

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA LEITE DA SILVA

**COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEUS PROCESSOS
FORMATIVOS: análise das pesquisas sobre a temática**

Passo Fundo
2021

Ana Carolina Leite da Silva

**COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEUS PROCESSOS
FORMATIVOS: análise das pesquisas sobre a temática**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo
2021

CIP – Catalogação na Publicação

S586c Silva, Ana Carolina Leite da
Coordenador pedagógico e seus processo formativos
[recurso eletrônico] : análise das pesquisas sobre a
temática / Ana Carolina Leite da Silva. – 2021.
956 Kb. ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2021.

1. Professores – Formação. 2. Coordenadores
educacionais. 3. Prática de ensino. I. Fávero, Altair
Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 371.13

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“Coordenador pedagógico e seus processos formativos: análise das pesquisas sobre a temática”

Elaborada por

Ana Carolina Leite da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Aprovada em 31 de agosto de 2021.

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Presidente da Banca Examinadora
Orientador

Prof. Dr. Jeronimo Sartori
Universidade Federal da Fronteira Sul
Coorientador

Profa. Dra. Taciana Camera Segat
Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico esta pesquisa a todos os profissionais da Educação, que lutam incansável e bravamente pelo futuro do nosso país. Em especial a todos os Coordenadores Pedagógicos, que atuam como pilares centrais no cotidiano das escolas, fortalecendo e qualificando a prática pedagógica dos professores.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Rafael, por ser meu grande incentivador, por compreender as minhas ausências, por ser cuidadoso e amoroso comigo e por sempre acreditar em mim.

À minha mãe Sandra e meu pai Gilberto, por acreditarem nos meus sonhos e serem fonte de amor e admiração;

Ao meu irmão Augusto, por ser a razão da minha escolha pela educação. Minha trajetória acadêmica e profissional é toda dedicada a você;

À minha amiga, colega e parceira de escrita Caroline, obrigada por nunca soltar a minha mão, por ouvir minhas angústias e aquietar meu coração;

À minha grande amiga Michelle, teu apoio foi fundamental para que eu pudesse seguir em frente, você me faz acreditar que posso voar alto, me transmite segurança, compreende a minha falta e valoriza cada pequena conquista minha. Obrigada por tanto amor, você é a minha pessoa;

Aos meus queridos colegas da Linha de Políticas Educacionais - Diocélia, Felipe, Juliana, Marina, Renata e Simone, nosso grupo foi suporte para todos os momentos, sejam eles de alegrias ou angústias e juntos estamos construindo nossa trajetória. Tenho certeza de que o caminho foi mais leve por ter vocês ao meu lado.

Ao Professor Dr. Júlio Bertolin, por sua acolhida, simplicidade e generosidade. És exemplo de dedicação e conhecimento;

Aos meus colegas do grupo de pesquisa GEPES, sou grata por todo conhecimento compartilhado;

À Direção, Conselho Escolar, Coordenação Pedagógica e colegas do Colégio Sinodal Rui Barbosa, que acreditam e valorizam o processo formativo do professor;

Ao Professor Dr. Jerônimo Sartori pela coorientação em meu processo de escrita, por sua generosidade e dedicação;

Ao meu Orientador Professor Dr. Altair Alberto Fávero, por seu constante incentivo, por acreditar no meu desejo de me tornar pesquisadora, por ser humano, gentil e generoso ao compartilhar seu conhecimento. Tenha certeza de que és grande inspiração para mim;

“Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato”.

(NUSSBAUM, 2015). p. 143)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar os fundamentos teórico-metodológicos acerca de como se desenvolve a constituição formativa do Coordenador Pedagógico em seus diferentes processos e espaços constitutivos, ou seja, em seu período de graduação, especialização e no cotidiano escolar. Os objetivos específicos da dissertação consistem em (i) realizar um resgate histórico nas legislações visualizando as mudanças de nomenclatura do atual Coordenador Pedagógico; (ii) identificar como os processos de formação do Coordenador Pedagógico constituem suas práticas pedagógicas; (iii) mapear, por meio de uma Metapesquisa, o que dizem as pesquisas presentes no banco de teses e dissertações da Capes sobre a constituição formativa do Coordenador Pedagógico. O estudo procura responder à seguinte pergunta: como o Coordenador Pedagógico, em seus diferentes processos e espaços constitutivos, seja em seu período de graduação, especialização ou no cotidiano escolar, busca desenvolver a sua constituição formativa? Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, bibliográfica e documental. Estruturalmente, além da introdução a dissertação está organizada em três capítulos. No segundo capítulo aborda a contextualização do percurso histórico formativo que levou o Supervisor Educacional a se tornar Coordenador Pedagógico. No terceiro, apresenta os processos formativos do Coordenador Pedagógico em seus distintos espaços de formação. No quarto capítulo, por meio de uma Metapesquisa, sistematiza o que as pesquisas dizem do Coordenador Pedagógico, utilizando como análise as seguintes categorias: a) Quais compreensões acerca da constituição profissional do Coordenador Pedagógico foram averiguadas nas pesquisas encontradas? Quais compreensões são observadas com maior frequência: as pautadas em práticas trefistas e fiscalizadoras ou as pautadas em uma gestão democrática colaborativa? Qual ênfase é dada ao trabalho do Coordenador Pedagógico? b) As pesquisas encontradas são de cunho prático ou teórico? c) Quais são os referenciais teóricos utilizados nessas pesquisas? Como resultado de pesquisa identificamos que os possíveis caminhos para as ações do Coordenador Pedagógico são variados, o que está por trás de suas ações efetivas (modelo de gestão) é o que fará com que este profissional adquira o reconhecimento e a formação que merece.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Metapesquisa.

ABSTRACT

The present research has as its general objective to investigate the theoretical-methodological foundations about how the formative constitution of the Pedagogical Coordinator is developed in its different processes and constitutive spaces, that is, in his graduation period, specialization and in the daily school life. The specific objectives of the dissertation consist of (i) to carry out a historical review of legislation, viewing the changes in the nomenclature of the current Pedagogical Coordinator; (ii) to identify how the training processes of the Pedagogical Coordinator constitute their pedagogical practices; (iii) to map, through a Meta-Research, what the researches present in Capes' theses and dissertations say about the formation of the Pedagogical Coordinator. The study seeks to answer the following question: how the Pedagogical Coordinator in his different processes and spaces constitutive, whether in his graduation period, specialization or in everyday school life, seek to develop his formative constitution? It is a basic, bibliographical and documentary research. Structurally, in addition to the introduction, the dissertation is organized into four chapters. The second chapter addresses the contextualization of the historical formative path that led the Educational Supervisor to become Pedagogical Coordinator. The third, presents the educational processes of the Pedagogical Coordinator in his different training spaces. In the fourth chapter, through a Meta-research systematizes what the researches say about the Pedagogical Coordinator, using as analysis the following categories: a) How the selected researches comprehend the Pedagogical Coordinator, a task and supervisor agent of the actions carried out by the teachers or the one who develops a horizontal relationship, based on democratic management and that seeks to assist in the training of teachers? What emphasis is given to the work of the Pedagogical Coordinator? b) Are the selected researches of practical or theoretical nature? c) What are the theoretical references used in these researches? As a result of research, we have identified that the possible paths for the actions of the Pedagogical Coordinator are varied, what is behind their effective actions (management model) is what will make this professional acquire the recognition and training he deserves.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Continuing Education. Meta-research.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAPÍTULO - DE SUPERVISOR ESCOLAR A COORDENADOR PEDAGÓGICO: O QUE MUDOU?	20
2.1 A origem dos termos “Supervisor Educacional” e “Coordenador Pedagógico”	20
2.2 O Coordenador Pedagógico e a conquista de espaço nas escolas de educação básica: a constituição identitária e profissional.	28
2.3 O Coordenador Pedagógico e suas Relações de Poder: como se constitui uma prática pedagógica democrática	31
3 CAPÍTULO – COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMAÇÃO INICIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA E OS CAMINHOS DE AUTOFORMAÇÃO	35
3.1 Conceito de Formação	35
3.2 Distinções entre Formação e Titulação	39
3.3 Formação Inicial do Coordenador Pedagógico	44
3.4 O Coordenador Pedagógico como Especialista.....	57
3.5 A Formação Continuada do Coordenador Pedagógico	62
3.6 Autoformação do Coordenador Pedagógico.....	66
4 CAPÍTULO - O QUE DIZEM AS PESQUISAS, PERÍODO 2010 A 2019, SOBRE A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.	69
4.1 A Metapesquisa como estratégia de análise das pesquisas sobre o Coordenador Pedagógico.....	70
4.1.1 Dissertações selecionadas para análise	71
4.1.2 Teses selecionadas para análise.....	79
4.2 O que dizem as pesquisas sobre a formação do Coordenador: categorias de análise	89
4.3 Que caminhos podemos considerar após a análise das pesquisas?	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia UPF.....	46
Quadro 2: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFSM.....	51
Quadro 3: Matriz Curricular da Especialização em Supervisão Escolar.....	58
Quadro 04 – Dissertação 01.....	71
Quadro 05 – Dissertação 02.....	72
Quadro 06 – Dissertação 03.....	74
Quadro 07 – Dissertação 04.....	75
Quadro 08 – Dissertação 05.....	76
Quadro 09 – Análise das Dissertações.....	78
Quadro 10 – Tese 01.....	79
Quadro 11 – Tese 02.....	80
Quadro 12 – Tese 03.....	81
Quadro 13 – Tese 04.....	83
Quadro 14 – Tese 05.....	84
Quadro 15 – Análise das Teses.....	86
Quadro 16 – Referencias Teóricos.....	96

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem origem da minha vivência nas escolas de educação básica, atuando como professora de Pedagogia, que percebe os inúmeros desafios enfrentados cotidianamente pelo Coordenador Pedagógico, tais inquietudes tornaram-se ainda mais desafiadoras enquanto aluna do Curso de Pós-Graduação Especialização em Supervisão Escolar, a problemática foi ganhando um novo significado e olhar cada vez mais atento.

O Coordenador Pedagógico sempre foi foco de leituras e estudos realizados por mim, tais estudos foram intensificados e tornaram-se mais qualificados ao ingressar como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de políticas educacionais. Desta forma, pude conhecer um aporte teórico qualificado que expandiu meu horizonte de estudo, garantindo legitimidade a pesquisa proposta na medida em que se desafia a discutir uma questão tão relevante para a escola, como é a problemática do Coordenador Pedagógico.

Os estudos aqui apresentados dedicam-se a investigar as ações desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico nas escolas de educação básica, refazendo seu percurso formativo e a constituição de sua identidade profissional, as problemáticas que constituem sua prática e os desafios pertinentes ao seu fazer pedagógico, tendo vista, os avanços e conquista deste profissional no espaço escolar e seu importante trabalho ao desenvolver a formação continuada dos professores.

Vivemos tempos de profundas incertezas e inseguranças, ao revisitarmos a história da educação, podemos perceber as diferentes constituições que essa foi assumindo com o passar dos anos, porém, percebe-se que ela nunca havia sido tão atacada e questionada como hoje, são diversas as tentativas de enfraquecer o caráter formativo e emancipatório das escolas. O papel do educador é constantemente visto como perigoso aos ideais dos líderes “modernos”, uma vez que este profissional é responsável por desenvolver o pensar crítico-reflexivo, por tanto, se faz necessário o fortalecimento dos educadores frente a esses novos desafios.

O constante ataque sofrido pelas escolas, sejam eles, ataques diretos ou indiretos, por meio de inúmeras tarefas que burocratizam o fazer pedagógico dos professores e coordenadores, impossibilitam-lhes tempo para investigar suas práticas e investir em sua formação continuada. O Coordenador Pedagógico, por vezes, atua no “apagar de incêndios” constantes do cotidiano escolar, suas práticas tornam-se exaustivamente burocráticas e pouco reflexivas, deixando de lado aquilo que deveria ser o principal objeto de suas ações: o professor e o cuidado com seu fazer pedagógico, metodológico e didático.

O Coordenador Pedagógico atua como um dos pilares centrais no desenvolvimento da escola e, por isso, seu papel é vital na constituição das relações e na organização escolar. Essa pesquisa, pretende analisar o processo de evolução da nomenclatura do Supervisor Educacional até chegar ao profissional hoje nominado de Coordenador Pedagógico. A função do Coordenador Pedagógico, não é algo novo na constituição da organização escolar, no passado, suas atribuições estavam relacionadas a inspeção e controle dos conteúdos desenvolvidos, diretamente ligados às Secretarias de Educação e com o intuito de fiscalizar o trabalho efetivado pelos professores.

Hoje, é frequente que o Coordenador Pedagógico adote uma postura pedagógica colaborativa às práticas docentes, nesta nova concepção do trabalho, o Coordenador possui em suas ações um caráter dinamizador dos diversos processos dentro da escola, fortalecendo a atuação dos professores, identificando possíveis lacunas do processo pedagógico e viabilizando ao professor espaços formativos dentro da escola, proporcionando processos de formação adequados ao espaço e necessidades daquela comunidade escolar.

Sendo assim, a presente pesquisa possui como objetivo geral, investigar os fundamentos teórico-metodológicos acerca de como se desenvolve a constituição formativa do Coordenador Pedagógico em seus diferentes processos e espaços constitutivos, seja em seu período de graduação, especialização ou no cotidiano escolar. E como objetivos específicos visa (i) desenvolver um resgate histórico, visando o cenário educacional brasileiro, utilizando como referência de estudo a evolução do Supervisor Educacional para o Coordenador Pedagógico, identificando quais as possíveis mudanças normativas e legais referentes a constituição formativa deste profissional ao longo do tempo e as relações de poder que envolvem suas práticas; (ii) identificar como os processos de formação do Coordenador Pedagógico constituem suas práticas pedagógicas, sejam processos de formação inicial, formação continuada e os caminhos percorridos que resultam em sua autoformação; (iii) mapear através da elaboração de uma Metapesquisa no campo das políticas educacionais, tendo como objeto de estudo a constituição formativa do Coordenador Pedagógico, o que dizem as pesquisas presentes no banco de teses e dissertações da Capes, utilizando como referência o período de 2010 a 2019.

Investigaremos os fundamentos teórico-metodológicos acerca de como se desenvolve a constituição formativa do Coordenador Pedagógico. Como acontecem seus processos constitutivos? Será que eles estão relacionados somente a formação acadêmica? É possível que o Coordenador desenvolva um processo de autoformação no cotidiano escolar? Como

superar as ações tarefas e burocráticas destinadas ao Coordenador? Como o Coordenador estabelece suas relações de poder dentro da escola? O que dizem as pesquisas dos Programas de Pós-Graduação sobre a constituição formativa do Coordenador?

Para compreendermos a ressignificação da atuação dos coordenadores, é necessário identificar as mudanças legais e práticas de suas atividades. De acordo com Esquinsani (apud Cenci; Dalbosco; Muhl, 2009), ressignificar é: “[...] ato cognitivo e político que promove a mudança dos símbolos, dos rituais e das ações humanas, introduzindo ou recriando significados numa perspectiva crítica, que mobilizam os sujeitos para a luta a favor da transformação social” (2004. p. 241).

O trabalho a ser desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico não pode mais acontecer para o apagar de incêndios, suas ações precisam ser qualificadas e amparadas em uma formação inicial e continuada, que traga qualidade as ações desenvolvidas por ele. O que percebemos no decorrer da pesquisa, é que muitos Coordenadores não possuem a formação necessária para exercer essa atividade profissional, por outro lado, existem aqueles que são qualificados de acordo com uma titulação, para atuar frente a Coordenação Pedagógica, mas na prática desconhecem o que deveria compor suas ações, gerando assim uma sobre carga de trabalho que é incompatível com o trabalho do Coordenador.

Para tentar compreender a importância do trabalho desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico nas escolas de educação básica, o presente estudo trata-se de uma pesquisa de natureza básica. Quanto a abordagem do problema pesquisado apresenta cunho bibliográfico e tem como alternativa investigativa a pesquisa de análise documental, explorando livros, artigos, reportagens, sites relacionados, banco de teses e dissertações da Capes, leis e pareceres sobre o tema estudado. Para Gil (2002 pg. 44), pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”

Este estudo está organizado da seguinte maneira: o segundo capítulo é pautado por um resgate histórico amparado em pesquisa bibliográfica utilizando os seguintes autores: Santos (2012), Salmaso e Almeida (2017) e Ferreira (2012). Este capítulo recebe o título “*De Supervisor Educacional a Coordenador Pedagógico: o que mudou?*”, nele caracterizaremos a necessidade da organização escolar, como surge historicamente a figura do supervisor escolar, quais eram suas funções, como ele era visto, como era sua atuação, posteriormente, analisando como se estabelece a passagem da figura do supervisor para a figura do coordenador: foi só uma mudança de nome ou teve algo de mais profundo? Para finalizar,

traremos a discussão as relações de poder que permeiam o fazer pedagógico do coordenador e como elas influenciam na democratização da gestão da escola e dos processos pedagógicos que ocorrem na escola.

