



A formação e o trabalho do coordenador pedagógico: por uma epistemologia da prática coordenativa

The training and the work of the pedagogical coordinator: by an epistemology of the coordinating practice

Jane do Carmo Machado

Pós-doutoranda em Educação na Universidade de Aveiro
janedocarmomachado@gmail.com

Maria Cristina Moraes de Carvalho

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis
mcmoraes9@gmail.com

Resumo:

Este estudo aborda questões relativas à formação inicial, à formação continuada e ao trabalho de coordenadores pedagógicos que atuam em escolas de educação básica a partir de duas pesquisas em andamento. Apontam-se alguns desafios presentes na formação e no trabalho do coordenador pedagógico, apresentando outros caminhos para essa formação tanto em nível de graduação, como de pós-graduação. Foram priorizados estudos que problematizam aspectos relacionados à formação e ao trabalho dos profissionais que exercem a gestão pedagógica em escolas de educação básica. De natureza qualitativa, este estudo, no que tange à formação inicial dos professores futuros coordenadores pedagógicos, privilegiou como instrumento para a recolha de dados o questionário semiestruturado, aplicado a alunas da turma de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade privada do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Para a discussão sobre a formação continuada, foram coletados dados dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos em duas universidades de Minas Gerais que ofertaram um Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, no âmbito de uma política de formação articulada pelo governo federal. Os resultados apontam fragilidades na formação inicial no que se refere a questões relativas ao papel a ser assumido como formador de professores no âmbito das escolas de educação básica e preocupações advindas dos coordenadores já em exercício nessas escolas sobre questões que permeiam o cotidiano do trabalho por esses profissionais desenvolvido e que, muitas vezes, exige formação continuada, condições de trabalho e de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação inicial; Formação continuada; Coordenadores pedagógicos; formador de professores.

Abstract:

This study, which is based on two ongoing researches, addresses issues related to initial training, continuing education and the work of pedagogical coordinators who work in basic



education schools. It points out some challenges presented in the training and in the work of the pedagogical coordinator and also other paths for this training at both undergraduate and postgraduate levels. Priority was given to studies that problematize aspects related to the training and the work of those professionals who carry out pedagogical management in primary education schools. This study, of a qualitative nature, with regard to the initial education of the future teachers who can play the role of pedagogical coordinators, privileged as a data collection instrument the semistructured questionnaire, applied to students of the undergraduate degree in Pedagogy of a private university in the State of Rio de Janeiro, Brazil. For the discussion about continuing education, data were collected from the students final works in two universities in Minas Gerais, Brazil, that offered a Lato Sensu Postgraduate Course in Pedagogical Coordination, within the framework of a training policy articulated by the federal government. The results point to weaknesses in the initial training regarding issues related to the role to be played as teacher trainers in basic education schools and concerns of the coordinators already in place in these schools on issues about their daily work which often requires continuous training, working conditions and professional development.

Keywords: Initial training; Continuing education; Pedagogical coordinators; Teacher trainer.

Resumen:

Este estudio aborda cuestiones relacionadas a la formación inicial, a la formación continua y al trabajo de coordinadores pedagógicos que actúan en escuelas de educación básica a partir de dos investigaciones en procedimiento. Se resaltan algunos desafíos presentes en la formación y en el trabajo del coordinador pedagógico, presentando otros caminos para esa formación, tanto a nivel universitario como de posgrado. Fueron priorizados estudios que colocan como problema de investigación aspectos relacionados a la formación y al trabajo de los profesionales que ejercen la gestión pedagógica en escuelas de educación básica. De naturaleza cualitativa, este estudio, que se refiere a la formación inicial de profesores futuros coordinadores pedagógicos, privilegió como instrumento de colecta de datos un cuestionario semiestructurado, aplicado a las alumnas de la clase de Licenciatura en Pedagogía de una universidad privada en el estado de Rio de Janeiro, Brasil. Para discutir sobre la formación continua, fueron colectados datos de los Trabajos de Conclusión de Curso de alumnos en dos universidades de Minas Gerais que ofertaron un Curso de Posgrado Lato Sensu en Coordinación Pedagógica, en el ámbito de una política de formación articulada por el gobierno federal. Los resultados indican debilidades en la formación inicial, que se refieren a cuestiones relacionadas al papel para asumirse como formador de profesores en el ámbito de las escuelas de educación básica. Además de preocupaciones provenientes de los coordinadores, que ya se ejercen en esas escuelas, sobre cuestiones que involucran el desarrollo de su trabajo cotidiano y que, muchas veces, exige formación continua, condiciones de trabajo y de desarrollo profesional.

Palabras clave: Formación inicial; Formación continua; Coordinadores pedagógicos; Formador de profesores.



Introdução

O presente estudo¹ trata da formação inicial e continuada de coordenadores pedagógicos na Licenciatura em Pedagogia e em curso de Pós-graduação *Lato Sensu* a partir de duas pesquisas² em andamento que têm como objeto a formação desse profissional que atua em escolas de educação básica, assumindo diversas atribuições previstas nos documentos legais e em outros documentos que versam sobre sua atuação profissional.

