecem uma boa relação com a gestão da escola. Ainda, revelaram que não têm autonomia, pois as ações são decretadas pelas várias instâncias superiores, compreendem a necessidade da continuidade dos estudos e atualização, ressaltam as lacunas na formação e a falta de entendimento conceitual sobre uma prática reflexiva, embora desenvolvam ações voltadas para o diálogo, criticidade e respeito ao grupo. Por fim, destacaram não se sentirem preparados para exercerem a função, devido à falta de cursos, formação e apoio da SME. Assim, a autora defendeu a importância de novas pesquisas e estudos na área, com o intuito de contribuir para a melhoria dos cursos de formação inicial e continuada, para as ações vinculadas às Secretarias Municipais de Educação, bem como para a melhoria das condições de trabalho do professor coordenador pedagógico.

Na pesquisa de Pignataro (2016), que recebeu o título: “Em busca da ilha desconhecida: o professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da Rede Estadual Paulista”, a autora buscou analisar o papel/atribuições do Professor Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Assim, investigou sobre as atribuições legais do Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental do ciclo I; como a Secretaria Estadual de Educação realizava e disponibilizava programas e estratégias para a formação continuada do professor coordenador pedagógico, bem como as possibilidades de desenvolvimento por parte do PCP para a formação continuada de professores no Estado de São Paulo. A autora optou por fazer uma análise documental, realizando um mapeamento da produção científica, usando como referência o banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de Teses (BT) da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) no período compreendido entre 2009 e 2015. No decorrer da análise das Leis, Resoluções e Decretos sobre o trabalho do PCP na escola a autora apontou que, apesar de ter havido alguns avanços significativos no que diz respeito à função do PCP e à formação continuada em serviço, ainda há muitas divergências em relação à função do PCP. Como resultados, a autora concluiu que nas últimas décadas aumentou a preocupação de diversos estudiosos com questões relativas à formação continuada e a atuação do professor coordenador pedagógico no interior da escola. Ainda, destacou a necessidade urgente de que os gestores de políticas de organização das rotinas escolares e de formação continuada dirijam seus olhares com mais atenção para temas como este.

Queiroz (2018), na pesquisa intitulada: “Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola”, traz como objetivo analisar os sentidos que emergem do discurso dos/as professores/as em processo de formação continuada centrada na escola sobre os saberes-fazer do coordenador pedagógico e, como objetivos específicos, identificar, nos discursos dos/as professores/as, os sentidos atribuídos aos papéis assumidos pelo coordenador pedagógico frente ao processo de formação continuada centrada na escola; identificar quais as relações existentes entre o espaço escolar e os discursos dos/as professores/as sobre a atuação do

coordenador pedagógico no seu fazer docente; identificar no discurso dos/as professores/as quais as implicações e contribuições da atuação do coordenador pedagógico no seu fazer docente. A autora utilizou como caminho teórico-metodológico a Análise do Discurso à luz das ideias de Orlandi. A pesquisa foi realizada em duas escolas de referência em Ensino Médio (EREMs) no município de Vitória de Santo Antão/PE com nove professores, contemplando docentes de todas as áreas do conhecimento. Os dados foram construídos a partir da utilização de um questionário sócio-profissional e de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram os seguintes sentidos: Sentido de Positividade; Agente transmissor dos conteúdos pré-determinados pela Secretaria de Educação; Confiança; Mediação; Valorização da coletividade; Desvio de função; Sujeição; Cumplicidade (in)voluntária; Heteronomia pedagógica; Descaracterização da figura do coordenador pedagógico como o profissional que atua no espaço escolar como mediador dos processos de ensino e aprendizagem; Protagonista na materialização das relações interpessoais; Intermediador do cumprimento das metas; Negação à função: Negação à liderança/Ausência de empatia com a função da coordenação pedagógica. Quanto à formação continuada centrada na escola, a autora encontrou os seguintes sentidos: Canal de/para mudança; Aprendizagens inter-pares; Distanciamento “teoria/prática”. Assim, a autora concluiu que o coordenador pedagógico está à mercê, ainda que (in)voluntário, de um poder que oprime e segrega a categoria em nome de uma qualidade da educação, caracterizada pela lógica da performatividade.

Na dissertação de Sampaio (2018), intitulada: “O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço: uma análise em escolas públicas da região metropolitana do estado de Sergipe”, a autora teve como objetivo analisar a relação do Coordenador Pedagógico com a Formação Continuada de Professores em Serviço nas Escolas Públicas Estaduais de Sergipe. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada a partir da pesquisa participante, baseada numa amostragem realizada com escolas da capital e da região da Grande Aracaju. A autora realizou uma análise documental e desenvolveu entrevista semiestruturada com dez Coordenadores Pedagógicos, selecionados por escolas com maior quantitativo de alunos no ano de 2016. Para análise dos dados, utilizou a teoria de Bardin (2011). Os resultados apontaram que os Coordenadores Pedagógicos de

escolas do Estado de Sergipe possuem uma relação conflituosa com a Formação Continuada dos Professores em Serviço, visto que não conseguem desenvolver um perfil de formador devido às demandas das demais atribuições e à estrutura funcional do quadro do Magistério no Estado. Contudo, positivamente, os dados revelam que esses coordenadores desejam desenvolver esse perfil formador e reconhecem a necessidade de uma formação continuada que promova o desenvolvimento profissional dos professores.

Santos (2012), na dissertação: “Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental: o caso da região do Vale do Ribeira/SP”, trouxe como objetivo realizar uma análise sobre as funções de trabalho do Professor Coordenador Pedagógico da Rede Pública Estadual de Ensino, considerando os desafios e as contribuições da ação coordenadora e, principalmente, como esse profissional do ensino articula a formação continuada dos docentes e a sua própria formação como educador. A metodologia adotada pela autora foi a pesquisa qualitativa. Assim, uma pesquisa de campo foi realizada com Professores Coordenadores Pedagógicos de escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Miracatu no município de Itariri/SP, com a aplicação de questionário e realização de entrevistas de aprofundamento. Os resultados apontaram para o fato de que o Professor Coordenador Pedagógico consegue (ou não) exercer as atribuições que lhe são conferidas, conforme forem as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar.

Vengzynski (2013), na pesquisa intitulada: “A formação continuada e suas contribuições para a docência a partir da percepção das professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR”, buscou analisar as contribuições da formação continuada para a docência, considerando os aspectos históricos, econômicos e sociais que permeiam a construção do docente. Assim, a autora buscou apontar os principais motivos que levam os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a buscar formação continuada; evidenciou, na percepção das professoras dos anos iniciais, a importância da formação continuada para a prática pedagógica; apontou a relação teoria e prática que a formação continuada provoca na prática pedagógica; e buscou identificar junto aos docentes como os cursos de formação continuada contribuem para o exercício da docência.

A metodologia adotada pela autora para a pesquisa foi a abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário respondido por 27 docentes, e entrevista semi-estruturada com cinco destes docentes, mais a análise documental do Projeto Político-Pedagógico das cinco escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR envolvidas na pesquisa. Os dados foram sistematizados de acordo com a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), e analisados a partir da triangulação dos dados proposta por Triviños (2008). Os resultados da pesquisa indicaram que a formação continuada apresenta contribuições para a prática pedagógica das professoras, entretanto, evidenciam a necessidade de uma formação significativa em relação à realidade escolar. Acreditam que a teoria é desvinculada da prática de sala de aula. Atribuem grande valor à escola enquanto *locus* de formação ao propiciar a reflexão entre os pares. Contudo, evidenciam insatisfação ao modo como são selecionadas as professoras por escola e também as dificuldades em realizar a formação. Buscam por formação continuada, como condição para ascensão na carreira.

Na dissertação de Zan (2020), com o título: “Formação continuada: conhecendo uma experiência do município de São Bernardo do Campo”, a autora objetivou analisar como se dá a inter-relação dos conteúdos discutidos no curso de formação continuada e em serviço “Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC”, oferecido aos professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil pela Secretaria de Educação em São Bernardo do Campo, com a constituição da profissionalidade e da prática pedagógica do professor. Para tanto, a autora analisou quais conhecimentos teóricos e pedagógicos são contemplados no referido curso; buscou identificar qual o papel do Coordenador Pedagógico diante as reflexões e concepções discutidas; e verificou como os professores percebem a continuidade da proposta do curso nas práticas pedagógicas e em seu desenvolvimento profissional.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários com questões abertas, a pesquisa documental, tendo como interlocutores 16 professores que forneceram os dados para a caracterização do grupo que participou da formação, quatro professores que participaram da fase de aprofundamento de estudos e duas orientadoras pedagógicas que contribuíram para a configuração do

curso em si. Os resultados obtidos pela autora indicam que o referido curso contém características importantes, que qualificam a formação continuada em serviço do professor, trazendo reflexões a partir dos conteúdos teóricos respaldados nacionalmente, bem como da relação com a prática desenvolvida na escola, configurando-se como um aliado na construção da educação infantil que considere as especificidades da infância.

A partir da análise dessas pesquisas é possível perceber que a área da formação continuada e de como os coordenadores pedagógicos envolvem-se nessa função é muito ampla e evidencia muitas ramificações. Em relação às etapas de ensino atingidas pelas pesquisas qualitativas, as pesquisas de Machado (2015) e Zan (2020) focam na etapa da Educação Infantil; Pignataro (2016) e Vengzynki (2013) focam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Matsuda (2018) e Oliveira (2018) focam nos anos finais do Ensino Fundamental; Queiroz (2018) no Ensino Médio; e Monteiro (2019), Sampaio (2018) e Santos (2012) focam nos coordenadores pedagógicos de uma determinada escola ou rede, indiferente das etapas de ensino que atuam. A presente pesquisa segue a linha de Monteiro (2019), Sampaio (2018) e Santos (2012), pois visa entrevistar todos os coordenadores da escola alvo da pesquisa.

Das pesquisas analisadas, a pesquisa de Pignataro (2016) foi a única pesquisa que não envolveu pesquisa com seres humanos, pois a autora realizou uma análise documental. Todas as demais pesquisas envolveram entrevistas ou questionários, podendo ser agrupadas em três categorias: a) as pesquisas de Machado (2015), Monteiro (2019), Oliveira (2018), Sampaio (2018), Santos (2012) que envolveram apenas coordenadores pedagógicos; b) as pesquisas de Queiroz (2018) e Vengzynski (2013) que envolveram somente professores; e c) as pesquisas de Matsuda (2018) e Zan (2020) que tiveram a participação, tanto de coordenadores pedagógicos quanto de professores. Essa pesquisa entra na primeira categoria, pois visa a realização de entrevistas com os coordenadores da escola. Outro aspecto a ser destacado sobre as pesquisas é o fato de que nove das dez pesquisas foram desenvolvidas na rede pública estadual ou municipal. Apenas a pesquisa de Monteiro (2019) investigou a realidade de um programa privado de ensino, onde o foco foi a própria formação dos coordenadores para trabalhar com professores especialistas.

Acredita-se que o fato de as pesquisas sobre a formação continuada serem realizadas majoritariamente na rede pública reside no fato de que dentro da rede pública, há o dispositivo da hora-atividade (1/3) previsto na Lei do Piso (11.738/2008), enquanto que na rede privada há apenas convenções coletivas de trabalho que definem o descanso semanal remunerado (1/6). Essa diferença, claramente, prejudica a prática da formação continuada centrada na escola nas redes privadas de ensino, o que pode ser um dos fatores³ que explica a pequena quantidade de pesquisas relacionadas a essa rede.

Em relação ao objetivo geral desta pesquisa, a dissertação de Queiroz (2018) foi a que mais se aproximou do estudo em pauta. Afinal, a autora, ao buscar analisar os sentidos que emergem do discurso dos docentes que participavam da formação continuada centrada na escola sobre os saberes-fazeres do coordenador pedagógico, encontrou resultados que auxiliaram nas reflexões acerca desta pesquisa. Ademais, a presente pesquisa objetivou, por intermédio de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores pedagógicos, entender sobre as diferentes concepções da formação continuada na escola e como os coordenadores pedagógicos realizam a mediação nessa tarefa de formadores.

Por fim, cabe dizer que nesta pesquisa o estudo aconteceu em uma escola da rede estadual onde a pesquisadora atua na condição de docente. Logo, a participação nas formações continuadas foi elemento essencial para o desejo de compreender melhor a realidade escolar em que a pesquisadora está inserida.

A seguir, apresenta-se os conceitos clássicos relacionados à formação continuada, através de estudos relacionados à formação inicial e continuada e ao coordenador pedagógico.

³ Entende-se que há muitos outros fatores que influenciam esses dados, mas, não espera-se nesta pesquisa aprofundar-se nessas questões.

4 OLHARES SOBRE O ESTADO DA ARTE

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 2002, p. 25).

Atualmente, mesmo vivendo em um mundo tecnológico, faz-se necessário reafirmar o papel fundamental do professor na escola, pois, apesar de que os insumos e a infraestrutura são condições necessárias, eles não são suficientes para a implementação de processos educacionais humanamente efetivos (GATTI, 2010). Para tanto, o professor precisa estar preparado para enfrentar os diversos desafios que o dia a dia de uma sala de aula demanda. Cortella (2016)⁴, em uma entrevista sobre a formação do professor leitor, fez uma analogia dizendo que o professor é sempre um amador. Afinal, ele é aquele que ama aquilo que faz, mas é amador também porque sabe que não está pronto. Por isso, a formação continuada é a forma do professor estar em constante aprendizado.

Nos dias atuais, onde a informação está sempre acessível, o professor em sala de aula necessita oportunizar que a informação se transforme em conhecimento, desenvolvendo a criticidade, a autonomia, a criatividade e a capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades para resolver problemas. Logo, entendendo a educação como uma área dinâmica, os docentes que buscam a formação continuada podem aperfeiçoar constantemente a sua prática. Ainda, essas formações necessitam ser planejadas cuidadosamente, a fim de que venham ao encontro das necessidades e da realidade de cada escola.

Considerando isso, inicialmente, há a organização de uma revisão de literatura sobre os aspectos históricos e políticos, bem como sobre a formação inicial de professores para a educação básica no Brasil. Em seguida, pontuam-se aspectos relacionados à formação continuada, que são trazidos a fim de compreender os conceitos de formação existentes e, por último, o foco está direcionado à função e ao trabalho do professor coordenador pedagógico e a formação continuada realizada na escola.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RhiKsHjHvok>. Acesso em: 05 maio 2022.