Dessa maneira, compreendermos os percursos formativos do próprio Coordenador Pedagógico e suas possibilidades de atuação no âmbito escolar, tendo em vista que antes de ser coordenador, existe na figura desse sujeito um educador, que pode ou não ter atuado em sala de aula, e possivelmente então compreenda melhor as especificidades do trabalho do professor. Uma vez identificado que não são todos os professores que possuem formação ou competências e estratégias para desenvolver o trabalho da coordenação, precisamos entender o que a legislação nos diz sobre esse profissional.

Para isso, nos amparamos no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, que qualifica a função do Coordenador Pedagógico e estabelece como requisito mínimo para o desenvolvimento das atividades possuir formação em curso de Pedagogia ou Especialização *Lato Sensu* em Supervisão Educacional. A legislação atual, ainda, é muito abrangente no que tange o trabalho desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico, tornando ainda muito amplo o desenvolvimento de suas funções, o que acarreta o acúmulo de atividades burocráticas, deixando pouco espaço para que o coordenador possa desenvolver a formação continuada no ambiente escolar.

No terceiro capítulo, intitulado “*Coordenador Pedagógico: Formação Inicial, Formação Continuada e os Caminhos de Autoformação*”, a pesquisa além de bibliográfica, ganha cunho exploratório e documental, pois além de utilizarmos vasta bibliografia, também nos amparamos na legislação brasileira. Estudaremos o conceito de formação, orientados por autores como Freire (2011), Fávero e Tonieto (2010), Imbernón (2010), Pimenta (2008) e orientados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB – nº 9394/96. Em seguida, buscaremos realizar uma importante diferenciação entre formação e titulação, sua importância se faz na medida que nossa pesquisa busca trazer elementos de democratização e de emancipação da educação e, ao realizarmos essa distinção compreendemos o quão diferente é o profissional que busca apenas uma titulação, daquele que compreende que a formação é um processo contínuo e inesgotável do fazer pedagógico.

Nesse cenário, o coordenador busca estabelecer sua identidade profissional, pautado nas necessidades e urgências da escola e pelo viés pedagógico. Ainda, analisando o que diz o artigo 64 da LDB, é de fundamental importância problematizarmos a formação inicial do

coordenador, aquela que acontece ainda na academia. Como é estabelecido o currículo nos cursos de Pedagogia e Especializações destinado a formações dos coordenadores?

O principal objetivo da escola é promover um processo de ensino-aprendizagem coerente, reflexivo e emancipatório, mas para que isso ocorra, é preciso que a escola conte com “bons” professores, que estejam comprometidos em fazer da educação um processo transformador e socializador. Junto ao corpo docente, está o coordenador pedagógico, responsável por formar os educadores no seu próprio espaço de atuação, auxiliando no fortalecimento da qualidade do ensino.

Para que uma escola obtenha bons resultados educacionais e alcance seus objetivos pedagógicos, os educadores que dela fazem parte precisam estabelecer uma práxis coerente e coesa, ou seja, encontrar o eixo comum que transpasse teoria e prática. Lendo e teorizando, mas ao mesmo tempo vivenciando a escola desde sua base. De acordo com Pimenta (2008, p. 31):

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação

Neste contexto é essencial que o Coordenador Pedagógico possa atuar como um mediador das práticas formativas. Dentro do espaço escolar ele é um dos responsáveis por pensar e desenvolver a formação continuada entre os pares, entrelaçando o educar e suas atividades, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos, e auxiliando os professores na melhoria de suas práticas pedagógicas e metodológicas. Mas, não podemos culpabilizar o Coordenador quando esse processo não acontece, para que a formação continuada em serviço seja possível, exige comprometimento de todos, direção, coordenação e professores.

As práticas de formação continuada, estão previstas e asseguradas por leis que norteiam a educação em nosso país, como por exemplo, nos artigos nº 62 e 62b da LDB nº 9394/96, em que está previsto ao professor a continuidade de sua formação. A formação continuada trata-se de um direito garantido aos professores, em espaços formais, acadêmicos ou no espaço escolar na troca com os pares. Porém, compreendemos que na prática esses artigos da LDB, não sejam postos em prática, por exemplo, o professor de educação básica, geralmente, enfrenta dificuldades para realizar um processo de formação continuada nos

meios acadêmicos, ora por falta de recursos financeiros, tendo em vista a péssima remuneração da classe docente, ora pela burocratização na liberação para que estude.

Já quando a formação continuada acontece no espaço escolar, as dificuldades são outras, não existe preparo e elaboração de um processo formativo, o que geralmente percebemos são reuniões para avisos gerais com algum tempo destinado a leitura e “debate” de um texto ou abertura da fala dos professores para que demonstrem suas angústias. Dar espaço para que o professor fale é de fundamental importância, porém quando essa fala não é amparada por uma reflexão-ação, perde seu sentido formativo.

No âmbito escolar, é indispensável que essa prática aconteça de maneira estruturada e organizada, por envolver diversos sujeitos em constante formação. É, também, necessário que as ações pedagógicas sejam pensadas com antecedência, que elas estejam fundamentadas no Projeto Político Pedagógico da instituição, na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e de acordo com as necessidades diárias do colégio.

A formação continuada poderá ser desenvolvida em esferas e contextos diferentes, com intuito e objetivos diferentes. Porém, no âmbito escolar, a formação continuada deverá ser pensada e organizada pelo Coordenador Pedagógico. Dessa forma, VILLAS BOAS (2006, p.63):

Mais do que em qualquer outro domínio da atividade humana, a Supervisão em Educação se apresenta como um instrumento vital de controle da qualidade do produto no que este conceito tem de mais nobre. Por outras palavras, ela deve ser entendida como o ver crítico, construtivo, vitalizador das ações educativas colocadas a serviço dos indivíduos e dos grupos, tendo-se em vista seu desenvolvimento e transformação para melhor.

O Coordenador Pedagógico necessita conhecer a realidade de sua escola, especialmente, os professores e os alunos, e a partir disso promover a formação continuada dentro do espaço escolar, para assim auxiliar o professor, possibilitando que ele dê continuidade aos estudos de sua formação inicial, buscando atualizar-se a fim de não estagnar suas práticas no tempo, refletindo sobre aquilo que faz em seu cotidiano escolar.

A formação continuada necessita fundamentalmente ocorrer pautada em temáticas de interesse dos docentes, com planejamento e objetivos claros e específicos, também não pode acontecer desconsiderando o contexto escolar e os sujeitos que participam dela. Ainda, é relevante ao processo de formação continuada que os professores entendam com responsabilidade o seu papel de protagonismo e, nesse momento, de fato possam estar se capacitando, inquietando, trocando vivências e aprendendo.

Os professores são agentes transformadores e impactantes, por isso, faz-se tão importante e indispensável ao Coordenador Pedagógico, pensar, planejar e proporcionar uma formação continuada dentro da própria escola, uma formação em que os professores juntos debatam e reflitam sobre um fazer pedagógico voltado ao educar com qualidade e igualdade. Conforme esse processo de formação se desenvolve, o professor se sentirá e realmente estará mais preparado para as diversas questões pertinentes a sua prática.

Dessa forma, é imprescindível que o professor seja mobilizado pelo coordenador para sua formação continuada, tomando consciência de que precisa estar em constante atualização para dar conta da demanda de alunos, com as mais variadas concepções e condições que encontrará em sua sala de aula. Pensando nessa formação continuada e busca do novo, é necessário que pensemos nas palavras de Freire que diz: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando” (2011, p. 30).

À medida que for qualificando-se para esse processo, a constante capacitação e até mesmo a troca de saberes com os pares, tornará o trabalho do professor mais qualificado e estruturado com objetivos específicos e quiçá que sejam eficazes. De acordo com Carvalho (2006, p. 15) para o professor desenvolver sua autonomia profissional e intelectual, favorecendo a produção do conhecimento docente deve-se tomar como referência o processo de construção do trabalho coletivo na formação continuada do docente.

Na sequência deste capítulo, abordaremos a formação inicial do Coordenador Pedagógico, trazendo para discussão a matriz curricular do Curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo e da Universidade Federal de Santa Maria, considerando qual a carga horária destinada à formação inicial dos coordenadores pedagógicos. Em seguida, abordaremos o Coordenador Pedagógico como um Especialista, espaço que falarei sobre a minha experiência no Curso de Especialização *Lato Sensu* em Supervisão Educacional da Universidade de Passo Fundo, analisaremos a matriz curricular do curso e como ela contribui para a prática das atividades dos coordenadores.

Para finalizar este capítulo, teorizaremos sobre a formação continuada do Coordenador Pedagógico, amparados nos autores Fávero e Tonieto (2010; 2011) e Benincá (2002), classificando a formação continuada em três categorias: formação espontânea, formação institucional e formação pela práxis. Na sequência será abordado o tema da autoformação do Coordenador Pedagógico, ou seja, aquela formação desenvolvida por ele no decorrer de suas ações.

No quarto capítulo, buscaremos mapear as pesquisas existentes no banco de teses e dissertações da Capes, utilizando como referência o período de 2010 a 2019. Buscaremos compreender por meio do desenvolvimento de uma Metapesquisa no campo das políticas educacionais, de que forma as pesquisas selecionadas apresentam o Coordenador Pedagógico e sua constituição formativa, para isso utilizaremos três categorias de análise são elas: a) Quais compreensões acerca da constituição profissional do Coordenador Pedagógico foram averiguadas nas pesquisas encontradas? Quais compreensões são observadas com maior frequência: as pautadas em práticas trefista e fiscalizadoras ou pautada em uma gestão democrática colaborativas? Qual ênfase é dada ao trabalho do Coordenador Pedagógico? b) As pesquisas encontradas são de cunho prático ou teórico? c) Quais são os referenciais teóricos utilizados nessas pesquisas? O trabalho com as categorias possibilita por meio da Metapesquisa possibilita mapear as pesquisas sobre o coordenador e possibilita apresentar elementos para uma apreciação crítica sobre o conjunto das pesquisas sobre a temática.

2 CAPÍTULO - DE SUPERVISOR ESCOLAR A COORDENADOR PEDAGÓGICO: O QUE MUDOU?

Este capítulo apresenta a contextualização do percurso histórico formativo que levou o Supervisor Educacional a se tornar Coordenador Pedagógico. Os estudos aqui apresentados, resultam de uma pesquisa bibliográfica e documental, que tem como objetivo discutir e traçar o resgate histórico do supervisor, a troca de nomenclatura deste profissional, as mudanças nas atividades realizadas por ele, suas concepções e conceitos, considerando o cotidiano escolar, os aspectos legais, éticos e morais de sua função.

Para dar conta do anunciado, o capítulo está subdividido em itens, como: 2.1 A origem dos termos “Supervisor Escolar” e “Coordenador Pedagógico”; 2.2 O Coordenador Pedagógico e a conquista de espaço nas escolas de educação básica: a constituição identitária e profissional; 2.3 O Coordenador Pedagógico e suas Relações de Poder: como se constitui uma prática pedagógica democrática

2.1 A origem dos termos “Supervisor Educacional” e “Coordenador Pedagógico”

A função de Coordenador Pedagógico, está ganhando espaço e se consolidando no campo educacional, após diversas trocas de terminologias e atribuições destinadas a ele, este profissional vem estabelecendo seu lugar de atuação, a construção de sua identidade profissional e garantindo a efetivação de seu trabalho.

Destarte, ao iniciarmos nossa pesquisa, se faz necessário compreendermos que muitas foram as nomenclaturas utilizadas e as funções atribuídas ao profissional da educação que hoje conhecemos por Coordenador Pedagógico. No próximo item deste capítulo (2.2), descreverei detalhadamente, como aconteceu o percurso histórico formativo do coordenador, considerando a estrutura da função e as reformas educacionais ocorridas no Brasil.

Nossa intenção neste subtítulo de trabalho é compreender os termos “Supervisor Educacional” e “Coordenador Pedagógico”, as razões que resultaram na troca de nomenclatura dessa profissão e o quanto essa questão ainda instiga e influencia discussões nos dias de hoje, até mesmo entre os profissionais da área da educação. Ao falarmos sobre o Supervisor Educacional, muitos professores associam a figura daquele supervisor, que atuava para fiscalizar e controlar o que acontecia nas escolas, nas práticas dos professores e na avaliação dos alunos.

Supervisor, conforme a própria definição do dicionário Dicio (2020), significa: “s.m. Diretor; indivíduo que exerce função de supervisionar algo ou alguém: supervisor de ensino”. Para Ferreira: “Etimologicamente, supervisão significa 'visão sobre', e da sua origem traz o viés da administração [...]” (2008, p. 238). Assim, era natural que o Supervisor Escolar ocupasse uma postura hierárquica diante dos professores, pois, tratava-se de alguém com conhecimento técnico e que estava ali para fiscalizar, controlar, inspecionar e validar as atividades docentes. Já o termo coordenador, de acordo com o mesmo dicionário, significa:

Pessoa especializada que se responsabiliza pelo andamento de uma equipe, pelo progresso de um projeto, pela orientação escolar e pedagógica de crianças; quem se qualifica para atuar na organização e estruturação metódica de alguma coisa: coordenador de projetos; coordenador pedagógico (DICIO, 2020).

É importante ressaltar que após a LDB – Lei nº 9394/96, no lugar de Supervisor Educacional, surgiu a nomenclatura de Coordenador Pedagógico, pois, passou-se a pensar a educação através de um viés emancipatório e reflexivo, assim não cabia mais um agente de fiscalização do trabalho desenvolvido pelos professores, mas sim, alguém que trabalhasse de forma colaborativa e em horizontalidade com o professor, que se responsabilizasse pela gestão dos processos formativos dentro da escola.

Mesmo com essa troca de nomenclatura, no âmbito da legislação educacional, o termo “Supervisor Educacional”, continua em uso, como é o caso do sistema educacional de diversos municípios, como Carazinho/RS, que ao ofertarem vagas para a atividade coordenação pedagógico, trazem na descrição do concurso a vaga descrita como Supervisor Escolar. Para fins legais os cursos de pós-graduação, continuam conferindo o título de Supervisor Escolar, embora sua proposta pedagógica esteja relacionada a um profissional que atua reflexivamente, é um dos pilares centrais da escola, responsável por desenvolver o processo formativo dos professores em serviço.

A educação no Brasil passou e, ainda, passa por um longo e árduo processo emancipatório, foi somente com a Constituição Federal de 1988, que a educação passou a ser percebida como um direito de todos, que deveria ser provido de maneira pública (Art. 205). Em seu Art. 206, é possível encontrarmos a organização prevista para que a educação pudesse acontecer, nele estão previstas questões relacionadas a igualdade de condições para o acesso e permanência das crianças na escola; liberdade ao comunicar seu pensamento e também no ensino-aprendizagem; pluralismo de ideias; gratuidade do ensino público; plano de carreira e piso salarial para os profissionais da educação; gestão democrática; qualidade de ensino.

Dessa forma, a educação passou a ser pensada para que tivesse como objetivos principais em suas práticas, o desenvolvimento pleno das pessoas, tornando-os capazes de exercer sua cidadania e qualificação profissional.

Atualmente, podemos perceber quão sinuosa é a trajetória da educação, cada vez mais a escola está organizada e pensada para servir a economia e o mercado neoliberal, colocando inclusive em ataque o que a própria Constituição Federal estabelece. O cotidiano escolar é pautado em princípios econômicos e o saber se tornou uma mercadoria. O professor por sua vez, é a mão de obra mais barata e acessível no mercado, sendo assim, cabe no espaço escolar ao Coordenador Pedagógico promover a “valorização” e a formação dos professores, para impedir que a escola continue a ser atacada.

O trabalho do Coordenador Pedagógico é fundamental nas discussões do cotidiano das escolas, sejam elas, privadas ou públicas. É o trabalho desenvolvido por este profissional que caracterizará a forma como a instituição se organiza, pois, o coordenador é compreendido como sendo um dos protagonistas das ações escolares, cabendo-lhes organizar, mobilizar e assessorar/orientar o trabalho dos professores, visando a qualificação do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Sartori (2012, p. 56), “[...] no processo de organizar e reorganizar o ato educativo na escola, o supervisor educacional tem papel determinante no sentido de mediar e dinamizar o planejamento didático-pedagógico”.

Mas, em que medida faz diferença no cotidiano escolar a distinção entre essas duas nomenclaturas? Apenas a mudança de nome modifica a postura ética do profissional supervisor ou coordenador? Acreditamos, que de fato a nomenclatura por si só não influi diretamente no trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, mas ganha valor na medida em que o coordenador transmite aos seus pares uma postura participativa e colaborativa, não mais com postura de superioridade, conforme a nomenclatura de supervisor dava a entender – olhar “super” de cima.

O fato é que somente a troca de nomenclatura não implica na mudança da atitude profissional do coordenador, o que poderá fazer diferença é a postura assumida por esse profissional a partir das mudanças estruturais e paradigmáticas em suas ações no campo da gestão pedagógica, atentando para o trabalho desenvolvido articulado às diferentes composições do dia a dia nas escolas de educação básica.