No sentido de desenvolver a argumentação, apresentam-se uma breve incursão sobre as legislações, em vigor, que tratam da formação desse profissional e um recorte dos dados referentes às pesquisas as quais este estudo decorre, buscando revelar tensões e potenciais que permeiam a formação e o trabalho desse profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - nº 9.394/96, em seu Art. 64, prevê que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. Nessa linha, estabelece que a formação do coordenador pedagógico seja feita em nível de graduação, Licenciatura em Pedagogia, e/ou de Pós-graduação *Lato Sensu* em Supervisão/Coordenação Pedagógica.

A seguir, tem-se a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que em seu Art. 5º, incisos XII e XIII, dispõe que o egresso de Pedagogia deveria estar apto a participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; assim como, planejar, executar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares. Desse modo, imputando ao Pedagogo outras atividades que, apesar de estarem de certo modo relacionadas à sua docência, possuem outras dimensões fora do espaço da sala de aula que estão relacionadas às funções coordenativas.

Em 2015, entra em vigor a Resolução CNE/CP nº 2 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. No Art. 4º, Parágrafo único, aponta que os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica ao desenvolverem práticas de formação continuada dos profissionais do magistério devem articular ensino e pesquisa de modo a garantir a qualidade acadêmica na formação oferecida, atendendo às demandas previamente estabelecidas em seus documentos orientadores do trabalho e formação.

1 O presente estudo é versão ampliada da comunicação apresentada no 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa – Fortaleza – Brasil – 2018 (Machado & Carvalho, 2018).

2 Uma pesquisa intitulada “A coordenação pedagógica no cotidiano das instituições escolares: formação e trabalho” de Machado, e outra, intitulada “Contribuições do Programa Nacional Escola de Gestores no contexto da prática da coordenação pedagógica em Minas Gerais”, de Carvalho.



Em seu Art. 8º, incisos IX e X, essa Resolução traz mais uma vez a prerrogativa da participação desses licenciandos na gestão das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

E, em relação à formação continuada, compreende que essa possui dimensões coletivas, organizacionais e profissionais e que decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional articulado às necessidades das redes de ensino, sendo ofertada por meio de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que possam agregar novos saberes e práticas. Sendo assim, indica uma formação sistematizada e coletiva capaz de dialogar com o trabalho desenvolvido pelos professores com vistas a se formarem continuamente no e para o trabalho.

Essas Diretrizes acabam por conceder a todos os licenciandos a possibilidade de assumirem atribuições relacionadas à gestão das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, o que leva a inferir contradições no que se refere à formação prevista na LDB n. 9.394/96 de profissionais que atuam como coordenadores pedagógicos pensada em nível de graduação, na Licenciatura em Pedagogia, e de pós-graduação *lato sensu*.

Diante desse panorama, consideradas as prescrições legais para a formação desse profissional e as diversas atribuições a ele imputadas nas escolas de educação básica, tomaremos os dados organizados em categorias construídas em consonância com as referidas pesquisas à luz do referencial teórico que norteia a discussão.

A partir da apresentação e análise dos dados, pretende-se apontar alguns desafios presentes na formação e no trabalho do coordenador pedagógico, assim como, apresentar outros caminhos para essa formação tanto em nível de graduação, como de pós-graduação. Os caminhos para a superação desses desafios são traduzidos em torno do conceito epistemologia da prática coordenativa, que será exposto nas considerações finais.

A formação dos coordenadores pedagógicos na articulação com o trabalho: perspectivas teóricas

Os professores que cursam as diversas licenciaturas, a licenciatura em pedagogia e a pós-graduação *lato-sensu* em supervisão, coordenação e gestão escolar estão aptos, ou pelo menos deveriam estar, a assumir atividades relativas diretamente à docência e a atividades concernentes à gestão, coordenação e supervisão nos espaços escolares, conforme prescrito pela LDB n. 9.394/96 e pela Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Alguns estudos (Nóvoa, 2006; 2009; Alarcão, 2001; 2010; Imbernón, 2011; Benachio & Placco, 2012; Placco, Almeida & Souza, 2015; Souza & Almeida, 2015; Machado, 2015) têm problematizado aspectos relacionados à formação inicial, à formação continuada e ao



trabalho desenvolvido por esses profissionais coordenadores pedagógicos que atuam no campo da supervisão, coordenação e gestão em escolas de educação básica, especialmente no que se refere às dimensões de coordenação e de dinamização de propostas de formação continuada de outros professores no próprio local de trabalho, as escolas de educação básica.

Na pesquisa desenvolvida por Carvalho, considera-se que a iniciativa de políticas de formação continuada delineadas para os membros da equipe gestora da escola, sejam eles diretores ou coordenadores pedagógicos, é recente no Brasil, sendo observado um volume crescente a partir da década de 1990 e, de forma mais intensiva, após a primeira década do século XXI. Diretores e coordenadores pedagógicos são considerados, no âmbito desse movimento de formação, profissionais estratégicos, capazes de viabilizar localmente as diretrizes das políticas fixadas pelos órgãos centrais da educação.