4.1 Formação inicial de professores para a educação básica

Historicamente, no Brasil, a formação inicial de professores é um processo fragmentado e ainda frágil. Os primeiros cursos pensados para professores, de acordo com o estudo de Gatti (2010), aconteceram apenas no século XIX com a criação das Escolas Normais em nível secundário, que preparavam os docentes para o ensino das “Primeiras letras”. Posteriormente, as Escolas Normais passaram a ser de nível Médio e essas escolas continuaram promovendo a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e para a educação infantil. No início do século XX iniciou-se a preocupação com a formação de professores para o “secundário” (Anos Finais e Médio) em cursos regulares e específicos. No final dos anos de 1930 houve o acréscimo de um ano à formação dos bacharéis, com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura (conhecido como o esquema “3 +1”). Em 1939 ocorreu a regulamentação do curso de Pedagogia, que formava bacharéis especialistas em educação e professores para as Escolas Normais em nível médio, podendo lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. Em 1986 o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 161 – sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que tornava facultativa a formação para a docência de 1ª a 4ª séries do EF, o que já ocorria em algumas instituições privadas. As públicas continuavam formando bacharéis, nos moldes da origem desses cursos.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) foram propostas alterações para as instituições formadoras e para os cursos de formação docente. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para Formação de Professores são promulgadas e as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo com ajustes, prevaleceu a formação com foco na área disciplinar específica e pequeno espaço para a formação pedagógica. No século XXI, a formação de professores continua nas áreas disciplinares, mesmo com orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência” (GATTI, 2010).

Em relação aos cursos de graduação em Pedagogia, Gatti (2010) explica que foi somente em 2006, depois de um longo período de debates, que o CNE aprovou a

Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso de graduação, organizando-o como licenciatura responsável pela formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, para o ensino médio na modalidade Normal (onde fosse necessário e onde esses cursos existissem) e para a Educação de Jovens e Adultos, além da formação de gestores.

Pode-se observar que, com isso, a licenciatura em Pedagogia acaba tendo muitas atribuições, o que, por si só, gera uma complexidade curricular muito elevada, principalmente pela função do tempo/carga horária do curso e do perfil do curso e dos licenciandos (a maioria da oferta dos cursos de Pedagogia são cursos noturnos ou mesmo na modalidade à distância) (GATTI, 2008 e 2009).

Percebe-se, então, que, até o início dos anos 2000, a formação de professores para a educação básica era feita, em todos os tipos de licenciatura de modo fragmentado entre as áreas e níveis de ensino; com separação formativa entre professor polivalente (educação infantil e anos iniciais) e professor especialista de disciplina; com um valor social - maior ou menor – em cursos, carreira, salários, nas representações; e com muitas dificuldades em repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases (GATTI, 2010).

Assim, desde 2004, foi criada uma Comissão bicameral composta por membros da Câmara de Educação Básica e Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação para discutir esse assunto. Entretanto, somente em 2015, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 houve uma nova definição sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e estabeleceu prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior fizessem as devidas adequações em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). Porém, como no ano de 2015 já estava-se à espera da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cursos de licenciaturas deveriam segui-la, muitas instituições de ensino protelaram a reestruturação dos cursos aguardando a publicação da BNCC (VOLSI, 2016).

Com a aprovação da BNCC em 2017 e a sua implementação gradual em todo o país, iniciou-se, no mesmo ano, um processo para a criação de uma base relacionada à formação dos professores, já que uma das maiores críticas à BNCC é o seu cunho impositivo e a falta de preparação efetiva dos docentes para colocá-la em prática.

Assim, foram criados três documentos relacionados à formação de professores: a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica de 2018, o Parecer nº 22 de 07 de novembro de 2019 do Conselho Nacional de Educação e a Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 do Conselho Nacional de Educação. Esses documentos foram criados através de um processo arbitrário, vertical e pouco transparente. Considerando isso, é extremamente importante que os profissionais da área da educação se atentem ao conteúdo dessa legislação, que não foi discutida e nem circulou em nível nacional para a sua construção; cenário este visto como alarmante para a educação básica e para a formação de docentes em nosso país. Destaca-se, a seguir, os principais aspectos em relação à formação inicial de professores e dos cursos de licenciaturas⁵.

Em relação à proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), na apresentação, é destacado que a mesma deverá ser uma referência para a formação inicial e continuada dos professores, sendo essencial para a implementação da BNCC para a educação básica, com ênfase no alinhamento da BNCC com a BNC-Formação.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, [...]. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (MEC, 2017, p. 21).

Esse fato evidencia que estamos diante de um artifício legislativo para reduzir as perspectivas de docência dos professores no país. Ainda, há na proposta as metas 13, 15, 16 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), que tratam sobre a formação de professores para justificar que é necessário pensar

⁵ Há muitos outros aspectos que devem ser analisados em relação a esses documentos. Entretanto, como o foco deste texto é falar da formação inicial de professores, elenca-se apenas os aspectos relacionados à formação inicial.

(obrigação do MEC, de acordo com o §1º do art. 8º da LDB) sobre a formação e a atuação de professores da educação básica, “visando a aprendizagens efetivas, previstas na BNCC” (MEC, 2018, p. 28). Assim, a proposta apresenta uma visão sistêmica da formação de professores no país. Essa forma sistêmica “evidencia como a aprovação da BNCFP trará consequências extensas e com vasta à tendência homogeneizadora no campo da formação, tanto inicial quanto continuada” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 9).

Assim, no texto do Parecer, em relação à formação inicial, apresenta quatro ações principais: a mudança das DCN’s das licenciaturas, a apresentação de um programa de residência pedagógica, o ENADE específico para licenciaturas e a prova para ingresso na carreira docente. Em relação à formação continuada, o texto apresenta três ações: o estágio probatório, o plano de carreira e a avaliação ao longo da carreira. Todas essas ideias são apresentadas como soluções “incríveis” diante da realidade brasileira, pois “esta proposta de referenciais dá luz às competências inerentes do bom professor, valoriza a profissão e proporciona aos diferentes entes comprometidos com a educação um documento comum de alinhamento e articulação” (MEC, 2018, p. 39). O que se percebe é que as ideias são apresentadas de forma que aparentam ser a solução para todos os problemas da educação brasileira, mas, na prática, sabe-se que elas estão relacionadas às organizações com interesses econômicos na educação.

Logo na sequência ao texto do Parecer, no dia 07 de novembro de 2019, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer de nº 22 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e homologado através da Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019.

Na primeira parte do texto do parecer CNE/CP nº 22/2019, na parte do relatório, é feita uma introdução em que se explica que o parecer “tem como objetivo central a revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada [...]”. Obviamente, que revisar e atualizar algo tão complexo – com princípios sobre docência, prática, avaliação, valorização dos professores – não é possível. O que aconteceu foi a transformação das DCN’s

de 2015. Assim, houve a revogação das DCN's de 2015 antes mesmo de que elas tivessem sido implementadas em muitas universidades do país.

O texto justifica a necessidade dessas “mudanças” devido a implementação da BNCC na educação básica e a necessidade de tornar as aprendizagens essenciais efetivas, focando então na formação profissional para a docência. Em seguida, o texto ainda justifica que:

[...] a necessidade da revisão e atualização dos pareceres e resoluções citadas visa, de igual forma, atender à legislação vigente, a começar pela própria Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações para a formação inicial e continuada de professores, conforme o estabelecido na BNCC, quando, no § 8º do seu art. 62, incluído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, dispõe que *os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (CNE, 2019a, p. 2, grifos do texto).*

Finalizada a introdução, o texto do relatório apresenta o subtítulo “Políticas da formação e valorização do professor – breve histórico” onde são colocadas as legislações relacionadas a esse tema no país e o subtítulo “Indicadores de aprendizagem e da formação de professores: o desafio do baixo valor social da carreira do magistério no Brasil”, onde são mostrados resultados – a maioria negativos ou estagnados – de avaliações externas para destacar dois aspectos: a “regulação da formação e do exercício profissional para o magistério, conforme o inciso III do art. 13 da LDB, pelo qual os docentes devem se incumbir de zelar pela aprendizagem dos estudantes” (CNE, 2019a, p. 5) e, “a importância da qualificação do professor para o processo de aprendizagem escolar dos estudantes” (CNE, 2019a, p. 5). Com essas ideias, percebe-se que o Parecer tenta enfatizar que os resultados negativos das avaliações externas são culpa dos professores, pois eles seriam não apenas um fator importante diante desse cenário, mas sim o fator mais relevante para a situação estar assim como está.

Para resolver problemas de baixo desempenho em avaliações externas, o texto do Parecer coloca a necessidade de uma maior regulação da formação dos professores e também do exercício da profissão. Segundo o texto, há muitos desafios sem solução nessa área, tais como professores em situação de improviso (o professor não atua na sua área de formação), ausência de uma política nacional específica e articulada da formação inicial, diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciaturas com forte tradição no aspecto disciplinar, estruturas

curriculares fragmentadas, estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais, grande número de cursos à distância, características socioeducacionais e culturais dos cursos de licenciatura, altas taxas de desistência dos cursos de licenciatura, desvalorização e a baixa atratividade na profissão docente.

Obviamente, que esses desafios são reais, mas, no texto do Parecer, eles são usados como justificativas para a construção de um texto de referência docente. No subtítulo intitulado “Formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior” há a divisão em quatro subtítulos. No primeiro - princípios da política da formação docente - são apresentados 10 princípios relevantes, segundo o texto, para a política da formação de professores para a Educação Básica. No segundo - princípios da organização curricular dos cursos de formação inicial - são apresentados 14 princípios norteadores da organização curricular dos cursos de formação docente. No terceiro subtítulo - competências profissionais docentes - são colocadas as 10 competências gerais da docência, as competências específicas divididas em três dimensões: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional e as habilidades. Essa parte do texto segue muito próxima ao que havia sido apresentado na proposta de 2018, com a diferença de que foram acrescentadas 9 habilidades, totalizando 62.

Na sequência, há um subcapítulo - dos fundamentos pedagógicos e da organização curricular dos cursos de Licenciatura – onde são colocados 9 fundamentos pedagógicos para os cursos de formação docente e as especificações relacionadas a carga horária e organização curricular dos cursos de formação inicial, da segunda licenciatura, da formação pedagógica e da gestão escolar.

Em relação a todos esses aspectos, destaca-se três pontos que se diferenciam muito em relação aos DCN's de 2015 com os de 2019: a ideia de docência e de formação inicial, a organização curricular dos cursos de licenciatura e a noção de Base Nacional. Muitas conquistas que haviam sido construídas, democraticamente, ao longo de décadas foram perdidas nesse novo documento.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) publicou seu posicionamento diante do Parecer nº 22, colocando que a “prática educativa enquanto prática social não é homogênea, mas contextual, plural e diversa” (ANPED, 2019, p. 1). Logo, “a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de

professores edificada pelo movimento dos educadores” (ANPED, 2019, p. 1), enquanto o texto do Parecer CNE/CP nº 22/2019 evidencia a tendência do MEC e do Conselho em prosseguir formatando a educação ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como o currículo de formação de professores que vai na contramão das preocupações explicitadas pelo movimento dos educadores e das entidades científicas da área (ANPED, 2019).

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 apresenta a BNC-Formação, apresentando 30 artigos, divididos em nove capítulos que tratam do objeto, dos fundamentos e da política da formação docente, da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, dos cursos de licenciatura, da formação em segunda licenciatura, da formação pedagógica para graduados, da formação para atividades pedagógicas e de gestão, do processo avaliativo interno e externo e das disposições transitórias e finais. Essa resolução fixou o prazo de dois anos “para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução (CNE, 2019b, p. 12).

A configuração da BNC-Formação mostra que existe no Brasil um projeto político de desconstrução e desmonte de políticas públicas, que foram conquistadas democraticamente ao longo de décadas. Em vários momentos dos textos a ideia de “eficácia” é apresentada, mostrando uma visão tradicional e tecnicista de currículo e educação. As “evidências” apresentadas no texto são recortes descontextualizados (ou mesmo que se negam a reconhecer o contexto da onde foi retirado) que são usados para justificar as ações da legislação, principalmente em relação às avaliações externas e aos seus resultados.

Logo, disfarçada pela ideia de “eficácia”, os textos apresentam uma visão tradicional e tecnicista do currículo e da educação. Assim, é importante destacar que as evidências fornecidas são recortadas e descontextualizadas, ou até mesmo se recusam a reconhecer o contexto da educação pública brasileira e são utilizadas para justificar as ações da legislação, especialmente em relação às avaliações externas e seus resultados.

Todas essas ideias acabam reduzindo a formação de professores somente a BNCC – afinal, há a necessidade de seguir-se a Base da Educação Básica – e a

ideia que nos é vendida é de que a BNCC seria um elemento reparador dos problemas educacionais brasileiros, pois aponta os caminhos para superar “as dicotomias entre a teoria e a prática, ou as que permeiam a escola de Educação Básica e as Instituições de Educação Superior (IES), [...] [e promover] de fato um currículo que supere a atual fragmentação e a ausência de articulação dos diferentes saberes” (DCN, 2019a, p. 13). Porém, questiona-se como a BNCC vai resolver um problema de segmentação se ela mesma é tecnicista e fragmentada?

Sabe-se que mudanças na formação de professores são importantes e necessárias, mas a BNC-Formação tal como está posta não é o caminho a ser seguido. Neste momento, três pontos são necessários no contexto brasileiro de políticas públicas de formação de professores. Primeiramente, ter consciência de que uma agenda de formação fechada é dispensável, baseada em competências e habilidades, com uma lógica homogeneizante focada em resultados. O que precisa acontecer é pensar a formação de professores de forma democrática, coletiva, valorizando a produção científica do país e considerando a realidade brasileira, levando em conta as necessidades e realidades específicas de cada contexto educacional. Segundo, para melhorar a formação de professores precisa-se de condições reais de valorização do trabalho docente e políticas públicas que sustentem e lutem por essas condições. Por fim, infelizmente, o que é necessário agora é apresentar resistência e construir ações de contestação diante de todo esse cenário sombrio desenhado por meio das políticas curriculares da BNCC e da BNC-Formação.

4.2 Formação continuada de professores

Em 1991, em uma entrevista concedida a uma revista italiana chamada Terra Nuova, Paulo Freire, falando da sua experiência pessoal e da sua forma de compreender o processo de tornar-se educador, afirmou que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Esse mesmo pensamento é compartilhado por Nóvoa (2001) que entende ser essencial ao professor o aprender contínuo, através de dois pilares: o professor

como agente da sua formação e a escola como lugar de constante crescimento pessoal. Logo, além da formação inicial, o ser professor engloba estar formando-se diariamente por intermédio da sua própria prática.

Com isso, Imbernón (2002) compreende que a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, iniciando-se na experiência escolar e prosseguindo ao longo da vida. Assim, a formação não se detém apenas a momentos específicos de aperfeiçoamento, mas também engloba questões relacionadas à carreira, ao salário, ao ambiente de trabalho, às estruturas, aos níveis de participação e de decisão.

No seu livro “Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza”, Imbernón (2006), no capítulo sete - A formação permanente do professor - destaca a necessidade de cinco eixos de atuação na formação permanente do docente: a reflexão sobre a própria prática; a troca de experiências com os pares; a articulação da formação a um projeto de trabalho; a união das práticas profissionais às práticas sociais; e a inserção coletiva na instituição educativa.