Essa temática constitui-se de fundamental relevância ao considerarmos a discussão acerca da educação nas escolas e o papel a ser desempenhado por cada ator que compõe este importante espaço de formação e transformação da sociedade. Sendo assim, é necessário

conhecer quem é o coordenador pedagógico e quais suas possibilidades de atuação, refazendo uma narrativa histórica referente a constituição do seu trabalho e, conseqüentemente de sua identidade profissional.

Ao realizarmos uma pesquisa no âmbito das políticas educacionais¹, podemos constatar a relevância da temática abordada, considerando o fato de encontrarmos inúmeras pesquisas, em diferentes Programas de Pós-Graduação, difundidos em todas as regiões do país e que possuem como tema central de suas pesquisas o Coordenador Pedagógico. Todavia, cabe dizer que o que diferencia cada pesquisa é o enfoque abordado na problemática e a forma como é conduzida, de todo modo deve-se dar atenção ao como estas pesquisas poderão contribuir e impactar no cotidiano escolar.

Enquanto educadores-pesquisadores, precisamos cada vez mais refletir, problematizar e compreender os processos e os sujeitos, que constituem e dão vida às escolas de educação básica. É comum entre os professores que existam dúvidas sobre qual é de fato o trabalho que o Coordenador precisa desenvolver, por vezes, cria-se uma barreira hierárquica entre professores e Coordenador, justamente pelo fato de que o professor se sente sob constante avaliação ou julgamento. Ao compreendermos o dia a dia e as interfaces que permeiam a realidade da escola e o papel desenvolvido pelos sujeitos que dela fazem parte, é possível obter maior clareza e dimensão do potencial social e transformador que a escola e o Coordenador, possuem. Para Freire (2005, p. 94) “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”. Assim, diante de tudo, a escola precisa ser um lugar libertador, que possua um viés emancipatório e crítico-reflexivo em todas as suas práticas.

Para que possamos compreender o processo histórico que originou na figura do coordenador pedagógico, precisamos fazer uma revisitação histórica do desenvolvimento e constituição da educação no Brasil, conhecendo a supervisão educacional em sua esfera de organizações sociais e sistemas educacionais. Para isso, é preciso voltar no tempo, percorrendo o período do Brasil-Colônia, Monárquico, Republicano, perpassando pelas

¹ De modo geral, nas pesquisas e publicações brasileiras sobre políticas educacionais, observa-se a existência de dois grupos distintos: a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise do contexto socioeconômico e político) entre outros aspectos e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas. Ambos os tipos de pesquisas são fundamentais para o debate e avanço do conhecimento acerca das políticas educacionais. No entanto, em uma perspectiva dialética, pode-se interrogar em que medida os estudos de natureza teórica têm contribuído para a análise de políticas específicas e ainda como e em que medida os estudos de políticas específicas têm incorporado as contribuições do primeiro grupo (estudos de natureza teórica). (MAINARDES, 2009).

reformas educacionais, até chegarmos aos dias atuais. Para que assim possamos confrontar como foram estabelecidas as práticas escolares desde o começo de nossa história, determinando como ponto central dos estudos a supervisão escolar e suas modificações.

Iniciamos nossa linha do tempo, no período do Brasil-Colônia, no qual a educação ficou a cargo das contribuições dos padres jesuítas que aqui chegaram, com ideais voltados a catequização e valorização da fé católica e dominação daqueles que aqui viviam, em prol da manutenção do poder exercido pela Corte Portuguesa. As contribuições do Padre Manoel de Nóbrega², podem ser constatadas em seu plano de ensino (1549), no qual já é possível perceber o viés da função da supervisão no campo educacional. Já as contribuições do Padre Inácio de Loyola, são implementadas com origem no *Ratio Studiorum*, método de estudo desenvolvido pelos jesuítas (1552).

O *Ratio Studiorum*, foi elaborado, analisado, sofreu críticas e ajustes, foi estabelecido um período teste de três anos, até que sua terceira versão se tornasse final (1599) e aplicada em todos os colégios pertencentes aos padres jesuítas. É notório o grande cunho organizacional e dominador por trás de todo esse processo, validando e consolidando os princípios jesuítas no Brasil.

Os escritos dos padres jesuítas, possuíam uma organização minuciosa de elaboração e desenvolvimento dos estudos, o que nos remete ao modelo de educação na qual, o supervisor é o detentor de conhecimentos técnicos e o responsável por determinar e fiscalizar como as práticas devem ocorrer. Sendo os professores, meros executores de um sistema.

Os jesuítas traziam consigo e exerciam valores e princípios europeus relacionados ao modo de vida e, principalmente, à educação, servindo como alento para a classe dominante da época, que desejava diferenciar-se dos nativos que aqui viviam, aproximando-se da vida daqueles que lhe pareciam cultos e detentores de posses e bens, aqueles que viviam no “novo mundo”. Carregando consigo, influência dos processos educacionais desenvolvidos e fomentados por Filipe Melanchthon (1479-1560), Martin Lutero (1493-1546) e João Calvino (1509-1564).

² Segundo, Franco (*apud* LEITE): Em Coimbra se graduou de Bacharel. No tempo que nela se davam lugares, como ele era muito gago, não fazia conta de se opor a eles, mas o Doutor Navarro o não consentiu. Como sabia o que nele tinha, lhe aconselhou que se opusesse. Acomodando-se ao seu parecer, fez sua lição de ponto com tanta satisfação, que o juízo de todos se lhe devia o primeiro lugar. Mas como o Reitor da Universidade tinha outros empenhos, fez o possível porque se lhe não desse. Estava tão seu adverso, que publicamente, depois de acabar a hora da lição, disse que fosse por diante e lesse mais, que por ser gago não tinha lido hora inteira. Virou ele então o relógio e leu com a mesma satisfação tanto tempo que foi necessário fazerem-lhe sinal algumas vezes que acabasse, e assim acabou. E porque o Reitor estava já inclinado à outra parte, não se lhe deu senão o segundo lugar, posto que levou a hora do primeiro a juízo de todos os doutores (1955b, p. 28).

Cabe realçar que esse sistema educacional era marcado por três grandes elementos: saber ler, saber escrever e saber contar. O ato de pensar não era exercitado e nem ao menos estimulado, em uma sociedade dominadora, pensar pode ser uma grande arma e quanto mais refutada essa ideia, menos risco corriam. Instaura-se uma relação vertical e de imposição na educação, que pouco ou nada viabilizava uma educação libertadora, reflexiva ou reveladora, a educação aqui era concebida conforme denomina Freire (2005) de “bancária”, não havia espaço para os questionamentos, a intenção era a dominação.

O período de 1822 a 1889, é caracterizado no Brasil como Monárquico e marcado pela conquista da Independência. No âmbito educacional, o impacto fica a cargo da lei das Escolas Primárias de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, que institui o “método de ensino mútuo” em nosso país. A lei previa que os professores além de ensinar a ler, escrever e as quatro operações matemáticas, também seriam responsáveis por ensinar os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana e assumiriam funções de supervisão. O método de ensino mútuo, consistia na escolha de alunos monitores, que ficariam a frente da organização das atividades; os professores exerceriam a função supervisora deste trabalho.

Em 17 de fevereiro de 1854, Couto Ferraz cria o cargo de inspetor geral de estudos”, cujas atribuições estavam direcionadas a supervisionar as escolas primárias, secundárias, públicas e particulares. Era também atribuição do inspetor geral de estudos o cuidado e conferência de diplomas de formação dos professores. A supervisão, foi ganhando espaço, na medida em que se percebeu através de estudos e pareceres de diversos estudiosos da época, como Rui Barbosa com seu Parecer-Projeto (1882) e o Projeto do Barão de Mamoré (1886), sendo prevista a necessidade de organização administrativa do sistema de ensino e a separação de conteúdos e séries escolares.

Foi na década de 1920 que identifica-se o surgimento de uma nova categoria de profissionais na área da educação, com conhecimento caracterizado de cunho técnico, esses profissionais foram chamados de “Técnico em Escolarização”. Em 1925, através do decreto nº 16782-A, da Reforma João Luís Alves, é formado o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional do Ensino, criando-se assim, órgãos específicos dentro do Governo, voltados a parte legal e administrativa da educação, havendo, então, a separação dos setores administrativos e técnico-pedagógicos nas escolas.

Com isso, se estabelece a presença do Supervisor Educacional nas escolas e o trabalho passa a ser organizado e instituído, com a separação da parte técnica, pedagógica e

administrativa para a educação e suas problemáticas. De acordo com Saviani apud Ferreira (2000, p.26), “[...] a separação entre a ‘parte administrativa’ e a ‘parte técnica’ é condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do diretor e do inspetor. Com efeito, na divisão do trabalho nas escolas [...]”. Sendo assim, o diretor passa a cuidar exclusivamente daquilo que diz respeito a parte administrativa da escola, enquanto o supervisor é o responsável pela parte técnica e os professores responsáveis pelo ensino.

No contexto de novas estruturas organizacionais do sistema de educação criado no Brasil, é instaurado em 18 de abril de 1931, com base no decreto nº 19.890 em seu artigo nº 56, o cargo de inspetor, cujas atividades estariam diretamente relacionadas à fiscalização das escolas, por meio de constantes visitas técnicas, com o intuito de assegurar a ordem e a disciplina. Fortalecendo a relação vertical de saber e poder, um modelo no qual os professores precisavam ser constantemente vigiados a fim de estabelecer e garantir os interesses do Estado.

Assim, percebe-se que o inspetor como o próprio significado da palavra nos diz, tinha acima de tudo como incumbência inspecionar as aulas, os professores e suas práxis pedagógicas. Também, era responsável pelos alunos e por medir suas aprendizagens, tudo isso de forma rígida e pouco flexível. A postura adotada pelo inspetor, era de uma figura autoritária de fiscalização a serviço do governo (secretarias, delegacias ou ministério da educação). Lacerda (apud ROSA; MEDEIROS, 1985, p. 20) nos traz que:

[...] os padrões de supervisão, baseados em inspeção e fiscalização, dão ênfase a um sistema vertical de autoridade, submissão e controle, e identificam-se como uma posição hierárquica, onde o executor é sempre um dependente e deve aceitar passivamente as diretrizes emanadas do supervisor, hierarquicamente num escalão mais alto.

Com a instauração do golpe militar de 1964, a educação foi fortemente atingida e repensada, foi nesse período que o Ministério de Educação e Cultura e a *Agency for International Development*, uniram-se para adequar o sistema de ensino ao modelo econômico que iniciava-se no Brasil, dando origem ao Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabae), para que assim, mais uma vez o país estivesse de acordo com os padrões internacionais, com metodologias e técnicas de ensino adequadas. Em meio a este contexto, se fortalece a figura do supervisor escolar, sua função era considerada como a de um técnico em educação, e pautada por princípios empresariais/capitalistas. De acordo com Placco, Almeida e Souza (2003) as práticas do

supervisor estavam relacionadas à qualidade e quantidade, suas ações eram pautadas na inspeção escolar. Para os autores: “A ideia de formação de um novo profissional para essa função veio com o Parecer 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia – entre as quais a de supervisor escolar” (BRASIL, 2003, p. 760).

Na década de 1970, o supervisor passa a ser visto como agente responsável por fiscalizar todo o processo educativo, mantendo-se em uma condição vertical de poder frente ao grupo de professores da escola. Os professores, nessa época eram considerados como meros reprodutores que necessitavam constantemente submeter suas atividades pedagógicas à apreciação da supervisão para essa validasse suas ações. O supervisor era responsável por acompanhar, ao menos uma vez por mês, as aulas práticas, exercícios e trabalhos escolares dos alunos e professores. Cabia também ao supervisor ser responsável por gerar a aprovação dos alunos, bem como aplicar as provas realizadas e atribuir as notas, garantindo em sua figura a constante fiscalização e centralização do poder.

O período compreendido pela década de 1980, é marcado por importantes e significativas mudanças em todo o país. Com o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição Federal (1988), o país finalmente passou por um longo e árduo processo de redemocratização. Para Bobbio: “as instituições democráticas e o costume democrático apoiam-se uns aos outros: os costumes necessitam da instituição para nascer; a instituição precisa do costume para continuar” (1996, p. 31).

Com isso, outra medida democrática que regulamentaria a educação no Brasil e se tornaria um marco legal é estabelecida em 1996. A LDB - Lei 9.394/96, que traz em seu texto considerações de como os sistemas, as escolas e o ensino deveriam estar organizados no Brasil. O destaque em nossa pesquisa é para o supervisor educacional, que deixou de lado suas funções pautadas em princípios de inspeção e passou a assumir uma postura política democrática na escola, tornando-se o responsável por dar apoio, suporte, assessoramento e acompanhamento pedagógico ao professor.

Em seu artigo 64, a LDB - Lei nº 9.394/96, regulamenta a formação exigida ao supervisor educacional, porém, não esclarece diretamente quais seriam as atribuições legais deste profissional. Já no artigo 67, parágrafo único da referida lei, salienta que é necessário primeiro a experiência enquanto docente para atuação como coordenador pedagógico.

O que podemos perceber é que o coordenador pedagógico continua possuindo um conhecimento técnico perante os demais integrantes da escola, o que é natural mediante a

relevância de todo o trabalho que desenvolve. Mas, possuir conhecimento técnico, não significa mais que ele precisa assumir uma postura tecnicista ou vertical com seus pares.

2.2 O Coordenador Pedagógico e a conquista de espaço nas escolas de educação básica: a constituição identitária³ e profissional.

Compreender a função profissional do Coordenador Pedagógico, está relacionada a construção e reconhecimento social de sua profissão. Essa identidade profissional é formada ao longo dos anos, com o decorrer das formações realizadas, as experiências construídas através da práxis pedagógica e da troca com os pares de trabalho na escola. Planejar, elaborar, refletir, buscar resultados qualificados de aprendizagem, são atribuições pertinentes ao trabalho do Coordenador Pedagógico, mas elas vão muito além disso, o Coordenador precisa estar preparado para enfrentar o cotidiano escolar, por vezes, antecipando situações, assumindo caráter colaborativo as práticas dos professores.

É nesse contexto, que o trabalho desenvolvido pelo Coordenador inclui colocar-se como um parceiro do professor, agindo de maneira colaborativa, a fim de garantir a execução dos planos de trabalho e ensino, buscando o fortalecimento das práticas pedagógicas e metodológicas. Para isso, é importante que o Coordenador lembre-se e coloque-se como um profissional que antes de Coordenador é principalmente um professor, com isso ele passa a ser visto pelo grupo de professores como um parceiro que compreende as angústias e dificuldades e que pode efetivamente contribuir com o trabalho do professor.

O Coordenador Pedagógico necessita atuar dentro do espaço escolar para entrelaçar o educar e suas atividades, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos, orientando e auxiliando os professores na melhoria de suas práticas pedagógicas e metodológicas. O trabalho do Coordenador Pedagógico, segundo Alarcão (*apud* Rangel, 2001, p. 12) adquire caráter de: “[...] um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Esse profissional necessita, prioritariamente, conhecer a realidade da escola em que atua, o grupo de professores e a comunidade escolar. As atribuições a serem desenvolvidas

³ O objetivo desta pesquisa não é desenvolver um estudo específico referente a constituição identitária do Coordenador Pedagógico, mas sim compreendermos seu percurso profissional, desde sua formação inicial, perpassando por seus processos contínuos de formação até a compreensão daquilo que é o fazer pedagógico do Coordenador e como ele ocupa seu lugar nas escolas de educação básica.

pelos coordenadores pedagógicos são definidas através das legislações estaduais ou municipais, e contemplam entre elas o auxílio administrativo a direção escolar, a organização de todo movimento que envolve a construção do projeto político pedagógico da escola, mas, principalmente o apoio pedagógico ao professor, seja no planejamento ou na execução de suas atividades.

O Coordenador, assim como o professor, desenvolve um plano de ações para o ano, este plano deve contemplar, por exemplo, ações de autoformação e elaboração de processos formativos para os professores. É através do planejamento das ações, que o Coordenador Pedagógico guiará as práticas educacionais para uma educação emancipatória e transformadora. Segundo Libâneo: “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 2001, p. 221).

O Coordenador Pedagógico também assume um papel imprescindível no ambiente escolar, que é a construção de um processo de formação continuada voltado as necessidades daquele espaço escolar. Assim, o coordenador, auxilia o grupo de professores, executando um projeto de formação continuada dentro do espaço escolar, que oportunize ao professor dar continuidade aos estudos de sua formação inicial, ou discutir questões que dificultam suas ações pedagógicas diárias, relacionando o conhecimento prático adquirido ao conhecimento teórico, tão necessário para dar viabilidade ao trabalho formativo, resultando em uma ação reflexiva. De acordo com Pimenta (2008, p. 28):

Opondo-se à racionalidade técnica que mudou o trabalho e a formação do professor, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.