Em levantamento sobre o estado do conhecimento da formação continuada para os profissionais da educação, entre os anos 1996 a 2017, Carvalho identificou que a maioria das pesquisas se dedicaram às políticas de formação para professores³, evidenciando que essa é uma tendência no cenário educacional brasileiro. Se a formação continuada para docentes tem sido objeto de grande investimento por parte de políticas públicas mais recentes, o mesmo não ocorre com os profissionais responsáveis pela função coordenadora na escola. Além disso, muitas vezes essas políticas de formação docente não se revertem em melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos por falta de mediação dentro da própria escola, que poderia ser exercida pelo profissional responsável pela gestão dos processos pedagógicos. Dadas as dimensões e complexidades do sistema de educação básica brasileiro, que impõe grandes desafios à melhoria da qualidade do ensino, há que se dedicar maior atenção à formação dos coordenadores pedagógicos (Placco; Souza; & Almeida, 2012).

Em um estudo recente (André & Princepe, 2017) que aborda alguns pressupostos do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC- SP, que teve suas atividades iniciadas no segundo semestre de 2013, pode-se verificar que o foco dado à formação continuada do coordenador pedagógico está relacionado às suas atribuições cotidianas nas escolas de educação básica, dentre elas a de formador de professores:

O foco na formação do formador de professores da educação básica decorre do papel fundamental que esse profissional ocupa na efetivação do trabalho pedagógico nas escolas ou em outras instituições educativas. O formador de professores é um profissional que, em geral, assume a função de gestor pedagógico, tornando-se um dos responsáveis pela implementação do Projeto Político-Pedagógico, pela formação contínua dos professores e pelo bom andamento das atividades educativas (André & Princepe, 2017, p. 106).

³ Carvalho realizou um mapeamento da produção acadêmica cujo objeto de investigação foram políticas de formação continuada para os profissionais da educação básica, dentre eles professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Esse mapeamento revelou, dentre um universo de 1935 trabalhos, que 98% tiveram por objeto a formação de professores.



Partindo desse estudo, é possível constatar que os professores participantes dessa formação continuada elaboraram projetos de intervenção que tiveram como eixo orientador: a prática formativa na escola, a reflexão-ação sobre as práticas pedagógicas instituídas e problematizadas pelos próprios sujeitos e o trabalho colaborativo e coletivo. Tal estudo vem ao encontro da perspectiva que defende que o formador de professores no espaço escolar precisa possuir uma formação inicial sólida e se engajar permanentemente em propostas de formação continuada para que possa responder às necessidades formativas dos professores e dele mesmo que decorrem do próprio trabalho, tornando-o conteúdo de formação e a escola espaço de aprendizagem para alunos (Nóvoa, 2009) e também para os professores (Machado, 2015). Desse modo, aponta-se que esse profissional ao mesmo tempo em que aprende no trabalho e com o trabalho a partir da dimensão coletiva desse trabalho, é também levado a assumir o movimento da formação continuada no espaço escolar, responsabilizando-se por todas as etapas implicadas nessa formação. Assim, torna-se importante problematizar os processos de formação inicial e continuada pelos quais passa esse profissional com vistas a buscar caminhos mais significativos em que seja possível articular formação e trabalho.

Metodologia

Neste estudo de natureza qualitativa, os dados, na pesquisa de Machado, foram recolhidos a partir de questionário, estruturado com perguntas abertas e fechadas, aplicados a 17 alunas das 22 formandas de 2017 da turma de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade privada da região serrana do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Tal instrumento de pesquisa abordou questões relacionadas especialmente às contribuições da formação para futura atuação como coordenadoras pedagógicas em escolas de educação básica.

Na pesquisa de Carvalho, os dados decorrem dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC - de duas universidades mineiras que ofertaram um Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, na modalidade de Educação à Distância, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, vinculados à Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação. A primeira turma foi coordenada pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), no período de 2010 a 2012. A seleção dessa primeira turma contou com a adesão de 355 profissionais, de 45 municípios mineiros, ocorrendo uma aprovação de 76%, o que correspondeu ao total de 270 cursistas, que foram distribuídos em dez municípios polos. A segunda turma, oferecida pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), de 2014 a 2015, contou com 520 cursistas, oriundos de 129 municípios mineiros, organizados em 10 polos de Minas Gerais. Do total desses 520 inscritos, apenas 273 concluíram o curso, representando um percentual de 53%.

Os temas em torno dos quais os TCC's foram produzidos, todos escolhidos a partir de questões emergentes nas instituições de ensino em que os cursistas atuam constituem os dados da pesquisa de Carvalho. Da primeira turma, coordenada pela UFV, tem-se um total de 270 trabalhos e da segunda, sob a coordenação da UFOP, 273.



Por tratar-se de pesquisa em andamento, os dados apresentados foram coletados dos textos da política e dos relatórios produzidos pelas instituições, buscando caracterizar alguns conceitos presentes nos documentos, como também alguns efeitos evidenciados nas produções dos coordenadores que concluíram o curso (Brasil, 2009; UFOP, 2014; UFV, s/d).