Nas últimas décadas, várias possibilidades de formação continuada foram desenvolvidas para os e/ou pelos professores. Benincá (2002) apontou três dessas possibilidades em sua tese de doutorado: o processo informal e espontâneo, a busca por cursos de formação continuada e o método da práxis pedagógica, marcado pela autoformação e formação coletiva. Assim, baseando-se na obra de Benincá (2002) e também dos autores Fávero e Tonieto (2010) e Consaltér, Fávero e Tonieto (2019) é mister aprofundar-se nesses conceitos, destacando o método da práxis pedagógica, pois ele

[...] compreende um processo metodológico de observação da prática, por sua vez registrada e refletida de forma sistemática. Dessa forma, o processo de investigação revela-se ao mesmo tempo em um processo também de formação, pois na medida em que os professores investigam e refletem sobre suas práticas, também transformam-se (CONSALTÉR; FÁVERO; TONIETO, 2019, p. 8).

Dessa forma, o professor necessita ser “[...] capaz de refletir para transformar a sua prática, o seu espaço de ação, em espaço de produção de conhecimento e construção profissional” (FÁVERO e TONIETO, 2010, p. 63), mostrando-se como um ser inacabado, que está sempre em busca de melhores resultados. Com isso, os docentes, embasados na formação continuada, poderão

[...] incentivar a postura de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores. A formação continuada necessita ser contínua e atribuir uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação” (SARTORI e GIRARDELO, 2018, p. 3).

Considerando isso, Imbernón (2006) destaca que a formação centrada na escola precisa levar em consideração as estratégias utilizadas pelos formadores e professores, de modo a responder às necessidades da instituição educativa e interferir na qualidade do ensino em sala de aula, em particular, na qualidade da escola, de modo geral. Assim, a formação poderá ser coerente com as demandas e significativa à prática pedagógica.

Tal é a importância da formação continuada, que a mesma é garantida legalmente e exposta em vários documentos oficiais, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n. 9.394/96) em vários de seus artigos. Destaca-se o artigo 67, o qual estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação e no seu inciso II destaca o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Ainda, o artigo 80 diz que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” e o no artigo 87, §3º, inciso III coloca como dever de cada município “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício”.

Em 2002, foi criado em nível federal pela Secretaria de Educação Básica o primeiro documento com essa intenção: o Referencial para a Formação de Professores, que traz orientações, sistematizações e reafirmações sobre a importância da implementação de políticas públicas para o desenvolvimento profissional dos professores no Brasil. No documento, a formação continuada é destacada como uma “[...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos” (BRASIL, 2002, p. 70).

Na prática, entretanto, embora essa oferta de formação continuada esteja garantida como um direito dos profissionais da educação básica do país, o que acontece, muitas vezes, é que o acesso e as condições de oportunização acabam sendo diferentes entre os estados, municípios e redes de ensino. Na rede Estadual

de Ensino do RS, a Portaria nº 123/2013 do DOE 12-06-2013, caracteriza a hora-atividade como:

[...] a unidade de tempo destinada a estudos, ao planejamento e a avaliação do trabalho com os alunos, as reuniões pedagógicas ou as jornadas de formação organizadas pelas escolas, pelas Coordenadorias Regionais de Educação - CREs e pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC de, no máximo, 7 (sete) horas do Regime de Trabalho de 20 (vinte) horas semanais.

Ainda, o artigo 3º, inciso II, explica que o 1/3 destinado às horas-atividades serão distribuídos em:

- a) 4 horas (240 minutos), cumpridas no estabelecimento de ensino, para os estudos, o planejamento e a avaliação do trabalho com os alunos, as reuniões pedagógicas, bem como as jornadas de formação organizadas pelas escolas, pelas CREs ou pela SEDUC; e
- b) 3 horas (180 minutos) a serem utilizadas a critério do profissional do Magistério em funções de regência, com vista a sua formação, podendo ser convocado para atividades de interesse da escola ou necessidade de serviço.

Assim, nesses momentos destinados a hora-atividade é que acontece a formação continuada nas escolas. O profissional que tem o papel de criar ações colaborativas entre todos os educadores no espaço escolar é o coordenador pedagógico. Esse enfrenta inúmeros desafios para articular processos eficientes e eficazes de formação a fim de articular um processo de qualidade educativa. Para tanto, é necessário que

[...] as escolas tenham, de fato, os momentos de formação continuada previstos na sua carga horária, a fim de compartilhar experiências de suas práticas pedagógicas, discutir problemas vivenciados na escola, realizar estudos para qualificar suas práticas, debater propostas pedagógicas, planos de ensino, orientações pedagógicas comuns à escola, bem como realizar avaliações permanentes das práticas desenvolvidas na escola (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p. 203).

Dessa forma, o corpo docente estará motivado para redimensionar a sua prática educativa. Nesse sentido, acredita-se que o entendimento acerca das ações do coordenador pedagógico e do modo como os docentes concebem a formação continuada protagonizada no espaço da própria escola favorece o desenvolvimento profissional, a integração entre todos os segmentos (direção, docentes, discentes,

funcionários, pais) e, conseqüentemente, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (SARTORI, 2018).

4.3 O Professor Coordenador Pedagógico e a formação continuada na escola

Historicamente, no Brasil, a função⁶ do Coordenador Pedagógico é recente, visto que ramificou-se da função do supervisor pedagógico ou supervisor escolar, que tinha, nos anos 70, “o papel fiscalizador de professores, totalmente ligada ao curso de pedagogia e a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, outorgada em pleno regime autoritário” (VENAS, 2012, p. 1). Foi a partir dessa lei que iniciou-se uma regulamentação da “organização das atividades docentes e não-docentes dentro da instituição escolar, entre elas a de supervisor pedagógico” (VENAS, 2012, p. 4).

Entretanto, essa função era vista com preconceito nas escolas, pois, além de ter sido concebida durante o período da Ditadura Militar, havia ainda a ideia da hierarquização do trabalho do docente. Afinal, o curso de Pedagogia era organizado em nível de licenciatura - formando os professores para a sala de aula - e de bacharelado - formando os professores técnicos que ocupavam as funções de especialistas (BRZEZINSKI, 2006; VENAS, 2012). Como consequência desse cenário, criou-se a ideia de que o supervisor teria o “[...] poder de ditar os procedimentos ou apontar as inadequações observadas no trabalho. Com este poder conferido aos supervisores, a função supervisora ganhou contornos cada vez mais burocráticos, distanciando-os das questões pedagógicas” (MACEDO, 2016, p. 40). Apesar disso, Venas (2012, p. 5) destaca que as funções desse profissional estavam amparadas na Lei nº 5.692/71, ou seja, a sua atuação era regulamentada e o seu papel definido em lei.

Já na década de 1980, com a mudança do cenário político, os movimentos em prol da democracia e a promulgação da Constituição Federal em 1988, práticas autoritárias foram sendo menos aceitas. Influenciada pelo Banco Mundial,

[...] a macro-política definia nos gabinetes dos burocratas os rumos das políticas educacionais, buscando inserir no vocabulário da época os conceitos de eficiência, autonomia, liderança, parceria, competitividade entre outros, que vão criando uma teia de sentidos ligada à representação de modernidade que era justificada por maiores eficiência, produtividade e qualidade que deveriam ser alcançadas (VENAS, 2012, p. 7).

⁶ Utilizar-se-á, nesta pesquisa, o termo “função”, mesmo que, em determinadas situações, a função seja caracterizada como um “cargo”.

Sobre isso, Macedo (2016, p. 42) afirma que essa nova forma de gestão

[...] trouxe para o interior das instituições de ensino novas responsabilidades que apontaram para o trabalho em equipe como possibilidade de garantia de maior qualidade às ações educacionais. Essa maneira de conceber a escola trouxe, por consequência, a necessidade de profissionais que coordenem esta equipe na construção de um projeto educacional voltado para alguns princípios. A legislação, dessa forma, acabou por legitimar a função de coordenação.

Afinal, o supervisor pedagógico, como vinha sendo até então denominado, já não alinhava-se com o novo cenário político e econômico da época. Por isso, começou-se a desenhar um novo perfil para esse profissional. Assim, na década de 90, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), houve a legitimação da função, tendo um papel de articulação dentro do espaço escolar. O artigo 64 da LDB especificou qual a formação que deve ter quem pode atuar como profissional de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, determinando que essa formação “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1996).

Tendo estabelecido quem pode atuar nessas funções específicas de gestão escolar, a LDB também trouxe responsabilidades e incumbências para os estabelecimentos de ensino, como o inciso I do artigo 12, coloca que a função de elaborar e executar a proposta pedagógica passa a ser de cada instituição, respeitando as normas comuns e as de cada sistema de ensino. Assim, percebe-se cada vez mais a importância da função de coordenador pedagógico na escola, mesmo que ainda sem definir atribuições e a nomenclatura específica, “deixando a critério de cada sistema de ensino a definição de quais seriam as demais funções do Magistério e, conseqüentemente o conjunto de âmbitos e atuações” (MACEDO, 2016, p. 42).

Mais recentemente, a 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, buscou identificar mais especificamente quais seriam as funções, mesmo que ainda sem usar termos específicos. O parágrafo 4º, do artigo 3º, estabelece que os profissionais do magistério da educação básica são aqueles que “exercem atividades de docência e

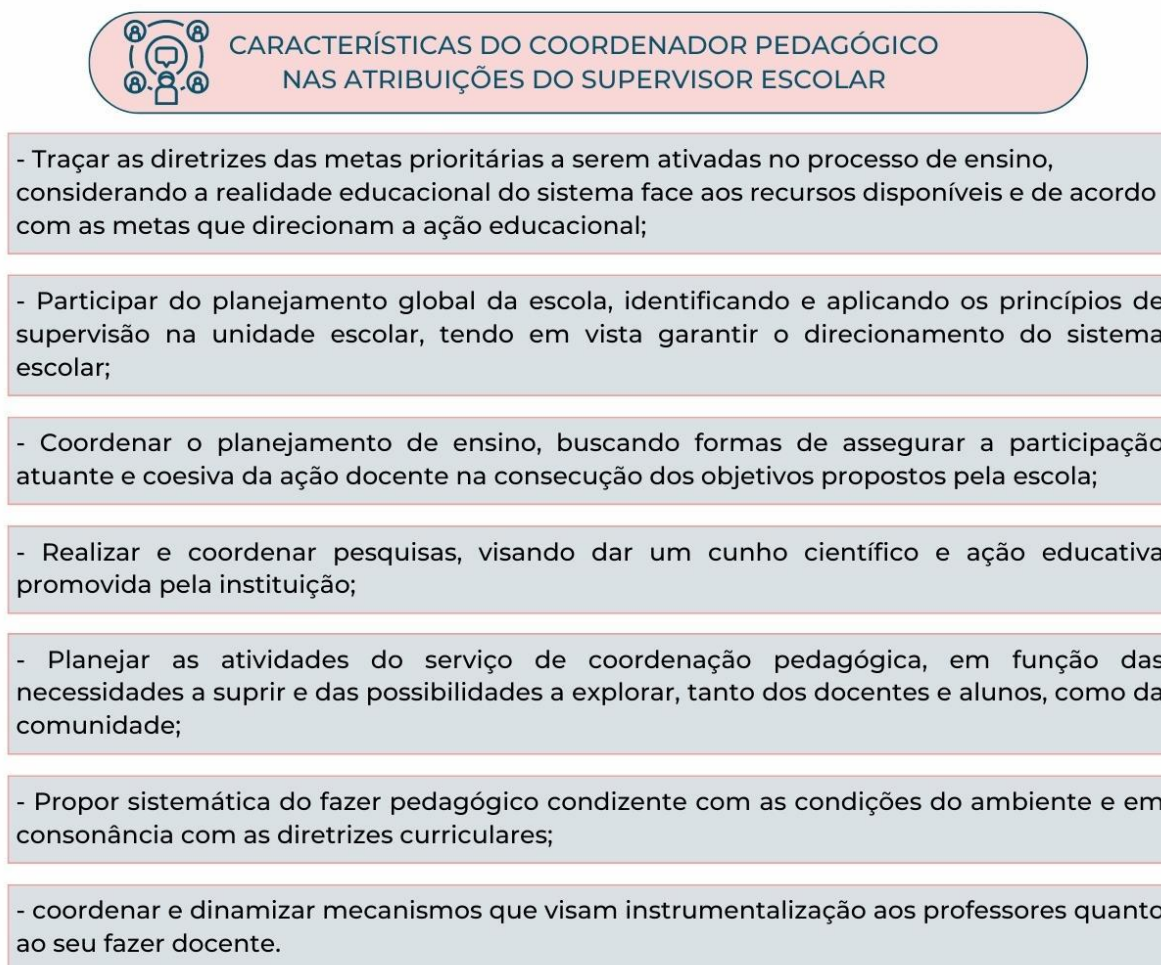
demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação” (CNE, 2015). Percebe-se, assim, que “os estudos contemporâneos tratam de aproximar a função supervisora do papel docente com clara tentativa de traçar uma nova história para a supervisão escolar e para a função docente, sob maior cumplicidade entre as duas funções” (MACEDO, 2016, p. 43).

Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul (Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974 - atualizada pela lei nº 13.424, de 5 de abril de 2010 e pela Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020) não há a especificação da função coordenador pedagógico, com essa nomenclatura especificamente. A Lei especifica, no artigo 2º, inciso IV, quem são os Especialistas de Educação:

O membro do Magistério que, tendo exercido a docência durante, no mínimo, três anos e possuindo a respectiva qualificação, desempenha atividades de administração, planejamento, orientação, atendimento e acompanhamento psicológico nos campos educacional e clínico, inspeção, supervisão e outras similares no campo da educação (RIO GRANDE DO SUL, 1974).

Em 2018, a Lei nº 7.132, de 13 de janeiro de 1978 foi atualizada pela Lei nº 15.123, de 19 de janeiro de 2018 que, no seu artigo 1º, estabeleceu a criação, no Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual, dos cargos de Especialista de Educação, com quatro especificações: Administrador Escolar, Inspetor de Ensino, Orientador Educacional e Supervisor Escolar. Assim, observa-se que, novamente, o termo “coordenador pedagógico” não aparece especificamente. Entretanto, ao analisar os exemplos de atribuições do Supervisor Escolar, percebe-se aqui características da função de coordenação, conforme a imagem abaixo:

Figura 1: Características do coordenador pedagógico nas atribuições do supervisor escolar ⁷



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Porém, essa falta de especificação - e, principalmente, de diferenciação entre supervisor e coordenador - na rede estadual do RS, acaba dificultando ainda mais o processo de construção de identidade desse profissional que, historicamente, já foi muito conturbado. Nesse cenário, o coordenador pedagógico acaba, necessitando, constantemente,

[...] rever seu papel, historicamente atribuído, de supervisionar, de deter informações, compartilhando experiências no pensar e no agir com o professor, o que cria possibilidades efetivas de aprenderem juntos, de complementarem o olhar, de alinharem as perspectivas de atuação [...] de forma menos fragmentada e distante das reais necessidades curriculares, pedagógicas e institucionais [...] (ZUMPANO; ALMEIDA, 2012, p. 27).