Assim, como o professor tem por objetivo encantar o aluno para o aprender, cabe ao Coordenador Pedagógico, cuidar e motivar seu grupo de professores para o desenvolvimento de suas práticas e, principalmente, alertando-os e conscientizando-os para o cuidado com sua formação continuada, porque apenas sua formação inicial não dará conta de seus questionamentos diários. Para isso, é pertinente que o Coordenador Pedagógico possua uma escuta atenta e aberta ao diálogo, que permita ao professor demonstrar aquilo que não compreende ou solicitar ajuda quando necessário. O coordenador, por ter sido inicialmente

professor, certamente terá uma escuta atenta e flexível, desenvolvendo um diálogo construtivo e emancipatório.

Mas, para que o Coordenador Pedagógico dê conta de realizar essa árdua tarefa de promover a formação no “chão” da escola, a formação em serviço, é preciso que ele próprio tenha consciência do quão valoroso é este processo. E, para que isso aconteça é necessário compreender quem é o Coordenador Pedagógico, pois, não basta que o professor deseje assumir tal atividade, ser coordenador, requer legalmente a formação no curso de Pedagogia ou para professores de outras áreas do conhecimento Especialização em Supervisão Educacional.

A função desenvolvida pelo Coordenador Pedagógico está relacionada a sua formação, a forma como executa as atividades cotidianas ou aquelas que são planejadas, podem ocorrer de maneira hierárquica, vertical e desconsiderando os sujeitos que compõem a escola. Ou em uma visão libertadora e reflexiva, o coordenador é um sujeito que detém maior poder frente ao grupo de professores, mas que sabe como incluir cada um no processo de tomada de decisões, se colocando de maneira colaborativa ao trabalho pedagógico do professor e não apenas como um julgador de seus erros ou de suas fragilidades.

A ação do Coordenador Pedagógico na escola de educação básica, não é a mesma de sua origem inicial nos modelos industriais de trabalho. A escola é constantemente atacada, e seu valor questionado, como se qualquer pessoa compreendesse ou fosse capaz de realizar as práticas emancipatórias de ensino. Conforme Orsolon (2006, p. 20):

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano - interacionais e técnicas, reveladas em sua prática.

Destarte, precisamos compreender que o objeto de trabalho do Coordenador Pedagógico foi se modificando gradativamente com as reformas educacionais que ocorreram e, principalmente, a partir da LDB nº 9394/96, que legaliza suas ações. Outros fatores importantes que impactam nas ações do coordenador são a universalização do acesso à escola e a garantia de uma formação de qualidade, com isso, surgem também as avaliações em larga escala que passam a ser um termômetro de como as escolas estão conseguindo ensinar seus alunos. Embora saibamos que, para que de fato possamos validar esses dados, seria necessário considerar os dados obtidos nessas avaliações, com um olhar criterioso para cada realidade.

No atual contexto escolar, o Coordenador Pedagógico, precisa assumir uma nova concepção ao executar suas práticas e passa a ser um mobilizador de diversas questões dentro da escola, sendo notório o acúmulo de atividades de sua função. Um fator que prejudica o processo de constituição identitária do coordenador, é a falta de preparo que ele possui ao ingressar nesta atividade profissional. Por isso, é comum pensarmos o Coordenador Pedagógico como um apagador de incêndios, que substitui professor em sala de aula, que atende as famílias, que resolve conflito entre professor e aluno e entre os próprios alunos, que organiza a documentação pedagógica dos Planos de Ensino e de Trabalho. Porém, a atuação do Coordenador não pode estar relacionada a uma rotina permeada dos problemas citados ou de atribuições estritamente burocráticas.

O Coordenador necessita compreender e considerar, durante suas ações, a afetividade, o cuidado com os professores e a realidade individual de cada professor. Mas, para que o coordenador possa atingir essas características necessárias à sua função, é fundamental encarar e compreender o caráter emancipatório de sua atividade. Com isso, ele precisa voltar ao início de sua própria formação e as correntes pedagógicas que norteiam suas atividades. É através de uma formação processual, contextualizada e organizada que será possível dar fomento e sustentação a suas práticas pedagógicas.

2.3 O Coordenador Pedagógico e suas Relações de Poder: como se constitui uma prática pedagógica democrática

A prática pedagógica democrática e emancipatória não é algo que se possa instituir de fora para dentro ou de maneira verticalizada no espaço escolar, trata-se de um longo caminho a ser trilhado ancorado na concepção de Gestão Democrática adotada pela escola e presente no Projeto Político Pedagógico construído com a comunidade escolar. Sendo assim, precisamos refletir sobre que relação tem a mudança de Supervisor Educacional para Coordenador Pedagógico referindo-se à democratização da escola e as relações de poder que permeiam suas ações? Como é possível construir uma prática pedagógica democrática e de justiça na Coordenação Pedagógica?

Na teoria, os educadores, sejam eles professores ou coordenadores, compreendem o que significa construir um ambiente com práticas pedagógicas democráticas. Porém, há muita contradição entre o que se sabe, o que se pensa e o que se faz. O conceito de Gestão

Democrática ⁴está presente na maioria dos espaços escolares, embora muitas equipes Diretivas não compreendam exatamente no que implica exercer suas ações pautadas por este princípio.

A Gestão Democrática envolve a participação da comunidade escolar em diversos momentos, tornando os processos como a elaboração do Projeto Político Pedagógico mais justo, pois nasce da coletividade e não de princípios unitários que podem ser excludentes. Segundo Ferreira (2000, p. 170):

O desenvolvimento humano se dá através de atos inovadores, de novas ideias, de novas formas sociais que despertam novas necessidades e abrem novas possibilidades de ação. A viabilidade de tal compreensão só é possível mediante a gestão democrática da educação, no seu amplo sentido e abrangência, pois só ela permite o construto da participação coletiva por meio da criação e/ou aperfeiçoamento de instrumentos que impliquem a superação das práticas autoritárias que permeiam as práticas sociais e, no bojo dessas, as práticas educativas.

A função Coordenadora, conforme vimos anteriormente foi se transformando no decorrer da história. Inicialmente a posição ocupada era permeada por ações rigorosas de vigilância e controle, não existia espaço para que se estabelecesse uma relação colaborativa entre o Supervisor e seus supervisionados, os professores. Durante um longo tempo, a figura do supervisor causou medo e insegurança nos professores, as visitas constantes a sala de aula eram um mecanismo de controle e inspeção.

Após a mudança de nomenclatura – de Supervisor Educacional para Coordenador Pedagógico – processualmente, acontece a reformulação da identidade profissional do agora Coordenador Pedagógico, possibilitando que este profissional assumisse, como vimos anteriormente, um caráter colaborativo ao trabalho docente. Essas mudanças são pontuais, principalmente ao consideramos a que tipo de gestão escolar esse sujeito pertence, é através de uma gestão democrática que o Coordenador deixa de ser fiscal do professor, para atuar juntamente com ele. A figura hierárquica do Supervisor, foi substituída pela postura dialógica do Coordenador Pedagógico, que embora ainda esteja em um cargo que lhe garanta um status profissional diferente do professor, ele não deve mais criar barreiras que impeçam uma relação de mútua confiança. O professor necessita encontrar apoio e segurança em seu Coordenador, precisa que a relação entre eles seja pautada pelo diálogo, pela escuta atenta. Para Freire (2005, p.45):

⁴ A Lei nº 9.394/96 ratifica no Título II dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 3º, inciso VIII e no Art. 14, reitera o princípio constitucional da gestão democrática da educação.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes.

A Coordenação Pedagógica é norteadada pela constante assessoria ao trabalho do Professor é inegável e até inevitável que o poder permeie essas relações, porém cabe ao Coordenador Pedagógico enfrentar essas tensões, historicamente criadas, e colocar-se como um parceiro que alerta, cuida e está atento as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor. A partir dos princípios de uma gestão democrática, se estabelece a responsabilidade do Coordenador Pedagógico na criação de espaços e estratégias de trabalho colaborativo, de práticas críticas e reflexivas que favoreçam a organização e o coletivo docente. Neste sentido, o Coordenador não necessita apontar lacunas ou fragilidades, esse caminho é construído colaborativamente entre Coordenador e Professores. Desta maneira, podemos identificar o Coordenador Pedagógico como um parceiro do coletivo docente, que auxilia no fortalecimento do coletivo docente e da resistência a práticas autoritárias e antidemocráticas.

Por tanto, o Coordenador precisa agir de maneira integrada a seus pares, é isso que define como ele vai estabelecendo suas relações de poder, a forma como entende o grupo de professores com que trabalha, como conhece as necessidades de cada um, a maneira e o respeito com que se dirige a eles, a empatia e a capacidade de resiliência em suas relações. Esses são alguns dos elementos fundamentais para que ocorra a parceria pedagógica entre professor e Coordenador, tornando essa uma relação horizontal, de constante trocas e qualificação do trabalho.

O Coordenador Pedagógico que realiza sua atuação ou sua ação na perspectiva de uma gestão democrática, se coloca como um parceiro do professor, que irá buscar meios de conhecer seu grupo e desenvolver processos adequados de formação continuada na escola. Rompendo com lacunas históricas de relacionamento, criando um círculo de confiança. Fazendo com que os professores se sintam seguros em compartilhar suas falhas, pois sabem que encontrarão no Coordenador alguém disposto a ajudá-lo e não o julgar. As ações do Coordenador, precisam ser facilitadoras para integração entre os sujeitos e dar possibilidades de qualificação do trabalho dos educadores. Os professores devem sempre ter o apoio da equipe de gestão escolar, para que tenham subsídios para o bom desenvolvimento do trabalho. Para Placco e Gouveia (2013, p. 70):

[...] é o coordenador que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceria de formação. É o CP que tem as condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola para os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel de um articulador de aprendizagens. Ao assumir esse papel, o CP se corresponsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, existem os Coordenadores que se fazem valer do cargo para a autopromoção, ou que encontram nesta posição de trabalho uma forma autoritária de agir. Essas ações nem sempre são escancaradas. Por exemplo, o Coordenador que propõem uma reunião para que se discuta como elaborar as atividades de encerramento do ano escolar, e já vem com as respostas prontas, está valendo-se do lugar que ocupa para ser arbitrário. Esse Coordenador, tem por característica, centralizar o poder e a tomada de decisões em suas mãos, não promove o diálogo como prática emancipatória, não quer o diálogo em seu cotidiano, dar abertura ao diálogo é correr o risco de que suas ações sejam questionadas.

Centralizar o poder em suas mãos, é confortável, no fundo o Coordenador que age desta maneira, não quer ser contrariado, ao perguntar se alguém tem sugestões, pode dar a entender que possui uma conduta aberta e flexível. Ele mesmo pensa que sua conduta é aberta, enquanto na verdade, em razão de sua postura arbitrária, dificilmente algum professor sentirá que existe espaço para que questione ou discorde daquilo que foi “proposto”, restando-lhe calar-se frente as ações coordenadoras.

Ao pensarmos na formação continuada desenvolvida na escola, percebemos que não existe espaço de constituição deste processo para um Coordenador Pedagógico que atue valendo-se de sua posição de poder. O processo de formação continuada na escola é um dos mais significativos que existe e por isso necessita ser pensado com práticas emancipatórias, de respeito aos conhecimentos prévios do professor e reconhecimento daquilo que não está consolidado em suas práticas. Assim o Coordenador que não entende que seu papel nessa dinâmica é ser um facilitador e desenvolvedor de práticas de formação, cairá na premissa de que na escola se estude aquilo que ele deseja, conforme o seu ponto de vista, ignorando os desejos do grupo ou as necessidades reais.

Compreendemos, evidentemente que as ações do Coordenador Pedagógico são resultado de sua própria formação e concepções educativas que o mobilizaram o seu desenvolvimento. Por isso, percebemos a necessidade de que este profissional, que é central no espaço escolar, busque na sua própria formação maneiras de ressignificar suas ações e seu fazer pedagógico.

3 CAPÍTULO – COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMAÇÃO INICIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA E OS CAMINHOS DE AUTOFORMAÇÃO

Neste capítulo desenvolveremos uma reflexão crítica acerca dos cursos iniciais de formação de professores, mais precisamente dos cursos de Pedagogia, que dentre suas finalidades, está a de formar Coordenadores Pedagógicos. Ao analisarmos as matrizes curriculares, percebemos que há pouco ou nenhum espaço para a temática da coordenação pedagógica no decorrer do curso, comprometendo o processo formativo inicial dos professores que também são habilitados para atuar na coordenação pedagógica das escolas. A intencionalidade deste capítulo está relacionada a compreender os processos formativos do Coordenador Pedagógico, para isso, iniciaremos nos aprofundando sobre o conceito de formação e como ela implica na construção da identidade profissional do coordenador.

Em seguida, buscaremos evidenciar quais as principais diferenças entre formação e titulação, assim, refletindo sobre como tais conceitos aparentemente iguais, são na verdade muito diferentes e influenciam a forma como o coordenador encara o seu processo de formação, considerando a formação inicial deste profissional e a sua formação enquanto especialista.

Dando continuidade a este capítulo, trataremos a discussão a formação continuada dos coordenadores, como ela acontece, quais os três tipos de formação existentes, como eles são estruturados e quais são suas contribuições ao fazer pedagógico do coordenador, considerando em que medida o próprio coordenador pode ser um facilitador destes processos dentro da escola. Para finalizar, realizamos uma discussão que envolve a autoformação dos coordenadores, aquela que acontece no cotidiano escolar na medida em que ele desenvolve suas práticas.

3.1 Conceito de Formação

Ser professor e estar Coordenador Pedagógico, estabelece necessariamente nesse sujeito a capacidade de elencar a formação como atividade básica em seu cotidiano, trata-se de um processo dialógico, enquanto ensina, aprende. A formação nesse sentido é um meio de garantir autonomia crítica ao professor ou coordenador, para que ele consiga estabelecer meios de ressignificar suas práticas e saberes científicos, transformando o processo de ensino em constante ação-reflexão-ação, promovendo a sensibilidade pedagógica necessária e

criando sua identidade profissional. Ser professor ou Coordenador Pedagógico, requer muito mais que a certificação através de uma titulação, exige esforço pedagógico, busca constante do saber e humildade pedagógica para identificar suas falhas.

Enfrentamos tempos conturbados na educação pública brasileira, são momentos de profundo obscurantismo e insegurança, no qual instaura-se um ataque, por hora velado, por hora escancarado à escola e suas ações reflexivas, como se o pensar crítico fosse algo perigoso e destinado apenas para a “elite” da sociedade. O professor, por sua vez, nunca foi tão desvalorizado e, principalmente, desrespeitado, não apenas pelo baixo salário ou pelas condições precárias de trabalho, que fazem parte historicamente da carreira docente, destaco o ataque que os professores sofrem com a instauração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que age de maneira prescritiva, desconsiderando o saber do professor e a realidade de cada escola.

Tudo isso, gera um grande mal-estar docente,⁵ os professores adoecem e acabam sucumbindo ao cotidiano escolar, perdem seu entusiasmo pedagógico e a utopia educativa que um dia lhes fez docentes, tornam-se executores de tarefas e reprodutores de apostilas, uma forma simplificada de treinamento do estudante. De acordo com Fávero e Consaltér (p.130. 2020), existem dois possíveis caminhos de superação do mal-estar-decente, “O primeiro deles diz respeito à reestruturação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores. O segundo, à elaboração de estratégias de ajuda aos professores em exercício através de programas de formação continuada”.

A origem do mal-estar-docente pode estar relacionada a diversos fatores, ao pensarmos essa problemática, contextualizando atualmente, se torna mais fácil identificarmos possíveis elementos causadores desse sofrimento. Enfrentamos uma pandemia mundial, causada pela COVID-19⁶, em meio a tanto adoecimento, mortes e sequelas psicológicas, encontra-se o professor que precisou reinventar suas ações bruscamente, e o fez da melhor forma possível. Porém, nossa sociedade ainda o culpabiliza por aquilo que chamam de “um ano perdido” para as escolas, na verdade não perdemos um ano, talvez tenhamos retrocedido uma década enquanto humanidade.

⁵ Estes são alguns dos estudos referentes a temática do mal-estar docente: Esteve (1999), Fávero (2009), Fávero e Esquinsani (2011), Fávero e Consaltér (2018), Consaltér e Fávero (2020).

⁶ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br>

São tantos ataques sofridos pela escola e diretamente a figura do professor, que é quase inevitável que o mal-estar-docente faça parte da rotina de trabalho dos educadores. O professor tem enfrentado salas de aula cada vez mais abarrotadas de estudantes, os cursos iniciais de formação docente são fracos no que diz respeito ao preparo para a prática, em sua maioria não conseguem realizar o encontro necessário entre teoria e prática para auxiliar os futuros professores. Assim, o professor não possui mecanismos de defesa para os ataques que enfrenta, fica desabastecido pedagogicamente para esses embates e acaba adoecendo.