O objetivo do Programa Nacional Escola de Gestores é possibilitar uma formação que contribua para a ampliação das capacidades de "análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem" (Brasil, 2009, p.7). Considera-se que é no âmbito das instituições de ensino que a formação continuada dos coordenadores pedagógicos cursistas poderá contribuir para uma organização e re-articulação do trabalho educativo que incida sobre a qualidade do ensino oferecido, de modo alcançar a concretização do direito à educação, por meio da garantia da aprendizagem e permanência de todos os estudantes na escola.

Além da garantia do direito à educação, também são princípios orientadores do curso a reafirmação da gestão democrática, a formação continuada crítica e promotora da identidade profissional, a articulação teoria-prática e a integração dos elementos curriculares do curso. Esses princípios orientadores perpassam pela organização curricular, que se estrutura em torno do eixo Organização do Trabalho Pedagógico, por sintetizar a função exercida pela coordenação pedagógica das escolas, numa dupla abrangência: "o âmbito da escola, compreendida como local social de formação crítica e cidadã e o âmbito da sala de aula, espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional" (Brasil, 2009, p.11).

De acordo com as orientações do Programa Escola de Gestores (Brasil, 2009), a avaliação dos cursistas foi realizada mediante participação nas atividades desenvolvidas nos ambientes virtuais de aprendizagem, além da elaboração de um Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), sob orientação de um professor mestre ou doutor vinculado ao programa na UFOP e na UFV. As reflexões suscitadas pelos conteúdos e atividades das Salas Ambientes mobilizaram os cursistas a buscar uma atuação propositiva, em que o diálogo dos fundamentos teóricos com os desafios enfrentados no cotidiano escolar culminaram em um plano de ação a ser implementado na escola. O TCC, como culminância dessa reflexão teórico-prática, apresentou formato e critérios definidos pelas Instituições de Ensino Superior responsáveis pela colocação da política de formação em ação.

Pelo Regimento do Curso da UFV, o TCC poderia apresentar formato de monografia, artigo, relatório ou ainda outro, desde que evidenciasse o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos durante o curso em articulação com questões do interesse das cursistas, de escolha individual. A avaliação do trabalho foi realizada por uma banca, composta por dois professores, sendo um deles o orientador. O formato da apresentação do TCC foi em forma de poster.

A coordenação da UFOP apresentou uma outra dinâmica aos trabalhos. Os cursistas coordenadores pedagógicos foram orientados a elaborar um projeto de intervenção, tendo por base algum tema relacionado a sua escola de atuação em articulação ao projeto político pedagógico da instituição. A metodologia para elaboração deste projeto foi a pesquisa-ação, por se mostrar adequada a formação de profissionais que buscam um melhor conhecimento



sobre sua realidade, por meio de uma reflexão sobre os problemas, sustentada teoricamente, buscando a proposição de modificações da situação original para, em seguida, analisar os resultados da intervenção realizada.

Após a execução do projeto de intervenção, os cursistas elaboraram um artigo científico, que foi submetido à avaliação de uma banca composta pelo professor orientador e outros dois professores. Para a apresentação do artigo, os cursistas foram também orientados a produzir um poster, contendo os principais elementos do artigo.

Ambas as pesquisas, de Machado e de Carvalho, contribuem para pensar sobre os desafios e os caminhos da formação inicial e continuada de coordenadores pedagógicos na perspectiva dos próprios envolvidos nesse processo em diálogo com políticas públicas de formação que nem sempre atendem às necessidades desses alunos e também profissionais que já atuam, incorrendo riscos de fragilizar a formação e também o trabalho por eles desempenhado ou a desempenhar, no caso dos alunos da graduação.

Para preservar a identidade dos participantes e garantir a ética na pesquisa, optamos por atribuir aos participantes dos questionários nomes fictícios na apresentação dos dados da pesquisa de Machado.

Os dados tanto dos questionários, utilizados na pesquisa de Machado, como dos TCC's no que se refere às temáticas apresentadas, na pesquisa de Carvalho, foram organizados em categorias.

Como categorias de análise, têm-se: a) Principais desafios hoje para a atuação do coordenador pedagógico; b) Proposta curricular na formação inicial atendeu às demandas de formação para a futura função coordenativa; c) Principais características do coordenador como formador de professores; d) Os TCC's a partir dos eixos temáticos.

Os pressupostos teóricos da análise de conteúdo (Bardin, 2013) foram privilegiados em uma perspectiva de análise interpretativa dos dados disponíveis no questionário e nos TCC's. As categorias construídas ajudaram na organização desses dados e na sua interpretação, que transita do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade que levaram a inferências para compreender o processo de formação de que participam ou participaram os sujeitos das referidas pesquisas.

Os dados da formação inicial e continuada dos coordenadores pedagógicos: análise e inferências possíveis

Apresenta-se, a seguir, um recorte dos dados, a partir das respostas dadas às questões abertas no questionário (Machado) e dos temas dos TCC's (Carvalho), relacionados às categorias privilegiadas neste estudo, considerando que tornaram possível apresentar algumas inferências a despeito da formação e do trabalho de coordenadores pedagógicos, partindo do fato de que a esse profissional é atribuído o papel de formador de professores na escola, seu local de trabalho e dos pares.



Principais desafios hoje para a atuação do coordenador pedagógico

Já em fase de conclusão do Curso de Pedagogia e tendo vivenciado no estágio curricular obrigatório a realidade do trabalho de coordenação pedagógica nas escolas de educação básica, assim se expressaram as alunas em relação aos quais seriam os principais desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos.