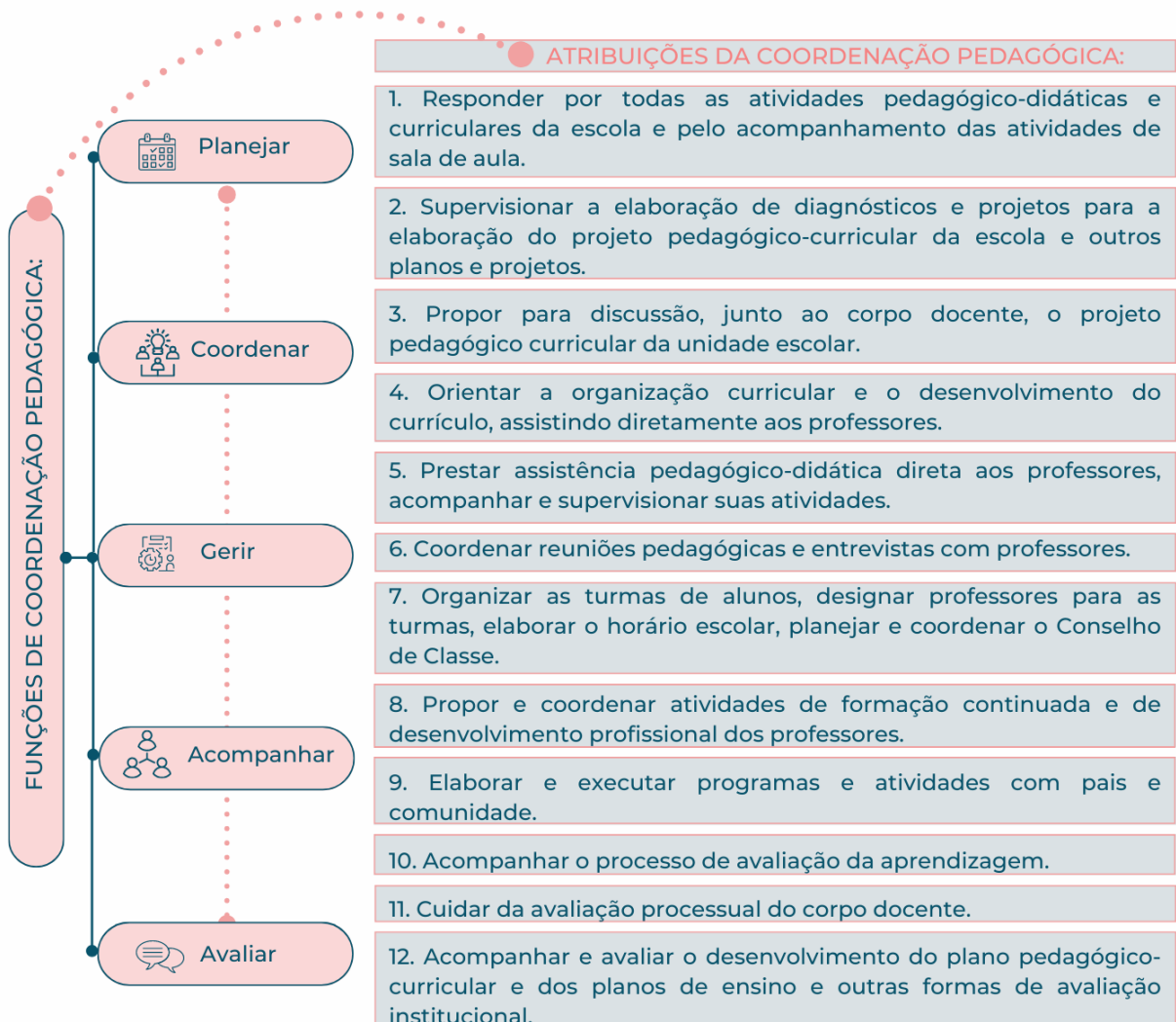
⁷ De acordo com a Lei nº 7.132, de 13 de janeiro de 1978, atualizada pela Lei nº 15.123, de 19 de janeiro de 2018 do estado do Rio Grande do Sul.

Atualmente, há um consenso entre os estudiosos sobre quem é o Coordenador Pedagógico. Logo, no espaço escolar o “coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino” (LIBÂNEO, 2018, p. 180). Assim, o coordenador pedagógico deve ser um

[...] agente articulador, que tenha uma rotina de trabalho pautada na ação-reflexão, visando um ensino de qualidade. O trabalho desse profissional é complexo, pois tem que coordenar todas as atividades escolares mediando a atuação dos professores (SARTORI; GIRARDELO, 2018, p. 7).

Libâneo (2018, p. 180-181) registra doze atribuições de coordenação pedagógica e, embasado nessas atribuições, o autor sintetiza as funções de coordenação pedagógica em cinco verbos: planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar. O esquema abaixo visa sintetizar isso e mostrar que as funções são atividades complexas e interligadas, afinal, o papel do coordenador pedagógico é monitorar sistematicamente a prática pedagógica dos professores, através de procedimentos que viabilizem a reflexão e a investigação da prática pedagógica (LIBÂNEO, 2018).

Figura 2: Funções e atribuições da coordenação pedagógica⁸



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Libâneo, ainda, destaca mais 12 atribuições específicas de coordenação pedagógica que são essenciais para garantir uma situação ideal de qualidade de ensino, considerando o contexto e a realidade escolar. Essas atribuições específicas estão organizadas na imagem a seguir:

⁸ Baseado em Libâneo (2018, p. 180-181).

Figura 3: Atribuições específicas de coordenação pedagógica⁹



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Constata-se, assim, que as atribuições do coordenador pedagógico na escola, além de fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, são extremamente amplas. Com isso, comumente, a identidade desse profissional fica comprometida. Sartori e Fabris (2021) explicam que, o que acaba acontecendo nas escolas, muitas vezes, é que o Coordenador Pedagógico é visto de duas formas: ou como um “faz-tudo”, pois acaba envolvendo-se em várias situações com um público diverso, ou como um “superior” para quem se deve prestar contas. Ambas as visões acabam atrapalhando a construção da identidade desse profissional e, corroboram Sartori e Pagliarin, apontando “[...] alguns desafios a serem enfrentados como forma de fortalecer a sua identidade, bem como de melhorar a dinâmica da prática coordenadora” (2016, p. 181). Os autores explicam que os desafios são:

⁹ Baseado em Libâneo, 2018.

[...] o fortalecimento dos estudos entre os professores na escola; melhorar as condições para o desempenho do trabalho do coordenador; mobilizar o grupo de docentes para o trabalho coletivo; clarear o papel e a função do coordenador pedagógico na escola; aprofundar a compreensão sobre a gestão democrática; criar um clima de mútua confiança entre o coordenador e os professores (SARTORI; PAGLIARIN, 2016. p. 181).

Dentre esses desafios, entende-se que o maior deles está relacionado à fomentação da formação continuada em serviço, privilegiando espaços e tempos para que essa formação aconteça na escola de forma produtiva e com a perspectiva de promover o desenvolvimento profissional docente (SARTORI; PAGLIARIN, 2016). Afinal, “a urgência em aprimorar a qualidade dos processos educativos escolares torna indispensável a formação continuada para o fortalecimento da prática pedagógica” (SARTORI; FABRIS, 2021, p. 228). Assim, é essencial que a formação continuada não seja algo genérico, mas sim, que seja pensada a partir das demandas reais de cada escola.

No próximo capítulo, apresenta-se a pesquisa de campo com a análise de dados, a fim de identificar os aspectos teóricos na prática pedagógica de uma escola da rede estadual de ensino.

5 NOSSOS OLHARES - A PESQUISA EMPÍRICA

Ao longo das últimas décadas, o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas tem se tornado cada vez mais relevante, para dinamizar os processos pedagógicos na escola e garantir uma educação de qualidade. Esses profissionais desempenham uma função crucial na articulação entre a direção da escola, os professores, os alunos e suas famílias. Com o intuito de compreender a realidade e os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos em sua rotina diária, foram realizadas entrevistas com profissionais atuantes nessa área.

5.1 Apresentação dos participantes da pesquisa

A escola alvo da pesquisa é uma escola estadual localizada no município de Carazinho/RS, no norte do Rio Grande do Sul, é uma instituição de ensino que abrange diferentes níveis educacionais, oferecendo ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando em três turnos. A escola conta com uma média de aproximadamente 500 alunos matriculados, desempenhando um papel fundamental na promoção da educação e no desenvolvimento da comunidade local.

Em cada turno de funcionamento da escola, há um coordenador pedagógico, um orientador educacional e um vice-diretor. Esta pesquisa entrevistou as três professoras que, atualmente, atuam como coordenadoras pedagógicas na escola, a fim de conhecer e analisar as vivências e perspectivas dessas coordenadoras no ambiente escolar em que atuam. Para essa pesquisa, usaram-se as nomenclaturas “coordenadora A”, “coordenadora B” e “coordenadora C” para manter a identidade das entrevistadas protegidas e garantir o anonimato. Afinal, isso é especialmente importante quando se abordam questões sensíveis ou confidenciais, permitindo que os participantes se sintam mais seguros e confortáveis para compartilhar suas experiências sem o receio de serem identificados ou expostos.

A “Coordenadora A” tem é professora da rede estadual desde o ano de 2012 e atua como coordenadora na escola alvo da pesquisa desde 2019 (4 anos). Já a “Coordenadora B” é professora da rede estadual desde 2003 e está na coordenação

da escola desde 2022 (1 ano) e a “Coordenadora C” ingressou na rede estadual de ensino no ano 2000 e atua como coordenadora da escola desde 2022 (1 ano).

5.2 Contextualização dos instrumentos da pesquisa

A pesquisa de campo desempenha um papel fundamental na área da educação, pois proporciona uma abordagem prática e empírica para a compreensão e aprimoramento do ambiente educacional. Ao envolver a coleta de dados diretamente no local onde ocorrem os processos educativos, a pesquisa de campo permite uma análise mais aprofundada e contextualizada dos fenômenos educacionais.

Essa abordagem permite compreender suas experiências, demandas e expectativas, o que é essencial para o desenvolvimento de políticas educacionais que considerem a realidade de cada ambiente escolar, contribuindo para o aprimoramento das estratégias de ensino e aprendizagem.

A utilização de entrevistas em pesquisas qualitativas oferece uma série de vantagens que enriquecem a compreensão e a análise dos fenômenos estudados, afinal, as entrevistas permitem explorar de forma aprofundada e detalhada as perspectivas, experiências e opiniões dos participantes. Elas oferecem a oportunidade de obter informações ricas e detalhadas sobre o tema em estudo, permitindo uma compreensão mais completa do fenômeno pesquisado.

As entrevistas semi-estruturadas são flexíveis e adaptáveis, o que possibilita uma maior interação e empatia entre o pesquisador e o participante. Essa flexibilidade permite que as questões sejam ajustadas de acordo com as respostas e os *insights* fornecidos pelos entrevistados, possibilitando uma exploração mais ampla e aprofundada do tema.

Assim, as entrevistas permitem que os participantes expressem suas percepções, interpretações e significados atribuídos aos eventos e situações estudadas. Elas possibilitam a compreensão das diferentes perspectivas e a análise dos processos subjacentes, que influenciam as ações e os comportamentos dos entrevistados. Ainda, através das entrevistas, é possível que os participantes compartilhem informações contextuais e detalhes sobre o seu ambiente e experiências. Essa contextualização é fundamental para compreender como fatores

sociais, culturais e históricos influenciam o fenômeno estudado. Através das entrevistas, é possível explorar o contexto em que as experiências ocorrem, enriquecendo a compreensão dos dados coletados.

As entrevistas desta pesquisa aconteceram entre os meses de janeiro de 2023 e março de 2023, sendo coletadas informações sobre as três coordenadoras que atuam na escola alvo da pesquisa. Inicialmente, a entrevista iniciou-se com a intenção de explorar a trajetória da formação acadêmica e profissional das três professoras coordenadoras. Nessa perspectiva, foi possível compreender as experiências educacionais e profissionais, que moldaram seus conhecimentos, habilidades e perspectivas como educadoras.

As falas nas entrevistas teceram comentários e considerações acerca do fato de ser coordenadora pedagógica; da importância do trabalho da coordenação; das relações que se estabelecem com os pares; da gestão e autonomia; do entendimento de formação continuada; do planejamento da formação continuada realizada na escola; da participação dos docentes nas formações; e das dificuldades enfrentadas pelas coordenadoras no exercício de suas funções. Com base nessa abordagem, foi possível obter *insights* sobre as práticas atuais de formação continuada na escola, incluindo aspectos como planejamento, temas abordados, duração, frequência e participação dos docentes. Além disso, a entrevista explorou a percepção das professoras sobre a efetividade e relevância dessas formações, identificando possíveis desafios e áreas que demandam aprimoramento.

5.3 Análise dos dados da pesquisa empírica: descrição e inferências

Anteriormente ao momento das entrevistas, baseado em Libâneo (2018) e nos pressupostos da pesquisadora, foram criadas cinco (5) categorias: planejamento, coordenação, gerenciamento, acompanhamento e avaliação. Com a realização das entrevistas, as categorias foram reconsideradas. Afinal, a interação com os sujeitos na/da pesquisa de campo trouxe a possibilidade de reestruturação das categorias. Nesse alinhamento, após realizada a transcrição das falas das entrevistas, foram destacadas as unidades de significado. Na sequência, estas foram agrupadas e, deste agrupamento, foram construídas as seguintes categorias de análise: a) o coordenador pedagógico: formação e relações no ambiente escolar;

b) o coordenador pedagógico: organização, planejamento e assessoria aos docentes; e c) o coordenador pedagógico: concepções sobre formação continuada na escola. Na sequência, os próximos tópicos consistem na análise da empiria, considerando as categorias produzidas e aqui já destacadas.

5.3.1 O coordenador pedagógico: formação e relações no ambiente escolar

O coordenador pedagógico desempenha um papel estratégico e multifacetado na escola, atuando como elo entre a equipe docente, a direção e os alunos. Nas entrevistas, foram explorados os aspectos da sua atuação: sua própria formação e as complexas relações estabelecidas no ambiente escolar. A Coordenadora A já atua na escola na função desde 2019 e a Coordenadora B e a Coordenadora C iniciaram sua atuação na coordenação pedagógica na escola em 2022, sendo assim uma equipe nova nessa função.