O conceito de formação carrega imbricado consigo, a necessidade de criar um novo horizonte técnico ou social, a formação atua libertando o sujeito de velhos hábitos e práticas, dando possibilidade de que ressignifique suas ações. Aqui pensamos na formação voltada a educação, aquela que deve fazer parte do cotidiano de todo professor, seja ele atuante na educação básica ou superior. Para GOERGEN (2019, p. 31):

O ideal de formação, nos termos da Bildung, partia do pressuposto de uma forte autonomia dos sujeitos com relação a realidade. Hoje certamente, pendemos para o extremo oposto, na medida em que o homem abre mão de sua liberdade e se submete ao real, ao sistema. Talvez a formação deva ser pensada não como liberdade, nem como submissão em relação à realidade, mas como relação dialética de ancoragem e superação.

A escola precisa rever seu papel, reafirmar sua importância diante de uma sociedade cada vez mais egoísta e segregada. Para isso, os professores precisam reafirmar seus ideais e encontrar na formação uma perspectiva de mudança. Seja na formação inicial, que é o ponto de partida para a construção de uma carreira sólida e consciente, na qual o professor reconhece que ao formar-se, está apenas começando uma jornada de eterna formação, quanto na própria formação continuada, que “alimenta” os sonhos dos professores e lhes dá novas perspectivas de práticas pedagógicas. Ao fazer parte de um processo de formação, o sujeito passa por momentos de abandono de suas ideias, para partilhar daquilo que o outro está ensinando, é preciso ter atenção a que processos de formação os educadores se submetem, são processos que permitem dialogicidade ou o conhecimento é “transmitido” verticalmente? Nesse sentido Benincá (1997, p. 118) nos fala sobre as práticas opressoras nos processos de ensino:

O que distingue a pressão da opressão são os objetivos: a ação opressiva não tem interesse em possibilitar a independência, a criatividade e a liberdade do educando, ao passo que a prática educativa que pressiona e desafia o aluno com vistas à sua independência e criatividade torna-se uma prática de libertação.

Nos atentamos aqui ao valor inegável da formação do Coordenador Pedagógico, que é antes de tudo um professor e que passa a ocupar o papel de formador no espaço escolar. Historicamente, a humanidade tende a reproduzir conforme aquilo que aprendeu, ou seja, se Coordenador fez parte de um processo de formação que pouco o possibilitou reflexões críticas, que o impediu de tecer e estabelecer diálogo entre pares, possivelmente ao desenvolver a formação em seu espaço escolar ele retomará a metodologia que com ele foi utilizada. É preciso um grande esforço pedagógico para que o Coordenador possa quebrar esse ciclo, é preciso uma mudança desafiadora de postura para que ele possa aderir a processos formativos emancipatórios.

Pensar a formação é compreender que os sujeitos estão em busca de constante ressignificação de suas práticas. O coordenador, é sujeito de sua formação, que constitui sua identidade profissional ao longo dos processos de formação e autoformação que se dedica. Imbernón, destaca a ideia de uma ação comunicativa durante a formação reflexiva da atividade docente, a formação precisa estar entrelaçada ao cotidiano escolar e o autor complementa: [...] tudo que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares.” (2010, p. 9).

É nesse sentido, que a formação aqui defendida vai além daquela programada e aplicada a todos os coordenadores, não se trata de uma formação do verbo formatar, mas sim uma formação emancipatória, que desperte nos sujeitos a capacidade do pensar e agir crítica e reflexivamente. Trata-se de uma formação consciente, que identifique as fragilidades e possíveis lacunas em sua atividade profissional e se torne sujeito ativo de seu processo formativo., que não espere passivamente por respostas ou encontre receitas prontas em cursos de formação continuada.

As concepções de formação docente de acordo com os autores Benincíá (2002) Fávero, Consaltér e Tonieto (2019) Fávero e Tonieto (2010) podem ser divididas em três categorias: formação espontânea, formação institucional e formação pela práxis. A formação engloba um processo que busca garantir a qualidade da educação, através de uma formação emancipatória, aqui está relacionada a constituição do professor-formador, é através dela que o papel desenvolvido por esses sujeitos deve ser cada vez mais coeso e eficaz, e não se pode negar o valor da formação nos processos pedagógicos desenvolvidos pelos professores e coordenadores.

3.2 Distinções entre Formação e Titulação

Destarte, ao pensarmos nos termos, formação e titulação, corremos o risco de considerá-los sinônimos, que possuem a mesma intencionalidade: formar profissionais capazes de atuar em uma determinada profissão. Em parte, isso pode ser considerado verdade, a formação e a titulação estão relacionadas a formação profissional do sujeito, porém, tais termos carregam consigo significados distintos.

Está imbricado a qualidade formativa do sujeito que frequente bons cursos de graduação e formação continuada, porém, precisamos considerar que nem todos aqueles que buscam processos formativos de cunho inicial ou continuado, estão de fato preocupados em qualificar suas ações e práticas pedagógicas. Ao pensarmos na realidade dos estudantes que frequentam o curso de Pedagogia, por exemplo, muitos alunos procuram essa titulação porque a consideram acessível financeiramente, por ser um curso geralmente noturno, o que possibilita ao estudante que continue desenvolvendo suas atividades profissionais durante o dia.

Outro fator que os leva os estudantes a escolherem os cursos de licenciatura, é que muitos estudantes pensam que atuar na educação é algo simples e fácil, que o papel do professor pode ser desempenhado por qualquer um. Isso resulta em um fenômeno que claramente é percebido pelos conhecedores dos cursos voltados a educação, geralmente as turmas iniciam com muitos alunos e à medida que o curso vai se aprofundando e as dificuldades são postas aos estudantes, muitos desistem.

Já no processo de formação continuada, percebemos que não há um consenso entre os docentes sobre as razões pelas quais devem buscar essa modalidade de estudo. Existem os profissionais que realmente se preocupam em qualificar suas ações pedagógicas e por isso buscam a titulação como meio de formação continuada, acreditam que essa seja uma maneira de garantir maior qualidade educacional e sentem-se comprometidos com o processo educativo. Transformam o processo de formação em um ato investigativo de sua própria prática.

Por outro lado, existem aqueles docentes que almejam realizar um curso de especialização independentemente de qual seja seu cunho formativo, apenas buscando a titulação como objetivo inicial e final. Isso acontece, porque quanto maior for a titulação do professor, mais benefícios financeiros ele consegue, ou até mesmo pode abandonar o “sistema

caótico” da sala de aula. As razões que mantem o docente nesse tipo de formação é o sistema de notas ou até mesmo mostrar para os outros a formação que possui.

Percebemos assim, que a educação virou mercadoria e mercadoria barata, não é difícil encontrarmos cursos de “formação continuada” que ocorram em menos de um ano, por exemplo. As instituições de ensino a distância, chegaram para ficar e nesse sentido são as maiores portadoras de cursos que ofertam titulação e pouca formação. Oferecem cursos mais rápidos, baratos e que não exigem grande empenho pedagógico daqueles que ali estão para garantir sua titulação.

É importante lembrarmos que a formação, vai além do estudo realizado em cursos de graduação ou especialização, ela acontece nesses espaços, mas não somente neles. Na formação do Coordenador Pedagógico, por exemplo, é necessário considerar aquilo que ele experiencia em suas práticas aliado a teoria compreendida nos cursos que frequentou. A formação, diferentemente da titulação, é um processo contínuo na vida do profissional que deseja estar atualizado, resignificando suas práticas pedagógicas e buscando soluções para os problemas que emergem no cotidiano escolar. De acordo com Nóvoa “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 da identidade pessoal” (1995, p. 25).

Por outro lado, a titulação está relacionada a questões legais, ou seja, ela capacita de acordo com a legislação exigida para o exercício de determinada atividade profissional. No caso dos profissionais da educação essa titulação está prevista na LDB – Lei nº /96. Por exemplo, no caso dos coordenadores pedagógicos, a titulação exigida é de que esses profissionais sejam graduados em Pedagogia ou possuam especialização *lato sensu* em Supervisão Educacional. Conforme o artigo 64 da LDB - Lei nº 9394/96:

Art. 64. 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.

Outro equívoco que cometemos ao pensarmos em formação e titulação, é acreditarmos que elas aconteçam indissociavelmente, por exemplo, é possível que o Coordenador Pedagógico em formação, busque sua titulação em um curso de especialização *lato sensu* de 375 horas, com isso ele garantirá uma titulação, mas não necessariamente esse seja um processo de formação crítico-reflexivo. A verdade, é que embora a formação e a titulação

estejam interligadas, uma acontece independentemente da outra, ou seja, adquirir titulação não é o mesmo que praticar/desenvolver a formação.

Ao buscar uma titulação, muitos podem ser os objetivos de escolha deste profissional: exigência do mercado de trabalho, busca por aumento salarial ou recolocação dentro do próprio espaço que atua. Porém, ao buscar uma formação, o profissional compreende que suas ações pedagógicas precisam ser ressignificadas, compreende que a troca de saberes com os pares é enriquecedora para o seu próprio trabalho e que esse é um processo de constante ação-reflexão-ação. É um processo que não se esgota, é frequente na vida docente, o professor é um eterno aprendiz.

Com isso, não queremos negar a importância da titulação, aquela que acontece em cursos de graduação ou especialização, que são renomados e reconhecidos. A titulação é o primeiro passo na formação e construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico, essa titulação é a teoria que embasa a formação continuada que esse profissional deverá praticar por toda sua vida profissional. Trata-se de um ciclo inesgotável na busca de novas práticas e saberes e é de fundamental importância que compreendamos que até mesmo em cursos conceituados, existiram aqueles alunos que estarão ali pensando nas notas obtidas e na festa de formatura que poderão realizar, desconsiderando assim todo viés emancipatório obtido na formação. O trabalho do Coordenador Pedagógico também precisa ser revisto quanto ao viés formativo que o colocou nessa posição dentro do espaço escolar.

Após o relevante resgate histórico realizado anteriormente neste estudo, é importante que tenhamos consciência e saibamos reconhecer as diversas modificações históricas que a função Coordenadora sofreu no decorrer da história da educação brasileira. Entretanto, existe um fator que não podemos ignorar ao pensarmos na constituição identitária e social do Coordenador Pedagógico, esse fator relaciona-se com sua formação inicial, ou seja, precisamos pensar no Coordenador como um professor, formado em um curso de licenciatura e que ao menos em seu período de estágio atuou em uma sala de aula, sendo assim, antes mesmo de optar por tornar-se um Coordenador Pedagógico, esse profissional é em sua raiz formativa, um professor.

Dessa forma, precisamos pensar sobre quem é o professor por trás da figura do Coordenador Pedagógico. Essa postura profissional foi assumida por ele por indicação ou concurso público? Qual sua formação inicial? Especializou-se para assumir essa que é uma das mais complexas atividades dentro do espaço escolar? Mantem-se em formação e atualização? Ou é apenas um profissional que busca por titulação e status profissional?

É necessário considerarmos quão fragilizada e precária é a carreira docente e quanto a sociedade de uma forma geral tende a diminuir a importância deste profissional, principalmente em países (des)governados por líderes que querem controlar a escola, e tornar os professores meros executores de uma Base Nacional Comum Curricular, por exemplo. Nas palavras de Hypólito (1999, p. 97). “docentes “bem-preparados”, que aplicam pacotes pedagógicos, controlam tecnologias e seguem adequadamente o currículo e o livro didático, tudo cientificamente definido por técnicos e supervisores altamente qualificados”.

O professor⁷ no decorrer da história, travou e ainda trava batalhas para que suas ações sejam reconhecidas, mais precisamente a partir dos anos 90 é que o trabalho docente passa a ganhar maior enfoque nas pautas de discussão sobre educação e sua profissionalização ganha espaço. De acordo com O artigo 13 da LDB n. 9394/1996, são práticas do trabalho docente:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação, para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Ao analisarmos cada uma das atribuições destinadas aos docentes, percebemos o quão valorosas são suas práticas profissionais e identificamos que ao assumir o cargo de Coordenador Pedagógico essas atribuições seguem fazendo parte do trabalho pedagógico, ressignificadas, mas com sua essência preservada. Antes de existir um Coordenador, resistiu um professor que luta bravamente pela transformação e libertação da sociedade por meio da educação.

No decorrer de minha especialização em Supervisão Educacional, foi comum encontrar entre as colegas de curso, aquelas que já atuavam na Coordenação Pedagógica, mas que relatavam ter “caído de paraquedas” nessa função e que a partir disso, compreendendo a complexidade exigida pelo cargo, decidiram somar a seus conhecimentos um processo formativo que qualificasse sua prática enquanto Coordenadora. Não há um consenso sobre

⁷ A identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam “atos de atribuição” (do outro para si) e de “pertença” (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

como deve ser a promoção do professor para ocupar o cargo de Coordenador Pedagógico, mas precisamos lembrar que de acordo com a lei, estão aptos para essa atividade profissional, professores habilitados em Pedagogia – LP ou que possuam especialização em Supervisão Educacional e que a constante formação é prerrogativa dessa atividade profissional.

Quanto ao processo que faz do professor, coordenador, precisamos compreender que não há um consenso entre as redes e sistemas de ensino. As escolas de educação básica da rede privada, possuem critérios próprios que variam de escola para escola, que definem quem deve ou pode exercer a função coordenadora, o que não as isenta de seguir a legislação vigente. Percebemos o exemplo da Rede Sinodal de Educação, que oferta aos Coordenadores que estão há pelo menos três anos neste cargo, cursos de formação continuada, para que suas práticas de trabalho sejam qualificadas e estejam em consonância com o que a Rede espera deste profissional, bem como ampliando seu conhecimento sobre as diretrizes administrativas da instituição. Além disso, a Rede Sinodal possui de acordo com informações extraídas de seu site (SINODAL, 2021), um Coordenador Regional que desempenha as seguintes atribuições:

O(a) Coordenador(a) Regional é diretor(a) de uma das escolas da Região, eleito(a) pelos demais, para um mandato de dois anos, sendo possível uma única recondução consecutiva;

O(a) Coordenador(a) Regional tem as seguintes atribuições:

- I. Acompanhar o trabalho das escolas da sua Região, auxiliando na identificação de dificuldades e comunicação das mesmas para a direção executiva;
- II. Organizar e coordenar reuniões com os(as) diretores(as) das escolas da Região, estabelecidas no Calendário de Eventos;
- III. Representar a direção executiva nas situações onde a presença desta não for possível;
- IV. Participar das reuniões dos(as) Coordenadores(as) Regionais com a direção executiva;
- V. Incentivar e promover a unidade da Rede no âmbito da sua Região;
- VI. Estimular a participação das escolas de sua Região nas atividades da Rede Sinodal de Educação em nível regional e nacional;
- VII. Identificar conflitos carentes de mediação na Região e comunicá-las à direção executiva;
- VIII. Desenvolver ações nas escolas da Região, em sintonia com a direção executiva e com os objetivos gerais da Rede Sinodal de Educação;
- IX. Atuar na prospecção de novos espaços de atuação pelas escolas;
- X. Organizar o Calendário de Eventos regional com os(as) diretores(as);
- XI. Redigir as atas das reuniões regionais e enviá-las à direção executiva;
- XII. Participar das reuniões do Conselho de Educação da IECLB;
- XIII. Integrar a Comissão de Bolsas do Fundo de Formação.

Na rede pública de ensino, seja ela municipal ou estadual, percebemos que não há uma regra para a contratação de Coordenadores. Por exemplo, na rede municipal de ensino de Carazinho/RS, os Coordenadores Pedagógicos que atuam nos Anos Iniciais de ensino, ocupam essa função oriundos de concurso público. Por outro lado, os Coordenadores

Pedagógicos que trabalham na Educação Infantil são indicados pela secretária de Educação do município, atendendo a critérios políticos de escolha, que podem ou não considerar a trajetória profissional desses sujeitos.

Quanto a rede estadual de ensino, as diretrizes foram estabelecidas a partir da Lei nº 10.576 de 14 de novembro de 1995 e atualizadas pela Lei n.º 14.448, de 15 de janeiro de 2014, que dispõe sobre a Gestão Democrática do ensino público, considerando que a equipe diretiva é formada pelo Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico. Neste caso, os Coordenadores atuam como “cargo de confiança” dos Diretores, que por sua vez são eleitos pela comunidade escolar.

3.3 Formação Inicial do Coordenador Pedagógico

Neste item de nossa pesquisa, nos dedicaremos a problematizar quanto a formação inicial dos Coordenadores Pedagógicos, pois, acreditamos que tanto a formação inicial quanto a formação continuada, são princípios norteadores das práticas desenvolvidas pelos coordenadores. Para isso, voltamos àquilo que nos diz a legislação brasileira LDB 9394/96 em seu art. 64 - poderá executar atividades de coordenação pedagógica nas escolas de educação básica, aqueles professores habilitados em cursos de Pedagogia (LP) ou que se especializem em curso de Pós-Graduação em Supervisão Escolar.

O Coordenador Pedagógico é responsável dentro do espaço escolar, por desenvolver diversas práticas, relacionadas ao fazer pedagógico e didático dos professores, assume diversas tarefas burocráticas em seu cotidiano e, por vezes, atua no “apagar de incêndios”, nas mais inesperadas situações. Dentre essas práticas, talvez aquela que podemos considerar a mais importante a ser desenvolvida pelo coordenador, é a construção de um processo de formação continuada dos professores, auxiliando este grupo no estudo, ação-reflexão-ação e reconstrução de suas práticas.