As diferentes concepções do trabalho pedagógico e da própria linha educacional que se pretende seguir, já que na equipe docente as diversas pessoas envolvidas podem não ser colaborativas com uma determinada linha de trabalho [...] (Maria – Licenciatura em Pedagogia).

Formação (Diná – Licenciatura em Pedagogia).

Acredito que a resistência dos outros profissionais, principalmente os que trabalham com a metodologia tradicional (Cássia – Licenciatura em Pedagogia).

A falta de tempo que este tem para realizar as formações (Margarida – Licenciatura em Pedagogia).

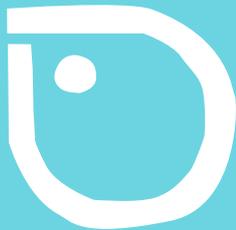
É importante destacar que os professores apontam como desafios para a atuação do coordenador pedagógico questões relativas à formação dos sujeitos, às diferentes concepções de educação, às resistências apresentadas por alguns, à falta de tempo para realização de propostas de formação. Tais dados levam a inferir que esse profissional coordenador pedagógico vai precisar transformar e tornar concreto o espaço de trabalho dos professores em espaço de formação continuada, levando-os a perceberem esse espaço a partir da perspectiva da escola reflexiva de Alarcão (2001), em que no coletivo, apesar das diferenças e diversidades, os sujeitos são capazes de se colocarem em um movimento reflexivo que os desafia a se transformarem, enriquecendo suas próprias práticas, e, ao mesmo tempo, transformando-se a si mesmos, potencializam a transformação e aprendizagem de seus pares.

Proposta curricular na formação inicial atendeu às demandas de formação para futura função coordenativa

Ao serem questionadas para estabelecer uma relação da experiência formativa vivenciada no Curso de Pedagogia com a percepção sobre demandas do cotidiano escolar inerentes à função exercida pelos coordenadores pedagógicos, assim se posicionaram algumas alunas:

Em parte sim, pois na disciplina de gestão foram trabalhados muitos conteúdos importantes sobre a coordenação e supervisão. Porém, em apenas um período fica uma carência de conhecimento (Joana – Licenciatura em Pedagogia).

Em termos sim e não, pois a formação contribuiu, mas não foi o suficiente, é necessária uma formação continuada para auxiliar no entendimento da função (Carina – Licenciatura em Pedagogia).



Sim, mas sei que para estar nessa função tenho que continuar na formação continuada, pois a educação do aluno passa pela coordenação também além da sala de aula (Eliane – Licenciatura em Pedagogia).

Não. Acho que nenhum de nós, pois essa preparação vai se dar ao longo da nossa prática, do nosso saber fazer (Ivana – Licenciatura em Pedagogia).

Dos dados, é possível inferir que as alunas, futuras coordenadoras pedagógicas, demonstram uma certa "insegurança" em relação à formação recebida em sua articulação com as demandas concernentes a sua atuação futura nessa atividade coordenativa. Nesse sentido, criar um rol de conteúdos referentes a essa atividade, assim como uma epistemologia da própria prática coordenativa, quando considerados os conteúdos de formação continuada articulada ao trabalho, poderia contribuir para que esses sujeitos fossem desafiados a pensar e a problematizar questões do trabalho tornadas conteúdos de formação. Os temas desenvolvidos nos TCC's apresentados por Carvalho (2016-2020) e de André e Princepe (2017) devem ser tomados como conteúdo de formação inicial e formação continuada desses profissionais uma vez que evidenciam as questões cotidianas que perpassam sua prática coordenativa.

Principais características do coordenador como formador de professores

Tendo em vista as observações realizadas no estágio e as reflexões possibilitadas pelas disciplinas cursadas na Pedagogia, que apontam a formação continuada dos professores como uma das principais funções do profissional que exerce a função de gestão do trabalho pedagógico na escola, assim se manifestaram as cursistas sobre as características que esse profissional deve assumir:

Conhecimento das leis, liderança, uma gestão democrática e um olhar pedagógico voltado para as necessidades da comunidade local (Márcia – Licenciatura em Pedagogia).

Acredito que tem que ter experiência vivenciada dentro da sala, organização, planejamento, formação qualificada e capacitação de ensino tecnológico (Fabiana – Licenciatura em Pedagogia).

Reconhecer especificidades na sua equipe; Ser bom articulador entre pessoas e instituições; Ter visão sistêmica a fim de prever problemas e planejar estratégias (Maria – Licenciatura em Pedagogia).

Flexibilidade, ouvido atento, observador, dinâmico (Marta – Licenciatura em Pedagogia).