A Coordenadora A atualmente trabalha 60h, sendo que atua como professora de Língua Portuguesa 20h na rede municipal e as outras 40h na rede estadual, sendo 20h como orientadora educacional na escola alvo da pesquisa e mais 20h como Coordenadora Pedagógica na escola. Possui formação inicial em Letras (2008), além de pós-graduação em Orientação Educacional (2010) e Supervisão Escolar (2019). Durante a entrevista, ela explicou como a sua trajetória a conduziu para o papel de Coordenadora Pedagógica, pois foi convidada pelo diretor da instituição pela sua proatividade nas atividades da escola. Ela diz que: *“sempre contribui muito com ideias, sugestões e isso foi algo que chamou a atenção da equipe diretiva”*. Afinal, o coordenador pedagógico no ambiente escolar “é o ator responsável pela dinamização dos processos pedagógicos e seus desdobramentos no interior das escolas” (SARTORI, FABRIS, 2020, p. 113) e, para conseguir fazer isso, é imprescindível ser um profissional proativo.

Já a Coordenadora B trabalha atualmente 20h na rede municipal como professora de Matemática e 20h na escola alvo da pesquisa como Coordenadora Pedagógica. Sua formação inicial é Licenciatura em Matemática (1999) e realizou uma pós-graduação em Gestão: Administração e Supervisão Escolar (2002). A Coordenadora B presume que foi convidada para ser coordenadora por ser uma profissional bastante metódica e organizada, pois considera isso importante para

desenvolver as suas funções de Coordenadora Pedagógica no dia a dia escolar. Afinal, cabe ao coordenador pedagógico atribuições como prestar assessoria pedagógico-didática aos docentes, orientar o planejamento de ensino e de aula, coordenar e dinamizar grupos de estudos, acompanhar e avaliar permanentemente o projeto político-pedagógico, mobilizar os docentes para o uso de recursos tecnológicos e midiáticos (LIBÂNEO, 2018), sendo que para executar tais atividades, é fundamental ter organização.

A Coordenadora B destacou que, apesar de ter feito uma especialização na área da coordenação, sente dificuldades na parte burocrática, mas que, em equipe, superam essas dificuldades, pois cada uma contribui com o que tem de melhor e sabe que pode contar com as outras. Ela acrescenta que: *“tenho muito mais facilidade nas atividades práticas. Olho para uma chamada e já vejo o dia que não está registrado. Agora, quando preciso escrever um texto, um documento, já não saio do chão, mas a outra coordenadora domina isso num piscar de olhos. Assim, a equipe funciona”*.

Já a Coordenadora C trabalha somente na rede estadual, na escola alvo da pesquisa, sendo 20h na Sala de Recursos e 20h como Coordenadora Pedagógica. Sua formação inicial é em Pedagogia (1994) e possui especialização em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar (2002), em Orientação Educacional (2015), em Educação Inclusiva (2017) e em Autismo (em andamento). A Coordenadora C explicou, durante a entrevista, que atua na rede estadual desde 2002, mas que com frequência mudou-se de cidade em razão do emprego do marido. Assim, atuou por muitos anos com alfabetização e, mais recentemente, em 2016, como orientadora educacional em uma escola e, em 2017, nos Recursos Humanos da 39ª Coordenadoria Regional de Educação. Porém, sentia falta de estar na escola e do dinamismo que esse ambiente proporciona. Assim, em 2022, assumiu 20h de sala de recursos na escola alvo na pesquisa e foi convidada a ser também coordenadora pedagógica na escola. Afinal, naquele ano uma nova equipe estava sendo formada. A Coordenadora C explicou que, a princípio, não aceitou a função de coordenadora, pois achava que, por ser alguém nova chegando na escola, poderia haver uma certa rejeição. Entretanto, acabou aceitando esse novo desafio, pois sentiu que trabalharia em equipe, ajudando-se mutuamente no desempenho da função.

Sobre isso, a Coordenadora B destacou que *“sempre quando tive dúvidas, todos sempre me ajudaram”* e que aprendeu e aprende a ser coordenadora fazendo: *“é igual quando começamos em sala de aula. A gente estuda antes, mas é na prática que as coisas acontecem”*. Sobre isso, a Coordenadora A enfatizou que a formação acadêmica foi relevante, mas percebeu que aprendeu e aprende a ser coordenadora na prática, que a troca com as colegas e o auxílio mútuo é essencial para o desenvolvimento da sua prática: *“eu tive muito auxílio de um colega que era coordenador que sempre me auxiliava quando tinha dúvidas, principalmente em relação a parte documental. Eu tinha muitos estudos de cursos que já havia feito, embasamento teórico, mas no momento da prática muitas dúvidas surgiam e ter o apoio dos colegas foi e é fundamental”*. Percebe-se, assim, na fala das entrevistadas a importância de considerar-se, tanto os saberes que o professor constrói na sua formação inicial como aqueles saberes decorrentes da sua experiência e da sua prática (SARTORI, 2009). Todas as entrevistadas destacaram que as coordenadoras constituíram-se verdadeiramente coordenadoras na prática, através do aprender a fazer e do compartilhar.

Quando questionadas sobre as relações no ambiente escolar, as três coordenadoras afirmaram que trabalham bem entre elas, dividindo e compartilhando as tarefas de coordenação. Ainda, afirmaram que há uma boa parceria com a equipe diretiva da escola e que todos se empenham para o bom andamento da escola como um todo. Esses relatos validam a importância do trabalho em equipe dentro do espaço escolar, pois fazer parte de um grupo e estar disposto a trabalhar colaborativamente é essencial no ambiente escolar. Afinal, *“não haverá mudança significativa na escola, se ela não for parte de um trabalho em equipe, embasado nos procedimentos participativos e colaborativos”* (SARTORI, FABRIS, 2020, p. 103).

Em relação aos professores da instituição, as três coordenadoras destacaram que há um bom diálogo entre coordenação - professores - equipe diretiva. Ao discorrer sobre a direção da escola, a Coordenadora A enfatizou que a equipe gestora é bem presente e aponta ideias e, por vezes, prefere assumir a liderança em algumas questões e/ou encaminhamentos. Essa dinâmica pode ser um ponto relevante para compreender como as relações entre coordenação pedagógica e direção escolar são estabelecidas, afinal, ambos compõem a equipe gestora da escola, sendo sua: *“a responsabilidade da organização da equipe docente,*

priorizando as ações de assessoramento ao professor e a formação continuada - área pedagógica da gestão escolar”, que é atribuída ao coordenador pedagógico (SARTORI, FABRIS, 2020, p. 106). Essa percepção é necessária para que haja um cuidado em relação a quais são as funções do coordenador, pois embora os diretores expressem valorização das funções pedagógicas, muitas vezes, tem-se a percepção de que os coordenadores devem atender às múltiplas demandas diárias da escola. Essa perspectiva pode levar os coordenadores pedagógicos a priorizar essa ideia “ativista”, o que pode fazer com que deixem de lado outras atribuições de sua responsabilidade, principalmente as de cunho formativo (PLACCO, SOUZA, 2012).

Com as informações coletadas nas entrevistas, é possível destacar ainda que a formação específica para exercer a função de coordenador pedagógico é de extrema importância, pois essa posição demanda uma série de habilidades e conhecimentos específicos, para que o profissional possa desempenhar suas atribuições de maneira adequada e proativa. Entretanto, como as três Coordenadoras Pedagógicas atestaram com as suas experiências, a formação do coordenador pedagógico não se limita apenas aos aspectos teóricos e acadêmicos, mas também é fortemente influenciada pela experiência adquirida na prática e nas relações interpessoais no ambiente escolar.

Ao assumir essa função, o coordenador se depara com desafios cotidianos que exigem habilidades de mediação, empatia e capacidade de compreender as necessidades individuais de cada professor e aluno. A troca constante com os pares e colegas de trabalho é uma fonte inestimável de aprendizado, permitindo ao coordenador aperfeiçoar suas estratégias de apoio e liderança. As interações com a direção e a equipe docente são oportunidades valiosas para adquirir *insights* sobre as dinâmicas internas da escola, bem como para identificar áreas que necessitam de melhorias e estabelecer parcerias colaborativas entre coordenadoras e coordenados. Desse modo, a formação do coordenador pedagógico na prática e nas relações é um processo contínuo e enriquecedor, que no exercício da função vai moldando sua trajetória profissional na liderança e na mobilização dos processos pedagógicos escolares.

5.3.2 O coordenador pedagógico: organização, planejamento e assessoria aos docentes

Em relação à organização, ao planejamento e à assessoria aos docentes na escola, as coordenadoras exercem suas funções, de acordo com os níveis de ensino. As coordenadoras reforçam em suas falas que acabam colaborando uma com as outras, mas, especificamente, as Coordenadoras A e C trabalham com os alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio e a Coordenadora B trabalha com os alunos e professores dos Anos Iniciais.

Dentro da escola, as funções do coordenador pedagógico são muito amplas, relacionadas tanto ao âmbito administrativo como ao pedagógico, isso pode tanto facilitar - aproximando o coordenador pedagógico da sua realidade escolar - como dificultar - desviando sua atenção das prioridades estabelecidas no projeto político-pedagógico e das atividades formativas necessárias ao desenvolvimento profissional dos professores (PLACCO, 2014, p. 4). Assim, ao relatar sobre as funções que desempenham no dia a dia da escola, as coordenadoras destacaram que uma grande dificuldade que enfrentam no dia a dia na escola refere-se à quantidade de demandas emergentes/urgentes. A Coordenadora B compartilhou suas experiências ao atender os professores dos anos iniciais, destacando suas preocupações em relação às demandas comportamentais dos discentes. Mesmo que, nessa escola, haja um orientador educacional para cada turno, a Coordenadora B comentou que as demandas nos Anos Iniciais são extensas e que *“parece que sempre há um incêndio para apagar”*. Logo, ela queixou-se que momentos que deveriam ser destinados ao planejamento e assessoria aos docentes acabam transformando-se em gerenciamento de crise. Essa preocupação emergiu também das falas das outras duas Coordenadoras, A e C. A Coordenadora C colocou que *“as questões didáticas vão perdendo espaço no dia a dia devido aos inúmeros problemas, que aparecem o tempo todo e isso nos frustra porque você fica muito preso a isso e a questão de ser ‘ponte’ entre aluno - professor - gestão se perde no meio de tantas demandas”*. Essa mesma preocupação aparece na fala da Coordenadora A, a qual explica que: *“tudo surge no pedagógico. É o coração que bate numa escola, né?! Mas, isso tudo é tudo mesmo e, muitas vezes, não sabemos*

para que lado correr primeiro". Nas falas e nas interações com as três entrevistadas, tem-se presente o cansaço resultante dessas questões.

Afinal, no dia a dia do coordenador pedagógico, inúmeras demandas urgentes surgem constantemente, colocando-o diante de situações que requerem encaminhamento e/ou soluções imediatas. Seja lidando com conflitos entre docentes, apoiando alunos com dificuldades específicas, resolvendo questões disciplinares ou tratando de problemas administrativos, o coordenador, muitas vezes, se vê "apagando incêndios" para manter o funcionamento da escola. Essas urgências acabam interrompendo o planejamento e a agenda do coordenador, demandando agilidade, capacidade de tomar decisões rápidas e habilidades de resolução de problemas, mas não o torna um super-herói, que pode solucionar todas as mazelas que se apresentam em formatos multifacetados.

Num cenário ideal, certamente, o coordenador pedagógico deve cuidar para não ser ultrapassado pelas urgências e assim conseguir priorizar as suas funções de acordo com o PPP da escola (PLACCO; SOUZA, 2012). Porém, no chão da escola, o que percebe-se é que o constante fluxo de questões emergenciais gera uma sobrecarga de trabalho, resultando, constantemente, em estresse e esgotamento para o coordenador e, conseqüentemente, comprometendo sua saúde física e emocional. Além disso, as demandas urgentes podem desviar o foco do trabalho do coordenador dos aspectos estratégicos e do planejamento pedagógico, interferindo na implementação de melhorias no processo de ensino e de aprendizagem. Logo, a falta de tempo e espaço para a reflexão adequada também pode levar para decisões precipitadas ou incompletas, afetando negativamente o processo de resolução de situações-problema na escola. Ainda, a constante atenção às urgências pode gerar tensões nas relações interpessoais entre os membros da equipe pedagógica, impactando negativamente o ambiente de trabalho e a colaboração entre os profissionais.

Placco (2014) defende a necessidade de um trabalho integrado e formativo do coordenador pedagógico, com um planejamento que envolva a previsão de atendimento a urgências e imprevistos a fim de facilitar o trabalho do coordenador, impedindo as frequentes interrupções ao seu trabalho. Portanto, é imprescindível que se reflita sobre as interferências que afetam o trabalho dos coordenadores e que sejam pensadas estratégias - concretas e aplicáveis - para promover uma gestão

mais equilibrada, com planos de prevenção e de suporte adequado ao fazer do coordenador, visando minimizar as consequências negativas das demandas emergentes da e na comunidade escolar.

Além dessas questões relacionadas às inúmeras demandas que surgem o tempo todo na escola, as três coordenadoras que participaram dessa pesquisa destacaram outro desafio comum que enfrentam: a crescente complexidade dos aspectos burocráticos relacionados à gestão escolar. Elas mencionaram que o tempo dedicado a essas demandas administrativas tem aumentado significativamente, impactando na disponibilidade para o planejamento pedagógico e para a assessoria aos professores. Nesse contexto, a necessidade de uma gestão eficiente dos processos burocráticos tornou-se ainda mais premente, visando garantir que o foco principal na qualidade da educação e no desenvolvimento dos alunos não seja prejudicado. Destarte, as demandas excessivas e mandatórias das esferas superiores têm sido motivo de frustração, tanto para as coordenadoras que sentem-se amarradas às exigências e para os docentes que sobrecarregam-se cada vez mais com as atribuições da docência.

Em relação a essas exigências burocráticas e mandatórias em nível de rede de ensino, mesmo que a existência de uma unidade seja necessária para promover diretrizes e padrões comuns em diferentes escolas de uma mesma rede, é igualmente necessário fazer valer-se da gestão democrática e proporcionar autonomia e liberdade à comunidade escolar. Cada escola possui particularidades e realidades únicas que demandam abordagens específicas para a caminhada da escola. É essa liberdade para realizar a adaptação das questões interferentes que possibilitaria que a escola desenvolvesse práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas às demandas socioeducacionais micro e macrossociais.

Todas essas questões relatadas pelas entrevistadas demonstra que, apesar das coordenadoras terem clareza das suas funções no ambiente escolar, na prática, “ainda toma[m] para si (voluntária ou involuntariamente) muitas atribuições que não são de sua exclusiva responsabilidade” (PLACCO, SOUZA, ALMEIDA, 2013, p.13). Como consequência, esse excesso de atribuições acaba resultando em um acúmulo de funções, que interfere diretamente no trabalho do coordenador pedagógico. Sartori et. al (2022, p. 163) reconhece que “mesmo em meio aos percalços entremeados em suas funções, [o coordenador pedagógico] necessita enfrentar os

problemas e aproximar os sujeitos que compõem o ambiente escolar em busca de soluções”.