Sendo o coordenador o responsável por desenvolver a formação continuada no espaço escolar, precisamos nos perguntar que caminhos ele percorreu para chegar nesta função. Para iniciar esse resgate, voltamo-nos à formação inicial dos Coordenadores Pedagógicos, que conforme analisamos de acordo com a LDB – Lei nº 9394/96, deve ocorrer inicialmente nos cursos de Pedagogia. Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio

de 2006, percebemos que não há nenhum escrito claro sobre a formação dos Coordenadores Pedagógicos, de forma ampla em seu Art. 2º estabelece que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

No decorrer dos anos, os cursos de Pedagogia sofreram alterações significativas em suas matrizes curriculares, dando lugar para novas problemáticas da educação contemporânea, tornando-se um curso cada vez mais abrangente e generalista, porém, com a mesma carga horária. Com isso, o espaço para que seja discutida a formação inicial dos coordenadores, por exemplo, tornou-se muito pequeno ou inexistente. De acordo com Placco, Souza e Almeida (2012, p. 760).:

[...] pode-se considerar que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar. A ideia de formação de um novo profissional para essa função veio com o Parecer 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia – entre as quais a de supervisor escolar

É através de sua formação inicial que o Coordenador Pedagógico inicia o processo de construção de sua identidade profissional, por tanto, precisamos considerar a realidade dos cursos de Pedagogia, que em sua grade curricular possuem extensa demanda de conteúdo, relacionados à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, contudo no que tange as demandas relacionadas as pesquisas e discussões sobre gestão e coordenação pedagógica, verificamos apenas a existência de poucas disciplinas no processo de formação inicial. Neste sentido, Franco reitera: “Considero que um dos grandes problemas que pode dificultar aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho de qualidade e/ou eficiente na escola seja a falta de sua formação inicial para o exercício de sua profissão” (2008, p. 120).

Utilizaremos como referências de análise a matriz curricular 2020/2 do Curso de Pedagogia (LP), da Universidade de Passo Fundo, destacando disciplinas que capacitam para o trabalho de Coordenação Pedagógica e a Matriz Curricular (2019) do Curso Diurno de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. É importante destacar, que o critério de

escolha dos cursos e das Universidades, deu-se a relevância social que eles promovem em suas respectivas regiões, trata-se de cursos com longa trajetória e qualificado corpo docente.

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia UPF

Curso: PEDAGOGIA (L) (5577) - CAMPUS CARAZINHO						
Número do Currículo: 1						
COD.	NOME DA DISCIPLINA	T	P	CPP	ES	OPTATIVA / ELETIVA
NÍVEL 1						
AEC100	Iniciação ao Conhecimento Acadêmico	4	0	0	0	Não
AFP137	Filosofia da Educação I	2	0	0	0	Não
AFP138	História da Educação	4	0	0	0	Não
ALE101	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	2	0	0	0	Não
ALP100	Leitura e Produção de Textos	4	0	0	0	Não
PED236	Experiência Pedagógica I - O Sujeito e Sua Formação	1	0	2	0	Não
PED235	Introdução à Pedagogia	2	0	0	0	Não
Créditos Obrigatórios: 21						
Créditos Optativos / Eletivos: 0 Créditos Optativos / Eletivos Obrigatórios: 0						
NÍVEL 2						
AFP139	Biologia da Educação	4	0	0	0	Não
AFP140	Filosofia da Educação III	4	0	0	0	Não
AFP134	Psicologia da Educação	4	0	0	0	Não
PED238	Educação e Infância	2	0	0	0	Não
PED237	Experiência Pedagógica II - O Sujeito e O Processo de	2	0	1	0	Não

	Socialização					
PED239	Sociologia da Educação	4	0	0	0	Não
Créditos Obrigatórios: 21						
Créditos Optativos / Eletivos: 0 Créditos Optativos / Eletivos Obrigatórios: 0						
NÍVEL 3						
AFP133	Didática Geral	2	0	2	0	Não
AFP135	Políticas, Estrutura e Gestão da Educação Básica	3	0	1	0	Não
AFP141	Psicologia das Aprendizagens	4	0	0	0	Não
AIN100	Comprovação de Competência no Uso de Ferramentas Básicas de Informática	0	0	0	0	Não
PED240	Experiência Pedagógica III - Gestão da Escola e do Sistema	2	0	1	0	Não
PED242	Gestão e Organização da Escola I	4	0	0	0	Não
PED241	Pesquisa em Educação I	3	0	1	0	Não
Créditos Obrigatórios: 24						
Créditos Optativos / Eletivos: 0 Créditos Optativos / Eletivos Obrigatórios: 0						
NÍVEL 4						
AEC101	Ética Geral	2	0	0	0	Não
PED249	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	2	0	0	0	Não
PED244	Currículo e Organização do Conhecimento	4	0	0	0	Não

PED245	Educação Lúdica e Corporeidade	4	0	0	0	Não
PED272	Eletiva do Curso I	2	0	0	0	Não
PED243	Experiência Pedagógica IV - Trabalho Docente e Formação de Professores	2	0	1	0	Não
PED246	Gestão e Organização da Escola II	2	0	0	0	Não
PED248	Pesquisa em Educação II	3	0	1	0	Não
Créditos Obrigatórios: 24						
Créditos Optativos / Eletivos: 0 Créditos Optativos / Eletivos Obrigatórios: 0						
NÍVEL 5						
APE177	Pesquisa e Prática Pedagógica I	4	0	4	0	Não
PED251	Alfabetização e Letramento	4	0	0	0	Não
PED255	Arte e Educação	4	0	0	0	Não
PED252	Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais I	2	0	0	0	Não
PED254	Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de História e Geografia I	2	0	0	0	Não
PED253	Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Matemática I	2	0	0	0	Não
PED250	Propostas Metodológicas de Organização do Ensino	2	0	2	0	Não
Créditos Obrigatórios: 26						
Créditos Optativos / Eletivos: 0 Créditos Optativos / Eletivos Obrigatórios: 0						
NÍVEL 6						
APE179	Estágio Supervisionado I	0	0	0	12	Não

PED259	Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais II	3	0	1	0	Não
PED256	Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de História e Geografia II	3	0	1	0	Não
PED258	Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa Nos Anos Iniciais	3	0	1	0	Não
PED257	Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Matemática II	3	0	1	0	Não
Créditos Obrigatórios: 28						
Créditos Optativos / Eletivos: 0 Créditos Optativos / Eletivos Obrigatórios: 0						
NÍVEL 7						
ACS100	Sociologia Dos Processos Socioeducativos	4	0	0	0	Não
APE178	Pesquisa e Prática Pedagógica II	4	0	4	0	Não
PED262	Experiência Pedagógica V - Processos Educativos em Espaços Não Escolares	2	0	1	0	Não
PED260	Inclusão Escolar e Ação Pedagógica	2	0	0	0	Não
PED263	Linguagens, Mídias e Tecnologias	2	0	0	0	Não
PED264	Processos Educativos no Território	4	0	0	0	Não
PED261	Síntese I	2	0	1	0	Não

Créditos Obrigatórios: 26						
Créditos Optativos / Eletivos: 0 Créditos Optativos / Eletivos Obrigatórios: 0						
NÍVEL 8						
AFP136	Educação Inclusiva	2	0	0	0	Não
APE180	Estágio Supervisionado II	0	0	0	15	Não
PED268	Educação e Sexualidade	2	0	0	0	Sim
PED273	Eletiva do Curso II	4	0	0	0	Não
PED187	Filosofia com Crianças	2	0	0	0	Sim
PED191	Fundamentos Metodológicos do Ensino Religioso	2	0	0	0	Sim
PED269	Infância de Zero a Três Anos	2	0	0	0	Sim
PED274	Jogos e Brincadeiras	4	0	0	0	Sim
PED275	Leitura e Literatura Infantil	4	0	0	0	Sim
PED267	Síntese	2	6	0	0	Não
PED276	Teatro na Escola	4	0	0	0	Sim
PED266	Trabalho Docente nas Modalidades Educativas	4	0	1	0	Não
Créditos Obrigatórios: 34						
Créditos Optativos / Eletivos: 20 Créditos Optativos / Eletivos Obrigatórios: 0						

Fonte: Site da UPF

Ao analisarmos a matriz curricular deste curso de formação de professores, podemos destacar que as seguintes disciplinas envolvem o tema da Gestão Escolar, mas nenhuma delas fala especificamente sobre o Coordenador Pedagógico: Políticas, Estrutura e Gestão da Educação Básica, Experiência Pedagógica III - Gestão da Escola e do Sistema, Gestão e Organização da Escola II, Pesquisa e Prática Pedagógica I e Estágio Supervisionado I (que poderão ou não serem realizados na Gestão Escolar. Totalizando 11 créditos teóricos, 6 créditos práticos e 12 créditos relacionados ao estágio supervisionado 1, que pode ser realizado na Gestão.

O que podemos perceber ao analisarmos este primeiro curso de Graduação em Pedagogia é que a formação inicial do Coordenador é muito fragilizada, com inúmeras lacunas pedagógicas e práticas. Existe no curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo, a possibilidade de que o primeiro estágio supervisionado no curso, seja realizado na gestão escolar (direção, supervisão e orientação) ou em espaços não escolares, como brinquedotecas, centros de atendimento em turno inverso a escola e até mesmo na pedagogia empresarial. Mas, ao olharmos novamente para a matriz curricular, percebemos que os alunos não possuem entendimento pedagógico suficiente para a realização desse estágio na modalidade da gestão, há pouco embasamento teórico que desperte o interesse dos alunos para esse campo de estudo.

A reflexão que precisamos fazer aqui é, será que de fato os cursos de Pedagogia estão cumprindo satisfatoriamente com aquilo que é ofertado por eles e garantido pela LDB – Lei nº 9394/96, a habilitação para que o professor possa atuar na Coordenação Pedagógica? A formação inicial é base de toda trajetória profissional, por isso “é preciso, sim, que o coordenador seja bem formado, e essa é uma questão que precisa ser enfrentada pelos cursos de Pedagogia” (FRANCO, 2008, p. 128). Ser bem formado, compreende que o coordenador tenha uma formação qualificada e comprometida com o desempenho crítico/reflexivo de suas atividades

Quadro 2: Matriz Curricular do Curso de Diurno de Pedagogia da UFSM (2019):

1º Semestre				
Nome	Carga Horária	Código	Créditos	Tipo
Artes Visuais e Educação A	30h	MEN1267	2	Obrigatória
Educação Física e Cultura Corporal	60h	MEN1269	4	Obrigatória
História da Educação A	45h	FUE1107	3	Obrigatória
Introdução à Pedagogia A	45h	FUE1108	3	Obrigatória
Leitura e Produção Textual: Princípios Básicos	30h	LTV1190	2	Obrigatória
Processos Investigativos em Educação A	30h	ADE1065	2	Obrigatória
Seminário Integrador I: Profissão	30h	CCP1031	2	Obrigatória

Pedagogo - Itinerário Formativo				
Tecnologias Educacionais	60h	MEN1268	4	Obrigatória
2º Semestre				
Nome	Carga Horária	Código	Créditos	Tipo
Didática A	60h	MEN1270	4	Obrigatória
Filosofia da Educação A	60h	FUE1110	4	Obrigatória
Fundamentos da Educação Especial A	60h	EDE1137	4	Obrigatória
História da Educação Brasileira A	60h	FUE1109	4	Obrigatória
Literatura Infantil A	30h	LTV1191	2	Obrigatória
Organização Curricular	45h	ADE1070	3	Obrigatória
3º Semestre				
Nome	Carga Horária	Código	Créditos	Tipo
Educação e Infância	30h	MEN1272	2	Obrigatória
Educação Especial e Processos de Inclusão A	45h	EDE1138	3	Obrigatória
Filosofia da Educação B	45h	FUE1113	3	Obrigatória
Metodologia do Ensino de Ciências A	60h	MEN1271	4	Obrigatória
Oralidade, Leitura e Escrita A	30h	MEN1279	2	Obrigatória
Organização da Ação Pedagógica A	45h	MEN1280	3	Obrigatória
Políticas e Diversidade Cultural	30h	ADE1071	2	Obrigatória
Psicologia da Educação A	45h	FUE1111	3	Obrigatória
Seminário Integrador II: Desafios do Pedagogo no Campo da Diversidade	30h	CCP1032	2	Obrigatória
4º Semestre				
Nome	Carga Horária	Código	Créditos	Tipo
Língua Portuguesa A	30h	MEN1282	2	Obrigatória
Língua Portuguesa e Educação A	30h	MEN1273	2	Obrigatória
Metodologia das Ciências Humanas	60h	MEN1274	4	Obrigatória

Metodologia do Ensino de Ciências B	30h	MEN1281	2	Obrigatória
Políticas Públicas na Educação Básica A	60h	ADE1066	4	Obrigatória
Psicologia da Educação B	60h	FUE1114	4	Obrigatória
Sociologia da Educação A	45h	FUE1112	3	Obrigatória
5º Semestre				
Nome	Carga Horária	Código	Créditos	Tipo
Direitos Humanos e Gênero	30h	FUE1115	2	Obrigatória
Educação Matemática A	60h	MEN1276	4	Obrigatória
Estágio Supervisionado I: Educação Infantil	60h	MEN1292	4	Obrigatória
Gestão da Educação Básica A	60h	ADE1067	4	Obrigatória
Jogo Teatral e Educação Escolar A	30h	MEN1285	2	Obrigatória
Metodologia das Ciências Humanas: Geografia	45h	MEN1284	3	Obrigatória
Metodologias e Práticas na Educação Infantil A	45h	MEN1283	3	Obrigatória
Processos de Leitura e Escrita A	45h	MEN1275	3	Obrigatória
6º Semestre				
Nome	Carga Horária	Código	Créditos	Tipo
Artes Visuais e Educação B	60h	MEN1290	4	Obrigatória
Educação Matemática B	60h	MEN1288	4	Obrigatória
Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais	60h	MEN1293	4	Obrigatória
Metodologia das Ciências Humanas: História	45h	MEN1286	3	Obrigatória
Metodologias e Práticas na Educação Infantil B	45h	MEN1287	3	Obrigatória
Música e Educação	30h	MEN1277	2	Obrigatória

Processos de Leitura e Escrita B	45h	MEN1289	3	Obrigatória
Processos Investigativos em Educação B	45h	ADE1068	3	Obrigatória
7º Semestre				
Nome	Carga Horária	Código	Créditos	Tipo
Educação Musical A	60h	MEN1278	4	Obrigatória
Jogo Teatral e Educação Escolar B	30h	MEN1291	2	Obrigatória
Libras: Licenciaturas	60h	EDE1130	4	Obrigatória
Pesquisa e Docência	45h	ADE1072	3	Obrigatória
Políticas e Gestão das Modalidades Educativas A	60h	ADE1069	4	Obrigatória
Sociologia da Educação B	60h	FUE1116	4	Obrigatória
8º Semestre				
Nome	Carga Horária	Código	Créditos	Tipo
Estágio Supervisionado III: Educação Infantil	150h	MEN1296	10	Obrigatória
Estágio Supervisionado IV: Anos Iniciais	150h	MEN1297	10	Obrigatória
Práticas de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria I - Educação Infantil	45h	MEN1294	3	Obrigatória
Práticas de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria II - Anos Iniciais	45h	MEN1295	3	Obrigatória
Seminário Integrador III: Saberes e Fazeres da Docência na Educação Básica	60h	CCP1033	4	Obrigatória
Trabalho de Conclusão de Curso A	60h	CCP1035	4	Obrigatória
9º Semestre				
Nome	Carga	Código	Créditos	Tipo

	Horária			
Seminário Integrador IV: Profissão Docente - Vivências e Saberes	60h	CCP1034	4	Obrigatória
Trabalho de Conclusão de Curso B	60h	CCP1036	4	Obrigatória

Fonte: Site da UFSM

A realidade encontrada na estrutura curricular da Universidade Federal de Santa Maria, é semelhante à do curso da UPF, ela nos mostra que o curso não consegue dar ênfase a formação de futuros Coordenadores Pedagógicos. Embora possua um semestre a mais com relação ao curso da Universidade de Passo Fundo, são poucas as disciplinas que contemplam a gestão e nenhuma que estude diretamente o coordenador. É comum que essa realidade se espalhe pelos demais cursos de graduação em Pedagogia pelo país, o que evidencia uma falha brutal na formação inicial dos Coordenadores Pedagógicos⁸.

O grande problema que essa formação precária pode gerar é: professores legalmente habilitados para atuarem como coordenadores, mas que não conhecem a teoria e nem o “metier” desta função. Quando buscam uma formação continuada em cursos de especialização, ainda existe a chance de que possam compreender e desenvolver o trabalho do Coordenador Pedagógico de forma emancipatória, caso contrário, cairão na rotina de desenvolver tarefas corriqueiras e serão apenas “apagadores de incêndio”.