Confrontados esses dados com os resultados da pesquisa de Machado (2015), percebe-se, tanto naquele estudo quanto neste, a importância atribuída à formação e à experiência em sala de aula desses profissionais para assumirem tal função. Na perspectiva das alunas, esse profissional precisa apresentar características objetivas e subjetivas que possam contribuir para o desenvolvimento de ações formativas mais significativas de modo a atender à complexidade implicada nessas ações. Assim, é possível sustentar que a atuação desse profissional exige



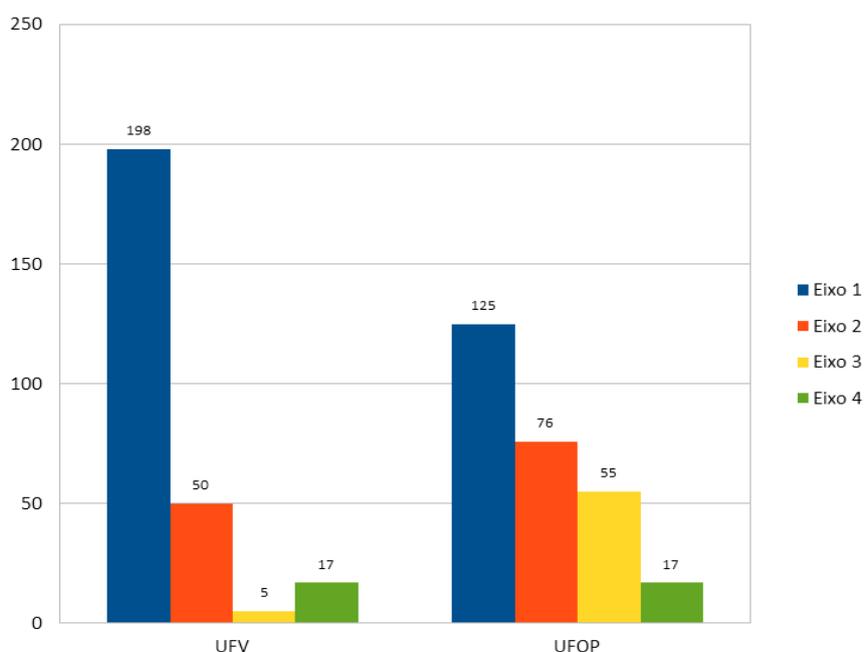
uma formação sólida e uma atuação que possibilite um trânsito como docente, formador e formando ao mesmo tempo.

Os TCC's a partir dos eixos temáticos

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, em destacar os temas que foram objeto de estudo das cursistas do Programa Escola de Gestores, mobilizando-as na tarefa de articular o percurso formativo a uma reflexão sobre os problemas vivenciados na realidade da escola em que atuam, foi realizada por Carvalho uma leitura de todos os títulos e resumos dos TCC's. A leitura foi orientada por um olhar analítico, buscando algumas categorias de análise que pudessem articular os 543 trabalhos concluídos pelos cursistas da UFV e da UFOP e o trabalho e formação desses profissionais.

Diante da orientação da coordenação do curso pela UFV de que o tema dos TCC pudesse ser de escolha livre, optou-se por classificá-los a partir da categorização adotada pela UFOP, ao indicar que os TCC's fossem produzidos em torno de quatro eixos temáticos: O papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento da educação e da escola (eixo 1); Avaliação escolar (eixo 2); Projeto político pedagógico e organização do ensino (eixo 3); Currículo escolar (eixo 4).

Gráfico 1 - Distribuição dos Trabalhos de Conclusão de Curso por Eixos Temáticos



Fonte: Dados do relatório da UFV organizados por Carvalho e dados da UFOP analisados por Santana, Dulci e Martins (2016, p.63)



Esses eixos temáticos apresentam relação com as principais disciplinas do curso, desenvolvidas pelo currículo das duas universidades em questão, em conformidade com as orientações do projeto pedagógico do Programa Nacional Escola de Gestores: Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico (30h); Projeto Político Pedagógico e Organização do Ensino (45h); Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar (45h); Avaliação Escolar (45h); Aprendizagem Escolar e Trabalho Pedagógico (45h) e Práticas e Espaços de Comunicação na Escola (45h) (Brasil, 2009).

O eixo 1 “o papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento da educação e da escola” diz respeito ao papel deste profissional na organização da escola, de modo a torná-la democrática. Tal eixo toca em problematizações relativas aos maiores dilemas vivenciados por este profissional, ao atuar entre dois campos distintos, porém interrelacionados: o campo pedagógico, de acompanhamento ao trabalho do professor, e o campo da gestão, que envolve questões que atravessam a dinâmica da sala de aula, mas que a determina.

O eixo 2 “avaliação escolar” propõe reflexões em torno de duas dimensões da avaliação: aquela centrada nos processos de aprendizagem dos alunos e ainda outra que envolve uma discussão sobre o trabalho da escola, em seu conjunto, a avaliação institucional.

O eixo 3 “Projeto político pedagógico (PPP) e a organização do ensino” é um eixo que reúne questionamentos em torno do planejamento escolar no contexto de uma gestão democrática. A coordenação tem papel fundamental no processo de construção, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico, de modo a torná-lo instrumento de articulação e de intervenção na realidade da escola.

O último eixo 4 “Currículo Escolar” propõe reflexões sobre a relação do currículo com a garantia do direito à educação, por meio da democratização do acesso ao conhecimento. Traz para a coordenação pedagógica a necessidade de acompanhamento das políticas de currículo, de modo a estabelecer um diálogo entre as orientações presentes nos textos legais com a organização do trabalho pedagógico da escola, de modo crítico e consciente.