5.3.3 O coordenador pedagógico: concepções sobre formação continuada na escola

Na busca constante por aprimorar a qualidade educacional e adaptar-se às demandas em constante evolução da sociedade, a formação continuada de professores desempenha um papel central nas escolas contemporâneas. Essa prática visa a capacitação constante dos educadores, permitindo-lhes estar atualizados em relação às melhores práticas pedagógicas e às mudanças no cenário educacional.

No contexto da escola em questão, a formação continuada hoje é uma realidade, sendo organizadas pelas três coordenadoras que desempenham papéis distintos, mas complementares. Enquanto a Coordenadora B concentra seus esforços nos encontros semanais dos professores dos anos iniciais, conhecidos como "unidocência", as Coordenadoras A e C assumem a responsabilidade pela formação dos Anos Finais e do Ensino Médio.

A Coordenadora B explicou que a abordagem de formação continuada adotada nessa escola reflete sua compreensão da necessidade de se adaptar às diferentes etapas de ensino, considerando as demandas específicas de cada etapa de ensino. Ela relatou que: *“os encontros semanais da unidocência representam uma oportunidade para que os professores dos anos iniciais compartilhem experiências, discutam desafios e explorem novas abordagens pedagógicas de maneira colaborativa”*.

Por outro lado, a formação dos Anos Finais e do Ensino Médio, organizadas pelas Coordenadoras A e C, acontece em intervalos regulares, geralmente quinzenais ou, em casos mais urgentes, semanais. A Coordenadora C destacou que os encontros não são sempre semanais, pois, *“a cultura de formação continuada dentro da escola ainda enfrenta resistência, sendo algumas vezes percebida como meras ‘reuniões’ que consomem tempo precioso”*. Assim, essa flexibilidade representa um passo na direção de superar tais percepções e transformar, gradualmente, a cultura interna da escola. Tanto a Coordenadora A quanto a C

relataram que a implementação da cultura da formação continuada na escola representa um desafio significativo. A Coordenadora A explicou que: *“muitas vezes, o ritmo acelerado das atividades escolares e as cobranças por preenchimento de documentos burocráticos, acabam resultando na subestimação da importância da formação continuada na escola, dando a sensação de que naquele momento o professor poderia estar ‘fazendo as suas coisas’ em vez de estar ali na formação”*, mas que a ideia é conseguir ir mudando esse pensamento com o tempo.

É essencial reconhecer que a formação continuada complementa e aprimora a formação inicial do professor, auxiliando-o a enfrentar desafios complexos com maior confiança, determinação e autonomia. Assim, ao produzir uma mentalidade de aprendizado contínuo, a cultura de formação contribui para a melhoria constante do ensino, possibilitando que os educadores se adaptem às necessidades variáveis dos alunos, cultivem inovação em suas abordagens pedagógicas e desenvolvam soluções criativas para os obstáculos que surgem na jornada educativa. Fávero e Sartori (2020, p. 55) explicam que é “um desafio ao planejamento do CP a criação de ações capazes de mobilizar o profissional da educação à prática reflexiva, que oriente novas práticas com base na análise daquelas já concretizadas”. Portanto, cabe ao Coordenador Pedagógico transformar esse desafio em oportunidade, reconhecendo a formação continuada, não apenas como uma ferramenta de aprimoramento profissional, mas como um investimento estratégico no progresso educacional.

A Coordenadora A citou também que, inicialmente, encontrou resistência de alguns colegas em relação aos encontros de formações na escola. *“Comecei a propor algumas reflexões e senti bastante dificuldade com colegas professores que já atuavam há muitos anos na escola e se mostravam resistentes com a proposta de haver um estudo, uma formação continuada na escola”*. A Coordenadora destacou que alguns professores *“acabam levando tudo para o lado pessoal, como uma crítica”* e que mudar essa concepção foi o seu maior desafio quando iniciou como coordenadora pedagógica. Logo,

a falta de clareza que envolve a concepção do trabalho do coordenador pedagógico conduz a descompassos nas relações entre coordenador e coordenados, considerando as prováveis resistências que podem acontecer no momento em que o coordenador propõe desenvolver um trabalho voltado para a formação continuada dos docentes no espaço escolar (SARTORI; FABRIS, 2020, p. 5).

Percebe-se, assim, que desafios iniciais de falta de tempo e espaço para a formação continuada nas escolas hoje, na escola alvo da pesquisa, são substituídos por essa resistência em construir conjuntamente. Embora tais oportunidades de aprendizado e desenvolvimento profissional sejam essenciais para o aprimoramento do corpo docente e, por consequência, para a qualidade da educação oferecida aos alunos, alguns educadores ainda demonstram relutância em aderir a essas atividades. Afinal, mudanças culturais e organizacionais podem desencadear resistência em alguns professores e a falta de uma cultura de aprendizado contínuo na escola foi a maior dificuldade apontada pela Coordenadora A. No entanto, ao longo do tempo, a Coordenadora A aprendeu a lidar com essas situações e a construir uma relação de confiança e colaboração com os demais educadores. Já a Coordenadora C destacou a importância de sempre continuar lendo e estudando, afinal, *“o professor nunca está pronto e precisamos criar uma cultura de escola reflexiva”*, entretanto, explicou que, quando chegou na escola (em 2022), sentiu que esse era o caminho que se seguia ali para uma parte do grupo e que precisavam seguir nessa direção.

Afinal, a mudança profissional não é um evento, mas um processo. Logo, a formação continuada não pode ser tratada como um evento isolado, mas sim como uma jornada de aprendizado em constante evolução, que envolve reflexão, prática e aquisição de novos conhecimentos ao longo do tempo. Para superar essa resistência, é fundamental que as escolas ofereçam formações continuadas que sejam relevantes, contextualizadas e alinhadas às necessidades dos professores e da instituição como um todo. A abordagem precisa ser participativa e colaborativa, envolvendo os docentes na definição dos temas e metodologias a serem trabalhadas, de forma a tornar a experiência de aprendizado mais significativa e aplicável à prática em sala de aula.

As coordenadoras, em suas falas, enfatizaram o fato de que ainda precisam de melhores estratégias para conseguirem criar, em todos os professores, a cultura da formação continuada na escola. *“Estamos no caminho”*, enfatizou a Coordenadora B, *“precisamos ir alinhando e criar um projeto de formação continuada voltado para as demandas da nossa comunidade escolar”*. A

Coordenadora C acrescentou que *“o ano de 2022 foi o começo para todos. Agora precisamos alinhar todas as demandas e trabalhar em cima delas”*.

Percebe-se assim que as coordenadoras entendem a importância da formação continuada na escola e os eixos que ela deve seguir: “a geração de demandas de formação, pela análise de suas necessidades e de sua realidade político-pedagógica, e a implementação de ações formadoras que respondam, simultaneamente, a esses diferentes alvos: escola, comunidade, sistema de ensino” (PLACCO, 2014, p. 7). Assim, com o conhecimento da sua realidade educacional, as coordenadoras poderão sugerir e mobilizar alternativas de ação no que se refere ao planejamento das ações formadoras, considerando conteúdos e estratégias que atendam demandas emergentes do dia a dia dos docentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais importâncias da pesquisa de campo na área da educação é a possibilidade de investigar de forma direta a realidade das instituições de ensino, dos professores, dos alunos e dos demais atores envolvidos no processo educativo. Isso permite um entendimento mais próximo das práticas pedagógicas, dos desafios enfrentados e das necessidades específicas de cada contexto escolar. Ao entrelaçar considerações sobre o estudo, reitera-se que a pesquisa consegue proporcionar uma compreensão mais profunda do papel do Coordenador Pedagógico na escola, ajuda a identificar problemas, limitações e desafios. Assim, promove a reflexão sobre as práticas pedagógicas voltadas ao planejamento, organização e desenvolvimento da formação continuada na escola.

Neste encadeamento, as entrevistas em uma pesquisa de abordagem qualitativa oferecem vantagens significativas, permitindo uma compreensão aprofundada, contextualizada e rica acerca dos fenômenos investigados. Elas promovem a participação ativa dos entrevistados, explorando as suas percepções e significados, bem como fornecendo *insights* valiosos para a compreensão da realidade escolar estudada.

A pesquisa realizada proporcionou uma visão detalhada sobre as compreensões de formação continuada mediada e organizada pelos Coordenadores Pedagógicos na escola, focando na complexidade das funções que os coordenadores desempenham na escola e nos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Ao longo das últimas décadas, a importância do trabalho dos Coordenadores Pedagógicos tem se destacado, sendo eles cruciais para dinamizar os processos pedagógicos e buscar estratégias para tornar a educação significativa. Através da realização das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas da escola, foi possível compreender a complexidade da função e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Afinal, o coordenador pedagógico é uma figura fundamental dentro da escola, desempenhando um papel de liderança e de articulador entre os diferentes atores da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e equipe diretiva.

Na escola, o coordenador pedagógico é, geralmente, visto como um especialista em educação, alguém que possui conhecimentos teóricos e práticos

sobre metodologias de ensino, currículo, avaliação da aprendizagem e de outras questões relacionadas à área pedagógica. Ultrapassando o antigo conceito de supervisionar, hoje, o Coordenador Pedagógico é - ou deveria ser - visto como uma fonte de orientação e de suporte para os professores, auxiliando-os no planejamento das aulas, na escolha de recursos didáticos adequados e na reflexão sobre suas práticas. Além disso, o coordenador pedagógico é percebido como um facilitador do desenvolvimento profissional dos docentes na escola. Ele propõe e coordena atividades de formação continuada, promove espaços de troca de experiências e estimula a reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes. O coordenador pedagógico, também, é visto como um mediador de relações e um agente de integração tanto dentro quanto fora da escola. Ele busca promover a colaboração e o trabalho em equipe, estimulando a interação entre os professores, o compartilhamento de ideias e a realização de projetos conjuntos. Além disso, o coordenador atua como um elo entre a escola, a família e a comunidade, buscando estreitar os vínculos e envolver todos os atores no processo educativo.

A pesquisa também evidenciou a importância das formações continuadas para os coordenadores pedagógicos e para o aprimoramento da educação. Através das entrevistas, foi possível perceber que essas profissionais valorizam a formação como uma ferramenta essencial, para o desenvolvimento profissional e para lidar com os desafios do cotidiano escolar. A resistência de alguns professores em relação a participar de formações continuadas na escola é um desafio complexo, mas que pode ser superado com uma abordagem cuidadosa, afetiva e motivadora. Ao investir na qualidade e relevância das formações, bem como na construção de uma cultura de aprendizado contínuo, as escolas podem criar um ambiente propício para o crescimento profissional dos educadores e, conseqüentemente, para o avanço da educação escolar. Os sujeitos da pesquisa realizada reconhecem a necessidade de adequar as formações às demandas reais da escola e de promover uma participação ativa dos professores nesses processos.

Em relação à formação e às relações no ambiente escolar, o estudo revelou que a atuação do coordenador pedagógico é extremamente multifacetada, mas necessita de estratégias para conduzir o trabalho no contexto escolar. Ao atuar como um elo entre a equipe docente, a direção e os alunos, esses profissionais desempenham uma função crucial na dinamização dos processos pedagógicos e no

desenvolvimento da educação, que visa aprendizagens significativas. Nas entrevistas, foram explorados diversos aspectos da atuação dessas coordenadoras, incluindo suas formações e as complexas relações estabelecidas com seus pares no ambiente escolar.

As trajetórias individuais das coordenadoras pedagógicas ressaltam a importância da experiência prática e da formação contínua. Cada uma delas possui uma formação acadêmica diversificada, porém, todas compartilham a ideia de que a prática diária e o aprendizado colaborativo são cruciais para o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da função. A troca constante de conhecimentos e a atuação em equipe demonstraram ser fatores-chave para enfrentar os desafios diários da coordenação pedagógica. Além disso, a pesquisa destacou a relevância da organização e da habilidade de lidar com as complexidades burocráticas, que fazem parte do cotidiano escolar. Esse aspecto resalta a importância de competências práticas, como o planejamento e a gestão de tarefas, para o bom desempenho da função.

A colaboração entre as coordenadoras e a equipe diretiva demonstra a importância do trabalho em equipe dentro do ambiente escolar. Essa parceria colaborativa não apenas facilita o fluxo de informações e a tomada de decisões, mas também fortalece a integração de diferentes níveis de gestão na escola. A atuação conjunta da coordenação pedagógica e da direção escolar é essencial para garantir o bom andamento dos processos educacionais.

A pesquisa também evidenciou que as coordenadoras da escola pesquisada têm ciência da importância do diálogo entre as coordenadoras e os professores. Afinal, a troca de ideias e a abertura para ouvir as demandas dos professores são elementos essenciais para a promoção de um ambiente de colaboração, que permite que os coordenadores atuem como facilitadores do desenvolvimento profissional dos docentes, promovendo a melhoria contínua das práticas educativas. Ficou evidente que a coordenação pedagógica constitui uma função que exige, não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas, empatia, espírito solidário e predisposição ao constante processo de aprendizado. O estudo reforça a importância da formação contínua, da colaboração e do trabalho em equipe, para o fortalecimento das atividades do coordenador pedagógico no contexto escolar.

Em relação à prática diária dos Coordenadores Pedagógicos, as participantes deste estudo revelaram uma realidade complexa e desafiadora em relação ao desempenho de suas funções no ambiente escolar. A sobrecarga de demandas emergentes, muitas vezes, de natureza urgente, sendo as questões emergentes do dia a dia um dos principais obstáculos que afetam o trabalho da coordenação pedagógica. A pressão para resolver conflitos, lidar com questões disciplinares e administrativas, além de fornecer apoio aos professores, frequentemente, acaba desviando o foco das atividades pedagógicas planejadas. Essa situação torna evidente a necessidade de um equilíbrio entre a atenção às questões emergenciais e o comprometimento com as atividades pedagógicas de longo prazo, entre elas, a organização e dinamização da formação continuada na escola.

A natureza multifacetada da função do coordenador pedagógico se torna ainda mais aparente quando observamos o crescente peso das tarefas burocráticas. As coordenadoras relataram um aumento significativo no tempo dedicado a questões administrativas, muitas vezes, à custa do tempo disponível para planejamento pedagógico, assessoria aos professores, formação na escola. Esse cenário coloca em evidência a necessidade de uma gestão eficiente das tarefas administrativas, permitindo que os coordenadores possam cumprir suas funções pedagógicas essenciais. A busca por uma abordagem mais balanceada entre aspectos administrativos e pedagógicos é essencial e uma grande lacuna na área da educação.