⁸ De acordo com Resolução Cne/Cp N° 2, De 20 De Dezembro De 2019:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução. Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Cabe lembrar que o Coordenador Pedagógico é o responsável por promover os processos de formação continuada na escola, para Placco, Almeida e Souza (2011, p. 230):

[...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores [...]. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador

Mas, para que isso aconteça o Coordenador Pedagógico precisa estar em constante formação, necessita de um grande conhecimento técnico pedagógico, caso contrário as reuniões de formação, se tornarão reuniões informativas, com avisos de rotina, que em nada somam para a formação dos professores.

Ao considerar as determinações da lei, de que para ser um Coordenador Pedagógico é necessária uma formação inicial em nível superior e experiência docente, questiona-se: O currículo do curso de graduação em Pedagogia tem oferecido uma formação adequada – desde o aporte teórico até o estágio na área de coordenação –, que seja referência para sua identidade profissional, que direcione sua prática e sustente sua práxis? Desse modo, a pesquisa objetivou verificar se curso de graduação em Pedagogia é referência para a construção da identidade do Coordenador Pedagógico. Especificamente, pretenderam-se conhecer os modelos curriculares que delineiam a formação do Coordenador Pedagógico e descrever a influência da formação desse sujeito para a construção da sua identidade profissional.

A função coordenadora, requer conhecimento e prática, é no decorrer de suas ações que o Coordenador Pedagógico desenvolve e constrói sua identidade profissional. Compreendemos que a formação inicial dos coordenadores não é suficiente para que este profissional consiga dar conta de toda demanda de trabalho que engloba suas ações, sendo necessário que busque um Curso de Especialização em nível de *lato sensu* para tornar-se especialista.

A formação inicial dos coordenadores é insuficiente para que esse profissional possa desenvolver suas atividades no chão da escola, sendo necessário recorrer ao curso de Especialização em Supervisão Educacional, para que assim possua os elementos básicos, uma boa trajetória acadêmica para atuar na escola. o “desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*” (PIMENTA, 2000, p.20, grifos da autora).

3.4 O Coordenador Pedagógico como Especialista

Anteriormente, analisamos as matrizes curriculares de dois cursos de Pedagogia - LP e percebemos o quão frágil é a formação dos professores/coordenadores. Identificamos que embora somente com o curso de Pedagogia seja possível assumir o cargo de Coordenador Pedagógico, na prática faltam elementos pedagógicos e teóricos que capacitem esse sujeito para o desenvolvimento de sua atividade profissional.

Por isso, para dar sequência aos nossos estudos precisamos pensar no Coordenador Pedagógico enquanto especialista e por isso buscaremos refletir sobre a matriz curricular do curso de pós-graduação *lato sensu* Especialização em Supervisão Educacional - 3ª edição, que faz parte da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, tendo sua primeira edição no ano de 1985, com carga horária estabelecida de 750 horas. Além de observar as disciplinas ofertadas, nos atentamos a ementa de cada uma delas e a carga horária referida.

Cabe aqui, nos questionarmos sobre quais as razões que motivaram a diminuição significativa na carga horária do curso, inicialmente eram 750 horas e hoje são 375 horas. Uma das hipóteses possíveis, é a necessidade de encurtar o curso, tornando-o mais atrativo, pensando em um mercado de trabalho que exige formações aceleradas, a educação transformou-se em mercadoria, produto barato, ofertado sem quaisquer garantias de qualidade educacional, é vendida em todos os lugares, atendendo a um público-alvo que busca por titulação e não necessariamente formação.

Quadro 3: Matriz Curricular da Especialização em Supervisão Escolar

Matriz Curricular Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Supervisão Educacional		
Disciplina	Ementa	Carga Horária
Polêmicas e Perspectivas Contemporâneas em Educação	Sociedade contemporânea. Diversidade Cultural. Contexto educacional: configuração atual, mudanças informativas e tecnológicas. Comunicação. Condições socio estruturais da escola.	45 horas
Metodologia de Pesquisa	Ciência e conhecimento: a construção e o ato de pesquisar. Pesquisa científica: definição, classificação da	45 horas

	<p>pesquisa de acordo com seus objetivos e procedimentos técnicos; tendências metodológicas na pesquisa educacional. Panorama de pesquisa da pós-graduação. Textos acadêmicos: linguagem, plágio, normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos (ABNT). Elaboração projeto de pesquisa para posterior produção do Trabalho de Conclusão de Curso (monografia, artigo científico).</p>	
<p>Coordenação do Processo Pedagógico</p>	<p>As funções da escola e a aprendizagem. Processo didático e seus pressupostos. Educação e Pedagogia. Práxis pedagógica: projeto político pedagógico, princípios e possibilidades de elaboração, execução e avaliação. Parâmetros curriculares nacionais e sua relação com as diretrizes curriculares nacionais e locais. Currículo: elementos da construção da proposta curricular da escola. Plano de ação supervisora: princípios e tipologia de sua estrutura.</p>	30 horas
<p>Legislação Educacional</p>	<p>Sistema de ensino brasileiro: aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 e diretrizes curriculares nacionais e estaduais (planos de estudo) da educação básica. Composição do curricular escolar: base nacional comum, parte diversificada e temas transversais. Estatuto da Criança e do Adolescente. Plano Nacional, Estadual e Municipal de Educação.</p>	30 horas
<p>Teoria da Supervisão Educacional</p>	<p>Teoria e indicativos de Supervisão Educacional. Supervisão Educacional: contexto histórico, teorias, princípios, tipologia e atribuições. Supervisão Educacional: projeto educativo e processo político-pedagógico. Supervisão Educacional: relação escola comunidade. Supervisão Educacional: paradigmas de atuação, contribuições da escola no processo ensino aprendizagem. Organização e Dinâmica curricular da</p>	45 horas

	prática pedagógica. O cotidiano escolar: proposta pedagógica e metodologia da ação supervisora.	
Formação e Trabalho Docente na Educação Básica	Tendências e perspectivas da formação inicial e continuada de professores. Políticas de formação docente. Saberes docentes e formação profissional. Valorização e precarização do trabalho docente no contexto das sociedades complexas.	30 horas
Planejamento e Avaliação do Ensino Aprendizagem	Planejamento educacional: necessidades e princípios orientadores. Relação entre planejamento, ideias, ideologia, ação e realidade. Gestão do processo pedagógico da inclusão escolar. Tendências atuais em planejamento participativo: contextualização da realidade, objetivos educacionais, pressupostos teóricos/epistemológicos, avaliação, programação (políticas e estratégias). Pedagogia de Projetos. Avaliação institucional: concepções, etapas, funções e instrumentos. O papel do conselho de classe.	30 horas
Gestão e Avaliação Institucional	Gestão da Educação e da escola: concepções, dilemas e práticas pedagógicas. Gestão democrática: fundamentos, processos e mecanismos de participação e de decisão coletivos. Plano Nacional de Educação: meta 19. Avaliação Institucional: concepções, sistemas e indicadores de propostas.	30 horas
Tópicos Especiais da Supervisão Educacional	Disciplina com ementa flexível. Temáticas podem ser selecionadas dentre problemáticas vivenciadas pela profissão docente na atualidade, que circulam na escola, principalmente, no que se refere a atuação da gestão e supervisão escolar. O papel do supervisor pautado numa postura ética e numa prática reflexiva. A disciplina possibilita a interlocução de profissionais e pesquisadores convidados para ampliar o debate e a relação teórica e prática.	30 horas

Tecnologia para Gestão da Educação	Tecnologias da informação e comunicação (TICs) no campo da supervisão educacional. O projeto político pedagógico e as tecnologias. Ferramentas de apoio ao planejamento, a organização, gestão e avaliação escolar: softwares, aplicativos (textos, gráficos, tabelas e imagens). Estratégias metodológicas: contextualização e paradigmas. Tecnologias WEB. TV digital na Educação. Projetos Educacionais.	30 horas
Sujeito Cultural	Texto, literatura, cinema, história e memória, patrimônio cultural e ambiental, relações humanas e dinâmicas organizacionais, educação para a paz, educação integral.	15 horas
Trabalho de Conclusão de Curso	Escolha de um tema relevante sobre os estudos da Supervisão Educacional e com base no projeto elaborado na disciplina de Metodologia da Pesquisa, elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso. O trabalho será orientado individualmente pelo respectivo orientador e apresentado em Seminário Final.	15 horas
Coordenação do Curso: Prof. Ma. Luisa Cadorim Facenda		
Carga horária total do curso: 375 horas		

Inicialmente, de acordo com a ementa de cada disciplina, o curso está estruturado para situar os futuros Coordenadores Pedagógicos nas questões contemporâneas de nossa sociedade e o contexto cultural que estamos inseridos. Em seguida, para que os futuros coordenadores possam conhecer e fazer um resgate histórico de sua profissão, estão as disciplinas: Teoria da Supervisão Educacional e Legislação Educacional, tais disciplinas dão aporte fundamental para que o coordenador compreenda a evolução histórica de sua profissão e compreenda os aspectos legais que a envolvem, discutindo, por exemplo, LDB - Lei nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais da Educação Básica. Plano Nacional, Estadual e Municipal de Educação.

Posteriormente, a essas disciplinas estão: Coordenação do Processo Pedagógico, Planejamento e Avaliação do Ensino Aprendizagem, Gestão e Avaliação Institucional e Formação e Trabalho Docente na Educação Básica. Esse bloco de disciplinas, possibilita o contato com questões mais práticas do trabalho desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico,

como por exemplo, o Plano de Ação Supervisora desenvolvido na disciplina de Coordenação do Processo Pedagógico, que possibilita a elaboração de um plano que servirá de guia orientador para as atividades do Coordenador Pedagógico durante o ano letivo. Também, foi estudado os modelos de gestão e como eles impactam desde a construção do Projeto Político Pedagógico até mesmo nos processos formativos desenvolvidos em serviço, considerando ainda avaliação institucional como um momento de reflexão daquilo que a escola está realizando.

As disciplinas que encerram o curso surgem como possibilidades e ferramentas para o desenvolvimento do trabalho do Coordenador Pedagógico, são elas: Tecnologia para Gestão da Educação, Sujeito Cultural, Tópicos Especiais da Supervisão Educacional, disciplinas que trazem questões éticas e sobre as práticas reflexivas do trabalho do Coordenador Pedagógico. Em minha especialização, tive o privilégio de encontrar professores com excelente formação acadêmica e, principalmente, professores universitários que conhecem o que é trabalhar com a Educação Básica, que compreendiam e exemplificavam como unir teoria e prática. A cada nova disciplina, pude perceber que meu desejo de aprender sobre a coordenação só aumentava, e foi na disciplina de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica, ministrada pelos professores Altair Fávero e Carina Tonieto, que surgiu meu tema de estudo para conclusão do curso.

O Trabalho de Conclusão de Curso, começa a ser preparado na disciplina de Metodologia de Pesquisa e fica a critério de cada estudante a temática a ser pesquisada. No meu caso, escolhi pesquisar sobre como o Coordenador Pedagógico pode agir nos processos de formação continuada, o trabalho foi intitulado: O Papel Mediador do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada de Professores, sob a orientação do professor Dr. Altair Alberto Fávero. O curso de pós-graduação *lato sensu* Especialização em Supervisão Educacional, foi tão significativo em minha trajetória acadêmica e profissional, que embora não atue como Coordenadora Pedagógica, tal problemática me instiga a pesquisar e investigar cada vez mais sobre esse profissional, que considero o pilar central dos processos educacionais.

Compreendi a necessidade de desenvolver os processos de formação continuada na escola, não através de palestras/show desenvolvidas com promessas e soluções milagrosas para a educação, mas sim uma formação comprometida com as necessidades que emergem no cotidiano de cada escola. Nesse contexto, o profissional indicado para desenvolver esse processo dinamizador é o Coordenador Pedagógico e, desta forma, surgiu outra dúvida: Se o

coordenador é responsável por desenvolver a formação continuada dos professores, como está a formação continuada do próprio coordenador?

3.5 A Formação Continuada do Coordenador Pedagógico

A formação profissional do Coordenador Pedagógico tem sido objeto dessa pesquisa, conforme analisado anteriormente a formação inicial deste profissional é muito rasa e incipiente, os cursos de Pedagogia habilitam, porém, não capacitam suficientemente este profissional para o desenvolvimento de suas ações no âmbito educacional. A formação inicial, não pode ser considerada como um ponto final, mas sim como o começo da constituição profissional e identitária deste sujeito, que terá continuidade através do curso de pós-graduação Especialização em Supervisão Educacional e, fundamentalmente, nos processos de autoformação desenvolvidos pelo Coordenador Pedagógico.

O Coordenador Pedagógico, assim como os professores, necessita de espaços em que possa desenvolver sua formação continuada, repensar, ressignificar e desconstruir velhas ideias e práticas pedagógicas. O coordenador reafirma a importância de suas ações e, principalmente, o seu caráter de desenvolvedor da formação continuada na escola, na medida em que serve de exemplo cuidando e buscando seu aperfeiçoamento.

A formação continuada, ganha valor e reconhecimento, para todo profissional que compreende que seu processo formativo não ocorre em ações fragmentadas, seu valor é inegável, pois é através da formação continuada que professores e coordenadores encontrarão possíveis caminhos e possibilidades para as mais diversas problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar. Assim, conforme ressaltam Fávero E Tonieto (2010, p. 57):

Uma vez justificada a necessidade da formação continuada, surgem, de imediato, perguntas a respeito de como ela deve ser conduzida. É comum que professores e dirigentes educacionais compartilhem a concepção de que formação continuada é participar de cursos, seminários, eventos, palestras e coisas do gênero. O processo envolve tais atividades, mas não apenas elas.

Os autores, ainda reforçam a ideia de que a formação continuada precisa ocorrer atentando para alguns critérios, como: a escola em que estes profissionais estão inseridos, seu contexto de comunidade escolar e sala de aula, também, precisa acontecer em caráter processual, que sirva como uma ferramenta que torne o professor autônomo e produtor do seu conhecimento. Não existem cursos que ofereçam fórmulas prontas, a formação continuada

precisa acontecer considerando a aliança entre teoria e prática, nunca uma em detrimento da outra.

É nesse sentido que o Coordenador Pedagógico atua, sendo um desenvolvedor da formação continuada no espaço escolar, pois, ele conhece as fragilidades de seu grupo e consegue apontar possíveis caminhos para a construção de novos saberes ou para a ressignificação de conhecimento já existentes, tornando-se assim significativa para todos os sujeitos envolvidos. Outro fator importante, é que o coordenador não desconsidere a vivência dos sujeitos envolvidos neste processo de formação, trazendo inclusive elementos formativos que encontra em suas ações.

O Coordenador Pedagógico, embora ocupe um lugar técnico e de especialista, precisa colocar-se de forma colaborativa ao lado de seu grupo de professores, tornando a escuta atenta, desenvolvendo diálogos compreensivos, acolhendo as angústias que seu grupo apresenta. De acordo com Sartori e Segat (2011, p. 101): “para alcançar o intento de aprimorar a qualidade de ensino é necessário (re)pensar as diferentes maneiras de desenvolver atividades formativas para professores em exercício docente”. Caso contrário, esse valoroso processo de formação corre o risco de ser apenas um momento de fala do coordenador, deixando de ser um momento de reflexão-ação-reflexão para tornar-se uma escuta passiva e pouco desafiadora.

Pensar a formação continuada é compreender que os sujeitos estão em constante formação e ressignificação. Não existe um prazo para que ela aconteça, ou um modelo correto de desenvolvimento, pois, para coordenadores e professores, a formação será permanente em sua trajetória profissional. Segundo, Fávero e Tonieto (2010), o que justifica a formação continuada é a necessidade que o mercado de trabalho e sociedade impõe ao professor, para que este tenha compreensão de questões teóricas e práticas, que permeiam o cotidiano escolar. Que como sabemos, modifica-se cada vez mais com maior velocidade e voracidade.

É fundamental compreendermos que a formação continuada, pode ser desenvolvida através de três categorias: formação espontânea, formação institucional e formação pela práxis. Cada uma dessas possibilidades de formação, pode estar relacionada a uma etapa da vida profissional do professor/coordenador.

Iniciaremos a diferenciação dessas três categorias pela formação informal e espontânea, que segundo Benincá (2002, p. 103) é aquela que: “Os professores que se contentam com esse tipo de conhecimento dificilmente retornam à universidade, ou para qualquer outra instituição de ensino para realizar cursos de atualização”. Pois, trata-se do

conhecimento como senso comum que pode ser absorvido pelo professor/coordenador de maneira espontânea, nessa categoria de formação há pouco ou nenhum espaço para a reflexão epistemológica. Nessa formação, o professor/coordenador acredita que suas vivências serão suficientes para o enfrentamento das mais diversas situações que possam acontecer no cotidiano escolar.

É nessa concepção de formação, que o trabalho desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico não passa do “apagar de incêndios pedagógicos”, pois, este sujeito não busca uma formação prévia, ele passa a fazer adequações nas suas ações, conforme as coisas vão se desenvolvendo no dia a dia da escola. Esse é um processo assistemático, ametódico, fragmentado e superficial (FÁVERO e TONIETO, 2010). Não há espaço para uma ação reflexiva, o conhecimento que se tem é o suficiente, qualquer proposta de formação diferente, é vista como perda de tempo por não se aplicar tal qual a sala de aula do professor.