Os 270 TCC's produzidos pelos cursistas formados pela UFV foram distribuídos da seguinte forma entre os quatro eixos de análise: 198 foram produzidos em torno do eixo 1, o papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento da educação e da escola; 50 versaram sobre temas do eixo 2, avaliação escolar; com menor número, 5 trabalhos em torno do eixo 3, projeto político pedagógico e organização do ensino; e 17 trabalhos discutiram questões relativas ao eixo 4, currículo escolar.

Os 273 artigos apresentados pelos cursistas formados pela UFOP encontram-se distribuídos entre os quatro eixos temáticos da seguinte forma: 125 trabalhos no eixo 1 – o papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento da educação e da escola; 76 trabalhos no eixo 2 – avaliação escolar; 55 no eixo 3 – projeto político pedagógico e organização do ensino e outros 17 no eixo 4 – currículo escolar (Santana; Dulci & Martins, 2016). As produções dos cursistas formados pelas duas universidades revelam as maiores preocupações presentes nas instituições educacionais atendidas pelo Programa Escola de Gestores. Diante da grande abrangência do Programa em Minas Gerais, considera-se que a análise dos temas traz contribuições para uma reflexão em torno das necessidades das escolas públicas do país. Além disso, as temáticas tratadas



nas produções são relevantes para o tema deste estudo, cujo foco é a formação inicial e continuada do coordenador pedagógico, na perspectiva do seu desenvolvimento profissional e do fortalecimento das instituições públicas de atuação.

Os dados, a partir do gráfico 1 apresentado, possibilitam a visualização do eixo 1 como o que concentrou o maior número de produções dos cursistas das duas universidades. Remete a uma dimensão do trabalho do coordenador que representa um dos maiores desafios da profissão, o de articular a gestão do trabalho da escola tendo por eixo norteador o apoio ao trabalho dos professores, de modo a reafirmar a escola como espaço de aprendizagem para todos. A proposta do curso em provocar uma análise crítica e fundamentada dos coordenadores pedagógicos em torno dos temas mais emergentes do seu trabalho, direcionando essa reflexão para uma intervenção que busque o enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelo grupo de profissionais, faz com que essa experiência formativa adquira uma dimensão tanto individual, como coletiva. A dimensão individual remete a uma questão que está presente no tema deste estudo, em investigar os processos de formação dos coordenadores e sua necessidade de atualização quanto aos conhecimentos pedagógicos, aos políticos e aos processos de gestão. A dimensão coletiva emerge da experiência em desenvolver um projeto de intervenção no contexto concreto de trabalho, que se volte para a realidade e se consolide como um processo colaborativo. Sendo assim, a proposta desta política de formação possibilita experiências que contribuem para o desenvolvimento profissional, tanto dos cursistas, como também dos demais que compõem a equipe de trabalho nas escolas.

O conceito de desenvolvimento profissional vem sendo utilizado para caracterizar processos formativos que busquem superar a ruptura entre a formação inicial e continuada, pois pressupõe que a formação "é um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores" (Marcelo, 2009, p.10). Esse conceito também pode ser utilizado para a formação dos coordenadores pedagógicos já que também são professores, pois remete a um movimento de reflexão crítica voltado para a transformação da própria prática e da cultura escolar, exigindo um aperfeiçoamento profissional contínuo. Desse modo, a formação para um novo desenvolvimento profissional ocorre em movimento para agregar o coletivo dos profissionais da instituição educacional em um ambiente colaborativo, visando ao fortalecimento do projeto educacional da instituição que possa reverberar para além de seus próprios muros. Ao explorar o que a cultura escolar representa para uma predisposição ao desenvolvimento dos profissionais da instituição, Day (2001, p.144) reafirma o papel das lideranças, sobretudo da gestão, no "papel crucial na criação de culturas de aprendizagem profissional que encorajem os professores a empenharem-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e colectiva, formal e informal, isoladamente e com outros."

De modo a compreender a relação entre a produção desta política de formação e o seu alcance no contexto da prática destes profissionais, será necessário chegar aos sujeitos, compreendendo-os como atores ativos, estejam eles ligados aos processos de produção e colocação da política em ação ou ainda aos demais atores que se encontram na trajetória da política (Ball, 1994; Ball; Maguire & Braun, 2016). Assim, ocorre muitas vezes que a política que é formulada é transformada pelos diferentes sujeitos, ao longo do processo no qual ela



percorre, no tempo e no espaço, pois é perpassada por contradições ligadas aos processos de reinterpretação e reconstrução. O importante é que seja tomada como objeto de reflexão e de melhoria dos processos de formação e trabalho de professores e coordenadores pedagógicos.

Conclusões

Os resultados de ambas as pesquisas, de Machado e de Carvalho, que tratam da formação inicial e da formação continuada do coordenador pedagógico apontam preocupações em torno do lugar que esse profissional ocupa nas escolas de educação básica, especialmente no que tange à articulação formação e trabalho. Nesse sentido, defende-se que a formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada, deva contribuir para que esses profissionais em exercício ou futuros profissionais possam encontrar caminhos capazes de situá-los em um tempo e um espaço em que a formação e o trabalho promovam o desenvolvimento profissional e também possam criar um movimento na escola onde essa se torne a escola reflexiva (Alarcão, 2001; 2010) e oportunize a produção de Ateliês de formação continuada e em serviço de professores tal como apontado por Machado (2015).