Além disso, as coordenadoras ressaltaram a importância da autonomia e da gestão democrática dentro do contexto escolar. Embora as diretrizes da rede de ensino sejam necessárias para estabelecer padrões e orientações comuns, a capacidade de adaptação às realidades únicas de cada escola é fundamental. Permitir que as escolas tenham autonomia para ajustar as abordagens e estratégias conforme sua realidade específica possibilita um desenvolvimento mais alinhado às necessidades dos alunos e da comunidade.

Diante desses desafios, torna-se claro que o trabalho do coordenador pedagógico representa uma permanente jornada de aprendizado e de adaptações contínuas. A troca de experiências entre as coordenadoras, assim como a colaboração com a equipe diretiva e os professores, emergem como estratégias essenciais para enfrentar os desafios e potencializar a prática coordenadora. A

colaboração proporciona um espaço para compartilhar conhecimentos, dividir responsabilidades e desenvolver abordagens inovadoras para os encaminhamentos referentes aos problemas enfrentados.

Considerando isso, esta pesquisa oferece *insights* valiosos para a compreensão das experiências e desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no ambiente escolar. A partir das vozes dessas profissionais participantes do estudo, é possível direcionar esforços para o desenvolvimento de estratégias de apoio mais eficazes, voltadas para a otimização do trabalho do coordenador pedagógico e, conseqüentemente, para o aprimoramento dos processos educacionais.

Em relação às concepções sobre a formação continuada, destaca-se que, no contexto educacional em constante evolução, a formação continuada dos professores emerge como uma pedra angular na preparação dos professores para enfrentar os desafios do ambiente escolar contemporâneo. Na escola abordada por esta pesquisa, a formação continuada é uma realidade em desenvolvimento, projetada e executada pelas coordenadoras pedagógicas. Cada coordenadora assume a responsabilidade de direcionar a formação de acordo com as faixas de ensino em que atuam e com o que almejam, com os encontros formativos, criando um espaço para a reflexão conjunta.

Cabe destacar que a implementação de uma cultura de formação continuada na escola não é isenta de desafios. As coordenadoras enfrentam resistência de alguns professores que demonstram certo desinteresse nos encontros de formação por considerá-los como reuniões que consomem um tempo precioso de sua jornada. A cultura institucional, muitas vezes, centrada em tarefas administrativas e burocráticas, pode resultar na subestimação da importância da formação continuada na escola. No entanto, é crucial reconhecer que a formação continuada não é um gasto de tempo, mas sim um investimento estratégico no aprimoramento profissional dos educadores e, conseqüentemente, na busca por uma educação significativa para toda a comunidade escolar.

Além disso, a mudança cultural em relação à formação continuada é um processo gradual e contínuo. A resistência inicial pode ser superada por meio de estratégias participativas e colaborativas, que envolvam os professores na definição dos temas e abordagens para as formações. O desenvolvimento de uma cultura de

aprendizado contínuo, requer a construção de confiança e a promoção de um ambiente onde os professores se sintam incentivados e capacitados a buscar conjuntamente.

A compreensão de que a formação continuada é um processo que vai além da mera aquisição de informações, envolvendo reflexão crítica e aplicação prática na sala de aula, é essencial para moldar as abordagens futuras. A transformação gradual da cultura interna da escola para valorizar a aprendizagem contínua e a colaboração entre os educadores, sem dúvida, constitui-se em uma jornada que exige dedicação e liderança por parte das coordenadoras pedagógicas.

Assim, através de uma abordagem centrada nas necessidades dos educadores, colaborativa e adaptada às diferentes realidades da escola, é possível superar desafios e promover uma cultura de aprendizado contínuo. O papel do coordenador pedagógico nesse processo é de liderança e facilitação, guiando os professores em sua jornada de desenvolvimento profissional e contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais dinâmico, colaborativo e integrador. Portanto, ao considerar a complexidade enfrentada pela coordenação pedagógica na organização das formações continuadas e na promoção de uma cultura de aprendizado, é vital reconhecer o valor intrínseco desses esforços para a melhoria da qualidade da educação e, por extensão, para a formação e o desenvolvimento das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

- ANPED. **Contra a descaracterização da Formação de Professores**: Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015”. Disponível em: *Contra a descaracterização da Formação de Professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015 | ANPEd*. Acesso em: 12 abr. 2022.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENINCÁ, E. **O senso comum pedagógico**: práxis e resistência. 2002. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1982.
- BRANDÃO, C. R. Educação popular: Concepções e tendências. In: **Educação e movimentos populares**: tendências e dilemas latino americanos. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. MEC/SEF. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2006.
- CARTA CAPITAL. Entrevista. **Antônio Nóvoa: aprendizagem não é saber muito...** abril/2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/> . Acesso em: 27 abr. 2021.
- CNE (Conselho Nacional de Educação) (2015). **Resolução CNE/CP 02 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- CNE (Conselho Nacional de Educação) (2019a). **Parecer CNE/CP nº 2/2019**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2022.

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2019b). **Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.**

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 abr. 2022.

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, 2019.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (org.). **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. Cristalina, GO, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2010.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, S. R. B. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. E. (Orgs). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola [e-book]**: processos e práticas. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

MEC (Ministério da Educação). **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

MEC (Ministério da Educação). **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-for-macao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164#:~:text=O%20ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20C%20Rossieli,de%20Professores%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MENEZES, E. M.; SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992.

_____. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. Trabalho de campo: teoria, estratégias e técnicas. *In:* MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 2006.

MOROSINI, M.C. Questões das finalidades do Estado de Conhecimento: a ruptura de pré-conceitos. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI; M.C.; FERNANDES, C.M.B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164. jul./dez. 2014.

NÓVOA, A. Antonio. "Professor se forma na escola". **Entrevista.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 27 abr. 2022.

_____. (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Entrevista com Antonio Nóvoa: "professor se forma na escola".** Revista Nova Escola, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 27 abr. 2022.

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 2002.

OLIVEIRA, R. de. **A reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal.** Educação Unisinos, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores:** Contribuições à compreensão de sua identidade profissional. *In:* PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L. R. O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S. **A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica.** Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Fortaleza, 2014.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. "Resistir é preciso, fazer não é preciso": as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES**, v. 19, n. 46, 2017, p. 26-47.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. 1986. Disponível em: http://www.biolingua.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974** (atualizada pela lei nº 13.424, de 5 de abril de 2010 e pela Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020). Cria o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul, 1974.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria nº 123/2013**. Dispõe sobre o processo de registro das horas-atividades no ponto dos professores, conforme a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 e o Decreto nº 49.448, de 8 de agosto de 2012, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, p.52. 2013. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/diario?td=DOE&dt=2013-06-12&pg=52>. Acesso em: 05 ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 7.132, de 13 de janeiro de 1978** (atualizada até a Lei n.º 15.123, de 19 de janeiro de 2018) . Cria cargos no Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual, 2018.

RODRIGUES, L.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2020.

SARTORI, J. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática**. Tese de doutorado. UFRGS. Porto Alegre: 2009.

_____. **O trabalho do coordenador pedagógico: (des)caminhos na formação continuada do professor no espaço da escola**. Projeto de pesquisa. UFFS, 2018.

SARTORI, J. et al. **O trabalho do coordenador pedagógico na escola de educação básica: limites e possibilidades**. In: SARTORI, J. (org.). Saberes e fazeres da coordenação pedagógica na educação básica. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

SARTORI, J.; FABRIS, M. **A coordenação pedagógica e a formação continuada de professores no espaço escolar**. Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso),v. 35, ano 20, n. 1, p. 213-230 jan./jun, 2021.

SARTORI, J.; FABRIS, M. **Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola**. Revista Olhares, v. 8, n. 3. Guarulhos, dezembro de 2020. Disponível em:

<https://www.bing.com/ck/a?!&p=9ec27ba3fe5499c8JmltdHM9MTY5MjQ0OTYwMCZpZ3VpZD0yOTUwYmE0Yi0zMmQ4LTY2MzAtMDU5Ni1hOTc5MzNhMTY3ZTAmaW5zaWQ9NTE3OQ&pfn=3&hsh=3&fclid=2950ba4b-32d8-6630-0596-a97933a167e0&psq=ressignifica%c3%a7%c3%a3o+do+trabalho+do+coordenador+sartori&u=a1aHR0cHM6Ly9wZXJpb2RpbY29zLnVuaWZlc3AuYnlvaW5kZXgucGhwL29saGFyZXMvYXJ0aWNsZS9kb3dubG9hZC8xMTAyNi84MTI4&ntb=1>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SARTORI, J.; FÁVERO, A. A. Formação continuada do coordenador pedagógico. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, 2020.

SARTORI, J.; GIRARDELO, E. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores**. Artigo científico. 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2067/1/GIRARDELO.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.

SARTORI, J.; PAGLIARIN, L. L. P. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, 7 set. 2016.

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. (orgs.). **Construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: CirKula, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VENAS, R. F. **A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990**. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/48/47.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

VOLSI, M. E. F. **Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior**: em discussão as novas Diretrizes Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR. Universidade Estadual de Maringá/PR, 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

ZUMPANO, V. A. A.; ALMEIDA, L. R. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 21-36.

APÊNDICES

APÊNDICE A

O OLHAR DO MESTRADO PROFISSIONAL NA PESQUISA: O PRODUTO FINAL

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola (NÓVOA, 2002, p. 28).

Nóvoa (2002) entende que é essencial ao professor o ato de aprender contínuo, considerando o professor como agente da sua formação e a escola como lugar de constante crescimento pessoal. Assim, além da formação inicial, o ser e estar sendo professor engloba formação permanente embasada em sua própria prática. Para Imbernón (2010) a formação de professores representa um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida. Assim, a formação não se detém apenas a momentos específicos de aperfeiçoamento, mas também engloba questões relacionadas à carreira, ao salário, ao ambiente de trabalho, às estruturas, aos níveis de participação e de decisão.

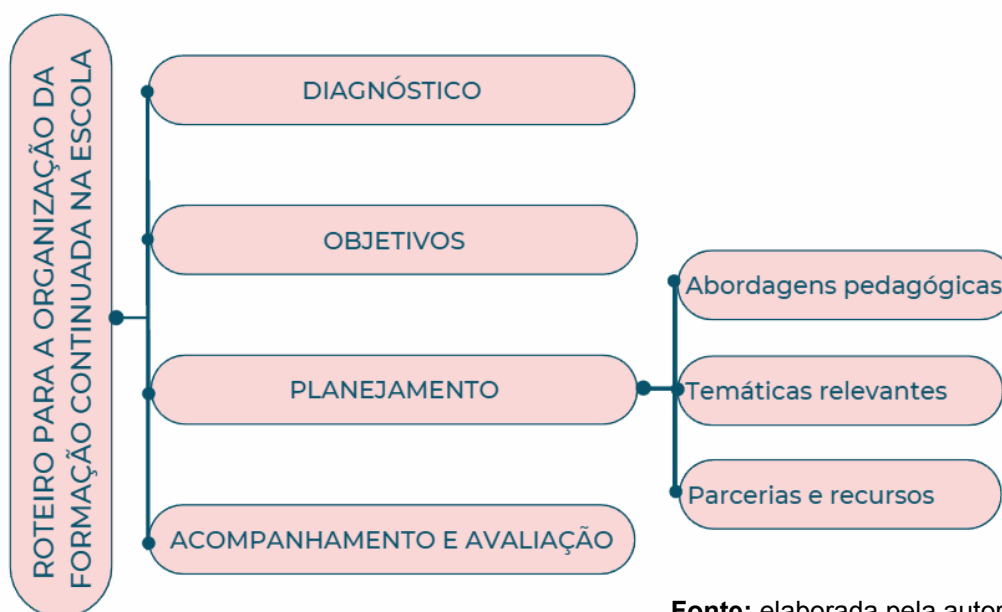
Nesta perspectiva, uma proposta de formação continuada na escola pode ser desenvolvida, considerando as necessidades e os desafios específicos enfrentados pelos professores e demais profissionais da instituição. No ambiente escolar, de acordo com Libâneo, “o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino” (2018, p. 180). Para tanto, é indispensável que o coordenador pedagógico tenha uma visão ampla das políticas educacionais, das práticas pedagógicas, da realidade do seu contexto escolar, das expectativas de aprendizagem dos alunos, bem como da concepção de escola e ensino dos professores.

Desse modo, conforme Sartori e Fabris: “a urgência em aprimorar a qualidade dos processos educativos escolares torna indispensável a formação continuada para

o fortalecimento da prática pedagógica” (2021, p. 228). Assim, a formação continuada de professores não pode ser algo genérico, mas sim, necessita ser pensada, planejada e desenvolvida a partir das demandas reais de cada escola, respeitando as demandas expressas pelos docentes.

Neste alinhamento, o Coordenador Pedagógico pode prospectar formatos de formação no próprio ambiente escolar, considerando já ter identificado os principais pontos que devem ser trabalhados para enfrentar as situações-problema emergentes no cotidiano da instituição. Para fazer essa organização, sugere-se aqui um roteiro¹⁰ que pode auxiliar na organização da formação continuada na escola. A figura abaixo esquematiza as quatro etapas do roteiro:

Figura 4: Roteiro para a organização da formação continuada na escola



Fonte: elaborada pela autora, 2023.

A etapa **do diagnóstico das necessidades**, constitui o momento onde realiza-se um levantamento sobre as necessidades de formação dos professores e demais profissionais da escola, que pode ocorrer por meio de conversas informais e das situações-problema levantadas em espaços como: reuniões pedagógicas, reuniões de planejamento, conselhos de classe, etc. Ao identificar, pelo diagnóstico, as áreas de maior demanda, como novas metodologias de ensino, uso de tecnologia na educação, avaliação formativa, inclusão de alunos com necessidades educativas

¹⁰ Esse roteiro foi elaborado pela autora e, assim como a pesquisa empírica, é o resultado das conclusões da pesquisa, tendo como referências os autores estudados no decorrer da elaboração da dissertação.

especiais, entre outros, a coordenação realizará o planejamento da formação dos professores, considerando sempre os objetivos da escola, as demandas do currículo, as mudanças educacionais e os desafios enfrentados no contexto escolar. Nesse alinhamento, compreender o contexto em que a formação ocorrerá, bem como as características e necessidades específicas dos professores, como nível de experiência, áreas de atuação e interesses individuais, é fundamental para o planejar de uma formação continuada significativa e transformadora - aos docentes.

Para a realização do diagnóstico, além das indicações supracitadas, sugere-se a aplicação de um formulário aos docentes, para complementar o diagnóstico acerca das demandas dos professores da escola. A figura 5 aponta uma sugestão de perguntas que podem ser utilizadas:

Figura 5: Avaliação diagnóstica para a construção do Plano de formação continuada na escola

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Nome: _____

Há quantos anos atua como docente? _____

Formação acadêmica: _____

Qual a sua carga horária de trabalho semanal total (considerando todas as redes)? _____

Para você, qual a importância da formação continuada na escola? _____

1. Em uma escala de zero a dez, sendo zero - sem relevância e 10 - extremamente relevante-, pontue os temas abaixo de acordo com o grau de interesse em aprender mais durante os encontros de formação continuada.