Propostas de formação que consideram uma postura ativa dos professores na definição e no sentido da sua aprendizagem incidem de forma mais potente quando inseridas no local de trabalho, com definição de prioridades e demandas do próprio trabalho. Não se trata de desconsiderar as diferentes experiências de formação de professores em outros espaços e instituições, mas a qualidade da aprendizagem capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional mantém estreita relação com as interações estabelecidas na escola, principal *locus* de trabalho desses profissionais. Processos formativos dessa natureza precisam reconhecer o papel e a função exercida pelo docente na instituição, a cultura escolar, os demais profissionais, além daqueles que exercem funções de liderança.

A partir da análise dos dados de ambas as pesquisas, defende-se, neste estudo, a construção ou já a existência de uma *epistemologia da prática coordenativa* – conceito elaborado por Machado - que vai criando um *corpus de conhecimento* construído durante o processo de formação e de trabalho, capaz de promover idas e vindas da formação para o trabalho e do trabalho para a formação. Sendo assim, potencializa-se uma formação, inicial ou continuada, que possa se aproximar do contexto de trabalho e o trabalho aproximar-se do contexto de formação para que, a partir do diálogo estabelecido entre os sujeitos que transitam de um lado para o outro, se encontrem formas de enriquecer ambos os contextos e os processos de formação e de trabalho de todos os envolvidos.

Dessa forma, aponta-se que a *epistemologia da prática coordenativa*, construída ao longo da formação inicial, da formação continuada e do trabalho, possibilita aos coordenadores pedagógicos compreenderem as exigências e as potencialidades da articulação formação-trabalho, uma vez que coloca esses profissionais em um movimento reflexivo sobre os saberes e os conhecimentos próprios de sua ação coordenativa. Nesse sentido, este estudo, a partir das duas pesquisas em andamento de Machado e de Carvalho, teve a pretensão de contribuir para que outros caminhos de formação e de trabalho possam se tornar possíveis para os profissionais coordenadores



pedagógicos, especialmente quando se considera que a formação e o trabalho desses profissionais possibilita-os construir uma *epistemologia da prática coordenativa* essencial ao desenvolvimento de sua atividade.

Referências

- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Isabel Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. v. 8, 7 ed. São Paulo: Cortez, - Coleção questões de nossa época.
- Almeida, L. R. (2015). Formação centrada na escola: das intenções às ações. In Laurinda Ramalho de Almeida & Vera Maria Nigro de Souza Placco (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. 2 ed, 9-24. São Paulo: Edições Loyola.
- André, M. & Princepe, L. (2017). O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar.
- Ball, S.J. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open Universit Press.
- Ball, S.J.; Maguire, M.; Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benachio, M. das N.; Placco, V. M. N. de S. (2012). Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In Laurinda Ramalho de Almeida & Vera Maria Nigro de Souza Placco. *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*, 57-70. São Paulo: Edições Loyola.
- Brasil (2009). Ministério da Educação. Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica. Brasília, DF.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução Luciana Cobucci Leite. 9º ed. São Paulo: Cortez, Coleção questões de nossa época, v. 14, 2011.
- Machado, J. do C; Carvalho, M. C. M. de. (2018). A formação de coordenadores pedagógicos: perspectivas formativas da graduação à pós graduação. *Atas CIAIQ 2018: 7º Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa*, v. 1, p. 7-17.
- Machado, J. do C. (2015). *Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades*. Tese de doutorado - 2015 – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.8, jan./abr., 7-22. Disponível em: < http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf>. Acedido em: 13 nov 2017.



- Nóvoa, A. (2006). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. In Conferência no Sindicato dos professores de São Paulo. São Paulo. Disponível em <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acedido em: 20 nov 2013.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista Educación. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acedido em: 21 fev 2014.
- Placco, V. M. N. de S.; Almeida, L. R. & Souza, V. L. T. (2015). Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In Vera Maria Nigro de Souza Placco & Laurinda Ramalho Almeida (Orgs.). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 9-24.
- Santana, A.; Dulci, L. C.; & Martins, L. G. (2016). Metodologia do Trabalho Científico e Trabalho de Conclusão de Curso: análise do percurso formativo do curso de especialização em Coordenação Pedagógica. In: Adriana Tonini; Breyner R. Oliveira & Lídia G. Martins. *Coordenação Pedagógica em Perspectiva: a implementação de projetos de intervenção nas escolas participantes do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto*. Juiz de Fora: Editar Editora Associada Ltda.
- Souza, V. M. N. de & Almeida, L. R. de (Orgs.). (2015). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola.
- Universidade Federal de Ouro Preto (2014). Centro de Educação Aberta e à Distância. *Orientações Gerais sobre o Trabalho de Conclusão de Curso*. Ouro Preto.
- Universidade Federal de Viçosa (s/d). Departamento de Educação. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica – *Relatório Parcial*. Viçosa.