Metodologias de ensino inovadoras	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Avaliação educacional	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Tecnologia educacional	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Educação inclusiva	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Planejamento de aulas	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Gestão de sala de aula	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Outros (especifique): _____	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

2. Em uma escala de zero a dez, sendo zero - sem relevância e 10 - extremamente relevante -, qual a relevância de desenvolver/aprimorar as habilidades abaixo por meio da formação continuada?

Uso de recursos tecnológicos na sala de aula.	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Habilidades de comunicação e trabalho em equipe.	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Estratégias de ensino diferenciadas para atender às necessidades dos alunos.	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Capacidade de lidar com comportamentos desafiadores dos alunos.	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Liderança educacional.	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Outras (especifique): _____	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
3. Em uma escala de zero a dez, sendo zero - sem interesse e 10 - extremamente interessado(a) -, qual seu grau de interesse em aprender a utilizar melhor os recursos educacionais abaixo:	
Softwares educacionais	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Ferramentas digitais interativas	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Materiais didáticos impressos	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Recursos audiovisuais	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Livros didáticos	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Outros (especifique): _____	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
4. Em uma escala de zero a dez, sendo zero - sem interesse e 10 - extremamente interessado(a) -, qual seu grau de interesse em entender melhor por meio da formação?	
Políticas educacionais atuais	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Fundamentos teóricos da educação	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Avaliação de aprendizagem	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Educação bilíngue	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Alfabetização e letramento	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Educação ambiental	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
Outros (especifique): _____	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

Fonte: elaborada pela autora, 2023.

Essas perguntas com opções de resposta permitirão aos professores selecionar suas preferências e necessidades específicas de aprendizagem, oferecendo uma base objetiva para a criação de encontros de formação personalizados e relevantes para eles.

Na segunda etapa, na **definição de objetivos**, estabelece-se com clareza o horizonte que se prospecta com a formação continuada. Por exemplo, promover o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras, fortalecer habilidades de gestão de sala de aula, aprimorar práticas de avaliação ou ampliar o conhecimento sobre diversidade e inclusão. É importante que o coordenador faça o papel de alinhar a formação continuada com o projeto político-pedagógico da escola, garantindo que os objetivos da instituição sejam considerados no desenvolvimento do cronograma das formações continuadas realizadas na escola.

Já a terceira etapa é onde acontece concretamente o **planejamento das atividades** para estabelecer um cronograma de atividades de formação continuada, considerando as abordagens pedagógicas, temáticas relevantes, parcerias e recursos:

a) **Abordagens pedagógicas:** Selecionar abordagens pedagógicas adequadas para promover a participação ativa, reflexão e aprendizagem significativa dos participantes da formação. Isso pode incluir *workshops*, palestras, grupos de estudos, observação de aulas, visitas a outras escolas ou participação em cursos *online*. É importante proporcionar momentos de reflexão, discussão e troca de experiências entre os participantes.

b) **Temáticas relevantes:** Identificar temáticas relevantes e atualizadas, que estejam alinhadas com as demandas educacionais e as políticas públicas vigentes, considerando as tendências pedagógicas e as necessidades específicas dos professores.

c) **Parcerias e recursos:** Buscar parcerias com instituições de ensino superior, organizações educacionais e/ou outros profissionais especializados, que possam contribuir com a formação dos docentes na escola. Além disso, explorar recursos disponíveis, como materiais didáticos, vídeos, livros e plataformas digitais, que possam servir de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem dos professores.

Essas ações devem acontecer de forma a estabelecer um sequenciamento lógico e progressivo das formações, levando em conta a continuidade das aprendizagens e a construção de conhecimentos ao longo do tempo.

Na última etapa, após a elaboração do projeto e do cronograma, é chegado o momento de realização das atividades de formação e, por consequência, do **acompanhamento e avaliação** das ações efetivadas. Assim, é essencial realizar acompanhamento sistemático das atividades de formação continuada, por meio de encontros regulares, *feedback* dos participantes e avaliação dos resultados alcançados. Essa avaliação pode ser feita por meio de questionários, observação de aulas ou produção de relatórios, para verificar a exequibilidade e relevância das atividades e ajustar no plano de formação, se e quando necessário.

Afinal, a formação continuada não é algo engessado, mas é um campo passível de ser moldado. Afinal, a educação é um campo dinâmico e complexo, mas

permanente sujeito a mudanças. As práticas pedagógicas, as demandas dos alunos, as políticas educacionais e as necessidades da sociedade estão em constante evolução. Portanto, é essencial que a formação continuada seja flexível e adaptável para acompanhar essas transformações.

O importante é que a formação continuada na escola seja uma constante no ambiente escolar, isto é, seja processual e não algo fragmentado e pontual. Essa constância na formação permite que os educadores estejam preparados para lidar com os desafios emergentes, como novas abordagens de ensino, avanços tecnológicos e com a diversidade na sala de aula. Além disso, a formação continuada regular contribui para o aprimoramento da prática docente, estimula a reflexão crítica e promove a melhoria do desempenho dos professores, resultando em um ensino de maior qualidade e melhores resultados na aprendizagem dos alunos. A busca constante por aprendizagem e desenvolvimento profissional, também fortalece a motivação dos professores, sua satisfação no trabalho e o comprometimento com a excelência educacional. Portanto, a formação continuada como uma constância é essencial para aprimorar a prática pedagógica.

Uma forma de criar e perpetuar essa “cultura” de formação continuada no chão da escola consiste em incentivar práticas colaborativas para buscar a sustentabilidade da formação continuada, por meio do incentivo à cultura de aprendizagem contínua na escola. Isso pode ser feito por meio da criação de espaços de reflexão, grupos de estudos permanentes ou programas de *mentoring*, nos quais professores experientes auxiliam os colegas menos experientes. Práticas dessa natureza podem incentivar a formação de grupos de estudos ou equipes de trabalho, onde participantes podem compartilhar experiências, discutir desafios e colaborar na busca de soluções às necessidades emergentes. Com isso, promove-se um ambiente de aprendizagem colaborativa e participativa, em que se fortalece o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

Esse roteiro para a elaboração da proposta de formação continuada tem em vista atender às necessidades específicas da escola campo da pesquisa. A intencionalidade é, sem dúvida, promover o desenvolvimento profissional dos professores e demais profissionais da escola, o que contribui para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos, dentro da sua realidade escolar. Assim, não se tem aqui uma proposta fechada e sim um roteiro para adaptar essa

proposta, de acordo com as particularidades da instituição, levando em consideração seus recursos disponíveis, as demandas locais e o perfil dos participantes. A formação continuada deve constituir-se em um processo dinâmico e contínuo - processual, capaz de acompanhar as mudanças e as necessidades emergentes ao longo do tempo, visando sempre o aprimoramento constante da prática educativa.

Referências:

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2018.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

SARTORI, J.; FABRIS, M. **A coordenação pedagógica e a formação continuada de professores no espaço escolar**. Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso),v. 35, ano 20, n. 1, p. 213-230 jan./jun, 2021.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Nome: _____

Data de Nasc.: ____/____/____

Sexo: () Feminino () Masculino

Introdução:

- Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido;
- Declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa;
- Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações, através da leitura e assinatura do TCLE;

Identificação do entrevistado:

- Gostaria que você me falasse sobre a sua trajetória de formação acadêmica e profissional entrelaçada com a atuação na coordenação pedagógica da escola:

Obs.: Acompanhar a fala e verificar se aparecem os seguintes pontos, caso não aparecem arrumar o momento para conversar sobre, por exemplo:

1. Formação inicial;
2. Tempo na docência e na função de professor coordenador;
4. Processo de indicação para exercer a coordenação pedagógica;
5. Como é o ser coordenador pedagógico?
6. Importância do trabalho do CP na escola;
7. As relações com os pares;
8. Desempenha sua função com autonomia?
9. Aprendeu a ser coordenador pedagógico como? Fez alguma formação para assumir a coordenação pedagógica?
10. Como é sua relação com a gestão da escola?

11. A Secretária de Educação (CRE) contribui para o seu processo de formação enquanto professor coordenador?

12. Gostaria de acrescentar algo sobre o seu trabalho?

A formação continuada na escola:

→ Gostaria que você me falasse sobre como acontece a formação continuada dos docentes na escola:

Obs.: Acompanhar a fala e verificar se aparecem os seguintes pontos, caso não aparecem arrumar o momento para conversar sobre, por exemplo:

1. O entendimento de formação continuada;
2. Importância do trabalho do CP na formação continuada dos professores da escola;
3. A formação continuada nesta unidade escolar acontece de que maneira?
4. Como é a participação dos professores na formação continuada?
5. O planejamento e a organização da formação continuada envolve quem?
6. Os assuntos selecionados para as formações continuadas na escola são definidos por quem?
7. Dificuldades enfrentadas para desenvolver as ações nas formações continuadas na escola.
8. Gostaria de acrescentar algo sobre a formação continuada na escola?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RS**

Número do CAAE: 63594022.7.0000.5564

Número do parecer de aprovação do CEP/UFFS e/ou CONEP: 5.706.282

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O trabalho do coordenador pedagógico: a formação continuada em uma escola pública da rede estadual de ensino do RS”, desenvolvida por Daniela Thiel do Amaral, discente do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação do Professor Dr. Jerônimo Sartori.

O objetivo central do estudo é investigar as concepções de formação continuada dos coordenadores na escola e como se dá a mediação do coordenador pedagógico em relação à formação dentro desse contexto. Essa pesquisa justifica-se, pois, a pesquisa social ajudará a compreender a realidade da escola e ainda proporcionará aos participantes da pesquisa a reflexão sobre como percebem o processo de formação continuada do qual participam.

O convite a sua participação se deve ao fato de você ser coordenador na escola onde a pesquisa está sendo desenvolvida e envolver-se nas formações continuadas que são organizadas na escola.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em realizar uma entrevista com a pesquisadora do projeto. O tempo de duração da entrevista é entre uma ou duas horas. Através da entrevista, espera-se poder caracterizar os profissionais que atuam na coordenação pedagógica da escola e ter uma compreensão das suas concepções em relação às funções e ao desenvolvimento da formação continuada na escola. Ainda, pretende-se questionar e entender sobre a história de vida dos coordenadores pedagógicos para, assim, traçar, posteriormente, o perfil dos profissionais que atuam como coordenadores atualmente na instituição. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:

[] Autorizo gravação [] Não autorizo a gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais durante a realização da pesquisa, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todos os dados ficarão armazenados somente em um dispositivo eletrônico (HD externo da pesquisadora), sob responsabilidade dela, pelo período de no mínimo 5 anos, apagando todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Posterior a esse período, todos os arquivos serão excluídos.

Após a finalização da pesquisa, a pesquisadora fará a devolutiva dos resultados da pesquisa a você e aos demais coordenadores participantes, entregando uma cópia da pesquisa e fazendo uma exposição oral dos resultados em um horário previamente agendado. Ainda, a pesquisadora entregará o projeto de formação continuada elaborado como produto final da pesquisa para você e os demais participantes coordenadores.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é a promoção de uma oportunidade de refletir acerca da importância da formação continuada em serviço e do papel mediador que o coordenador pedagógico tem nesse contexto. Ainda, essa pesquisa social pretende trazer um proveito direto, posterior à pesquisa, para os participantes e para a escola foco da realização, através do produto final, que será um projeto de formação continuada baseado nas percepções que serão levantadas na pesquisa de campo. Assim a pesquisa cumprirá seu propósito de intervir na realidade, esperando assegurar assim, o retorno social.

Toda pesquisa com seres humanos é considerada uma pesquisa com riscos. Em relação a aplicação das entrevistas, os riscos da presente pesquisa podem vir a ser: a invasão de privacidade; a discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; a divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); a tomada do tempo do sujeito ao responder a entrevista; a interferência na vida e na rotina dos sujeitos; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio. Há ainda o risco de quebra de sigilo, mesmo que de forma involuntária e intencional. Para que isso não aconteça, a pesquisadora descreveu claramente os procedimentos a que os participantes serão submetidos através deste TCLE. Assim, a fim de minimizar os riscos, a pesquisadora terá o compromisso de garantir o sigilo em relação às respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; garantir a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o anonimato do participante; esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio.; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; garantir local reservado e liberdade para não responder questões as quais possa sentir-se constrangido. Mesmo com essas medidas minimizantes de risco, caso o risco ocorra, a pesquisadora informará o serviço/local de coleta de dados.

Os resultados poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradeço sua participação!

Carazinho, ____ de _____ 20 ____.

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: 54 999968630

e-mail: danielathiel.j5@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua São Paulo, 12 - Oriental, Carazinho - RS, 99500-000

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Função que desempenha na escola: _____

Assinatura: _____

ANEXO B - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM****SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO****Título do Projeto: A formação continuada em uma escola pública da rede estadual de ensino do RS: das concepções e do protagonismo****Nome do Pesquisador:** Daniela Thiel do Amaral

Telefone: 54-9.99968630

E-mail: danielathiel.j5@gmail.com

Por meio deste instrumento, solicito autorização para realizar uma Pesquisa Social intitulada: A formação continuada em uma escola pública da rede estadual de ensino do RS: das concepções e do protagonismo, com os professores e coordenadores pedagógicos da Escola Estadual de Ensino Médio Ernesta Nunes, na cidade de Carazinho/RS, sendo que os registros do processo se constituirão em material empírico, cujo objeto de análise vincula-se aos estudos relacionados ao projeto de dissertação do Mestrado Profissional em Educação, Campus Erechim, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

A análise anunciada terá abordagem eminentemente qualitativa, pois, pretende-se, com base nos dados e informações coletadas, investigar as percepções de formação continuada dos professores na escola e como se dá a mediação do coordenador pedagógico em relação à formação dentro desse contexto

Justifica-se o presente estudo pela necessidade de buscar caminhos para compreender as concepções de formação continuada e os protagonistas dentro dessa atividade, a fim de fortalecer essa prática de forma coletiva e participativa dentro das escolas.

Atenciosamente.

Daniela Thiel do Amaral

AUTORIZAÇÃO

Eu, Lisete Leiria Jarré, Coordenadora da 39ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul, autorizo a pesquisadora Daniela Thiel do Amaral a realizar a Pesquisa Social intitulada **A formação continuada em uma escola pública da rede estadual de ensino do RS: das concepções e do protagonismo**, com os professores e coordenadores pedagógicos da Escola Estadual de Ensino Médio Ernesta Nunes, na cidade de Carazinho/RS.

Carazinho, RS, 24 de agosto de 2022.

Lisete Leiria Jaré