Nesse tipo de formação, o conhecimento é superficial, não há continuidade daquilo que é aprendido na prática. O professor contenta-se com as experiências de sala de aula, sem que realize interlocuções com as teorias, conforme Benincá (2002) é uma formação passiva, e informal.

A segunda categoria de formação continuada é a formação institucional, realizada através de cursos que podem ser subdivididos em cursos de capacitação, treinamento, reciclagem ou aperfeiçoamento, a falta de conteúdos pautados em teorias é o que torna esses momentos de formação atrativos para uma parcela do professorado, que ainda acredita que “na prática, a teoria não se aplica”. Geralmente, esses cursos possuem curta durabilidade e trazem consigo um caráter de palestras *show*, soluções mágicas ou alternativas prontas nas quais basta apenas que professores e coordenadores coloquem em prática aquilo que lhes está sendo prescrito. Sem muitas perguntas ou aprofundamento teórico. Todo professor, voluntária ou involuntariamente, já passou por esse tipo de formação, que num primeiro momento pode parecer sedutora, mas que ao final pouco contribuiu para a construção de conhecimento. Para Fávero e Tonieto (2010, p.69):

Porém, se o professor não for capaz de construir um método próprio de continuidade de estudos, todas as informações e conhecimentos buscados correm o risco de se tornarem obsoletos, uma vez que o mundo da informação e de produção de conhecimento muda rapidamente. Se o professor não der continuidade ao seu próprio processo de formação continuada, ele ficará sempre na dependência de cursos externos, visto que é sempre necessário que alguém lhe diga o que fazer e como fazer.

A formação institucional também pode ser realizada através de cursos de especialização, mestrado e doutorado, neste caso o que predomina são conhecimentos de cunho teórico, espaços em que se constroem conhecimento pautado em teorias robustas, mas que não podem desconsiderar o cotidiano e as vivências dos sujeitos envolvidos, é de fundamental importância que o professor crie métodos de investigação, de elaboração e significação do conhecimento adquirido. Nesse sentido, reforçamos aqui a ideia de colaboração mútua que deve existir entre as universidades e as escolas, a construção do conhecimento não ocorre exclusivamente no meio acadêmico, assim como a escola não é apenas uma reprodutora daquilo que a universidade diz.

Essas duas esferas de saber precisam caminhar juntas, muitos estudos realizados nas universidades, principalmente, em cursos de mestrado e doutorado ficam engavetados, não chegam aqueles que deveriam ser o alvo desses estudos - as escolas. Por outro lado, ainda encontramos muita resistência no “chão da escola” para que se busque como alternativa de estudo aquilo que a universidade e seus pesquisadores produzem. Cria-se assim uma rivalidade prejudicial ao processo de formação, como se o professor de sala de aula fosse apenas um técnico detentor de saberes específicos e o professor/pesquisador é o responsável por ações investigativas e reflexivas.

A questão principal referente a esse método de formação está relacionada há como ele acontece, ou seja, é um processo ou apenas momentos isolados ao longo da carreira docente? É fundamental que o professor/coordenador constitua um método próprio para realizar seus estudos, que identifique suas lacunas pedagógicas e metodológicas e que busque formações que o auxilie nesse processo.

Por fim, abordaremos a formação continuada através da práxis pedagógica, essa é a formação continuada que pode e deve ser desenvolvida pelos Coordenadores Pedagógicos no espaço escolar, pois, trata-se do encontro entre teoria e prática, observação, reflexão e ação. Conforme Consaltér, Fávero e Tonieto (2019, p. 8): “com essa premissa, o processo de formação deve situar-se num paradigma qualitativo, considerando a dialética professor/pesquisador, entre seus aspectos teóricos e subjetivos no cotidiano escolar”.

Segundo Pérez Gómez (*apud* FÁVERO e TONIETO, 2010), o que caracteriza esse processo é a “reflexão-na-ação” e a “reflexão-sobre-a-ação”. O professor assim assume uma postura prático-reflexivo, ou seja, consegue associar os conhecimentos teóricos adquiridos em cursos e palestras, com suas questões práticas encontradas na escola. Estabelecendo, coesão

entre teoria e prática, tornando-se um agente efetivo e responsável por sua formação e constituição profissional.

É nessa modalidade de formação continuada que surge a formação continuada em serviço, que consiste na criação de um grupo de professores que buscam reflexivamente um objeto de pesquisa-formação, e conseguem criar sistematicamente um processo de estudo e ações reflexivas que contribuam para solucionar as demandas escolares. É nesse sentido que o trabalho do Coordenador Pedagógico como um facilitador e desenvolvedor da formação continuada ganha sentido, pois, dentro do espaço escolar é ele o responsável por promover essa discussão.

É fundamental que o Coordenador Pedagógico atue dentro do espaço escolar para entrelaçar o educar e suas atividades, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos, e auxiliando os professores na melhoria de suas práticas metodológicas. A formação continuada, nesse sentido, necessita servir para ir além de pensar práticas isoladas, precisa se tornar um instrumento de reflexão-ação, no qual o professor torna-se um investigador de suas práticas, estando em constante aperfeiçoamento.

3.6 Autoformação do Coordenador Pedagógico

Ao concluirmos o subtítulo anterior, sobre a formação continuada, percebemos o quão valioso é o trabalho desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico quando este cumpre com o desenvolvimento eficaz na construção de processos de formação continuada em serviço. Essas ações fortalecem o grupo de professores, aproxima a teoria da prática e produz novos saberes adequados a realidade de cada escola ou sala de aula.

Inicialmente, a autoformação está relacionada ao autoconhecimento de si. É através da autoformação que o Coordenador Pedagógico compreende os seus próprios caminhos formativos e adquire consciência reflexiva sobre sua trajetória. Ela é também, pressuposto para todos os outros modelos de formação, conforme Almeida (2000, p. 09):

Assim como a crítica precisa ser precedida da auto-crítica e a ética social iniciada com a auto-ética de cada sujeito, também a formação do professor deve ter por complemento importante a autoformação. Não é demais lembrar que toda transformação individual ou coletiva requer uma intenção, uma vontade, uma prática ou mesmo um consentimento, mas começa sempre pela transformação do sujeito. Todas as mudanças supõem uma convicção fundamental para a transformação, e essa convicção está situada no indivíduo.

Precisamos agora, problematizar um pouco mais sobre a formação dos próprios coordenadores, considerando tudo aquilo que é exigido desse profissional. Para isso, precisamos pensar em duas possíveis situações de formação do coordenador, chamaremos aqui de situação 1 (um) e situação 2 (dois).

Na situação 1 (um), o aluno graduado recentemente em Pedagogia, assume a função de Coordenador Pedagógico. Passa por um período de adaptação a nova função em exercício, com o tempo e experiência adquirida, acredita ser um bom profissional, que não vê a necessidade de buscar uma especialização formal, em cursos de pós-graduação. Assim, seu processo de autoformação torna-se fragilizado, acontece de forma limitada, espontânea, fragmentada, pouco ou nada sistematizada e não se caracteriza por um processo, característica básica de uma boa formação. Nessa perspectiva, o Coordenador não tem tempo ou preparo para compreender a importância de ressignificar suas ações.

Para esse profissional, a formação pelo senso comum é o suficiente, Benincá (2002) considera que o senso comum é construído através do cotidiano, segundo ele, “O ser humano é portador de potencialidades como a consciência, as quais contudo, se desenvolvem na relação com os contextos sociais” (p. 80, 2002). Benincá segue dizendo que é através da experiência que o sujeito dá sentido as coisas.

Agora, imaginemos que na situação 2 (dois), o cenário formativo do Coordenador Pedagógico possibilitou a ele em sua graduação cursar Pedagogia, o que já o habilitaria para o cargo de Coordenador Pedagógico, porém, ao chegar na escola e ao se deparar com a demanda de trabalho e a responsabilidade que sua função exige, esse professor/coordenador percebeu que necessitava especializar-se, por isso, buscou um curso de pós-graduação em Supervisão Educacional, no qual teve a oportunidade de aprender a parte teórica, legal e até mesmo histórica que compreende a sua própria formação enquanto coordenador.

Poderíamos, então, pensar que esse coordenador já domina a teoria e agora precisa aliar suas ações a prática reflexiva. O processo de autoformação do Coordenador Pedagógico assim como o professor que estabelece um objeto de estudo e busca na troca com seus pares ressignificar seu conhecimento, sua prática pedagógica torna-se seu objeto de estudo e reflexão.

O Coordenador também precisa desse espaço e mais do que isso, precisa desenvolver a autoformação ao longo de sua trajetória pedagógica. É na ação de autoformação que o coordenador estabelece a sua identidade profissional, ou seja, se reconhece enquanto sujeito

fundamental dos processos escolares e compreende os caminhos trilhados e aqueles que ainda precisa trilhar. Segundo García (1999, p.19-20):

A autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de maneira independente e tendo sob o seu controle os objetivos, processos, instrumentos e resultados da própria formação. A heteroformação é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa.

Muito daquilo que o coordenador se torna, tem a ver com a sua autoformação e não com a formação teórica inicial. A base teórica de conhecimento se não for aliada com a prática e, conseqüentemente, com a autoformação do coordenador, perde sentido e torna-se mero conhecimento técnico, retomando a ideia de um Supervisor Especialista, que age com viés vertical perante o grupo de professores. Esse movimento de autoformação, precisa fazer parte da vida profissional do coordenador desde sua graduação, tornando esse sujeito ativo em sua formação, que reflete sobre o que aprende e produz novos saberes.

Precisamos aqui elaborar a diferença entre o Coordenador que compreende a grandiosidade que é desenvolver-se a partir de um processo de autoformação que é pensado e caracterizado como contínuo em sua trajetória profissional. Esse Coordenador não nega os outros modelos de formação, mas faz desta formação uma forma para reabastecer-se pedagogicamente, desenvolvendo elos entre suas práticas e questionamentos, elaborando possibilidades de estudo. Praticar a autoformação é muito mais complexo do que se dispor a participar de um processo de formação já estruturado.

A autoformação exige que o Coordenador mobilize em si uma postura metódica de constante observação de sua prática e incansáveis momentos de estudo, este profissional compreende que sempre haverá mais para estudar, compreender e elaborar. A autoformação constante dá ao educador recursos pedagógicos para se manter atuante. Já a autoformação fragmentada, caracteriza-se pelo sujeito que não encontra razão no seu objeto de estudo, na sua prática. O professor/coordenador não se propõem a colocar-se na perspectiva de investigador e pesquisador de suas ações pedagógicas.

4 CAPÍTULO - O QUE DIZEM AS PESQUISAS, PERÍODO 2010 A 2019, SOBRE A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.

Este capítulo visa a realização de uma Metapesquisa relacionada ao Coordenador Pedagógico no período de 2010 a 2019. Desenvolver uma Metapesquisa, significa realizar uma pesquisa sobre as pesquisas, como nosso objetivo buscaremos identificar o que elas dizem sobre as ações e constituição identitária/profissional do Coordenador. Para a seleção dessas pesquisas, foi consultado o banco de dados da CAPES. Além do período citado, foi utilizado como filtro de pesquisa os termos: Coordenador Pedagógico; Supervisão Educacional; Formação Continuada;

Antes de estabelecermos uma análise crítico-reflexiva das teses e dissertações encontradas, se faz importante destacar a forma como elas foram selecionadas. Inicialmente estabeleceu-se um período de análise, compreendido de 2010 a 2019, optamos por indicar uma tese e dissertação referente a cada ano, construindo assim uma linha do tempo de evolução de pesquisa.

Inicialmente as pesquisas foram selecionadas com o intuito de construir um estado do conhecimento. Porém, no decorrer deste estudo, percebeu-se a possibilidade de se tornar objeto de análise por meio de uma Metapesquisa. Como descritores, foram selecionados três pontos: Coordenador Pedagógico; Supervisão Educacional; Formação Continuada; Para a construção das categorias de análise estabelecidas nessa pesquisa, a definição se deu por meio de uma leitura flutuante inicial, seguido de indicativos potentes do referencial teórico.

Para desenvolver essa pesquisa utilizamos três categorias de análise: a) Quais compreensões acerca da constituição profissional do Coordenador Pedagógico foram averiguadas nas pesquisas encontradas? Quais compreensões são observadas com maior frequência: as pautadas em práticas trefista e fiscalizadoras ou pautada em uma gestão democrática colaborativas? Qual ênfase é dada ao trabalho do Coordenador Pedagógico? b) As pesquisas encontradas são de cunho prático ou teórico? c) Quais são os referenciais teóricos utilizados nessas pesquisas?

Ao final do capítulo, buscaremos indicar quais os possíveis caminhos encontrados nas pesquisas analisadas sobre a ação formativa e a própria formação do Coordenador Pedagógico e de que maneira elas contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.1 A Metapesquisa como estratégia de análise das pesquisas sobre o Coordenador Pedagógico

O Coordenador Pedagógico tem sido alvo central da presente pesquisa, no decorrer dos estudos buscamos compreender os percursos formativos e históricos que levaram o Coordenador a constituir sua identidade profissional e, principalmente, consideramos a relevância desse agente tão importante dentro do espaço escolar. Desta maneira, percebemos a necessidade de investigarmos as pesquisas que precederam nosso estudo e a partir das categorias de análise citadas anteriormente compreender como o Coordenador foi percebido no decorrer da última década.

Para que possamos compreender as pesquisas selecionadas utilizamos de um método chamado de Metapesquisa, é preciso que tenhamos claro o que ela implica e assim conhecermos as pesquisas selecionadas. Segundo Mainardes (2018, p. 305) “[...] a Metapesquisa pode ser utilizada para realizar uma avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa. Em geral, abrange a análise de aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética, etc.”. Para isso, foi elaborado um quadro com as informações mais relevantes sobre cada uma contendo as seguintes informações: título da dissertação ou tese; autor (a). orientador (a); linha de pesquisa; ano de publicação; resumo; palavras-chave;

A Metapesquisa consiste em análise e síntese do objeto de estudo, nesse caso, as teses e dissertações. Ela pode ser subdividida em categorias, para este estudo utilizamos a Metapesquisa amparada na revisão de literatura, pois, foram identificados os textos relevantes de acordo com o interesse do estudo, na sequência organizamos os dados e interpretamos os conhecimentos produzidos através deles (MAINARDES, 2016).

No campo das Políticas Educacionais, no qual essa pesquisa está inserida, o termo Metapesquisa aparece somente a partir de 2015, no passado essa forma de pesquisa e estudo já acontecia, porém não recebia essa nomenclatura, embora os objetivos e intencionalidades fossem semelhantes. A Metapesquisa de acordo com Mainardes e Tello (2016, p. 05) significa que:

[...] contribui para a ampliação do conhecimento produzido no campo, subsidia a reflexão sobre as possibilidades de aumento da cientificidade e da vigilância epistemológica e contribui para intensificar a troca de informações e críticas sobre a

produção do conhecimento do campo que, gradativamente, pode levar a saltos qualitativos na pesquisa desse campo. Os resultados dessas pesquisas oferecem elementos importantes para a compreensão do desenvolvimento do campo da política educacional e, ao mesmo tempo, permitem delinear alguns desafios e tensões que podem inspirar avanços na produção de conhecimento do referido campo.

Desenvolver uma Metapesquisa, requer além da seleção dos estudos que serão analisados, uma sistematização dos mesmos. Essa sistematização pode ocorrer através de tabelas ou planilhas que sintetizem os principais dados e de acordo com a intenção do pesquisador que os analisa. Foram selecionadas para essa análise, cinco dissertações e cinco teses presentes no banco de dados da CAPES, a maioria está inserida na Plataforma Sucupira, tais pesquisas foram escritas no período de 2010 a 2019 e quatro categorias de análise que compõem o aprofundamento e desenvolvimento do estudo no item 4.2 dessa pesquisa.

4.1.1 Dissertações selecionadas para análise

Dissertação 01: Iniciaremos pela pesquisa de dissertação, intitulada “Sou CP Na Educação Infantil, E Agora? Um Estudo Sobre O Papel Do Coordenador Pedagógico Como Formador De Professores”, de autoria Neli Regina Palliães. Para isso, segue o resumo apresentado pela própria autora.

Quadro 04 – Dissertação 01

Título (dissertação)	SOU CP NA EDUCAÇÃO INFANTIL, E AGORA? UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DE PROFESSORES
Autora	NELI REGINA PALLIARES
Orientador	ELYDIO DOS SANTOS NETO
Linha de Pesquisa	EDUCAÇÃO
Ano	2010
Instituição	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
Resumo	O presente trabalho busca examinar as dificuldades que o coordenador pedagógico tem encontrado no processo de construção de sua identidade como formador de professores de Educação Infantil, tanto do ponto de vista individual, como institucional. O quadro teórico gira em torno da

	<p>obra de Paulo Freire, para discutir a concepção de educação e formação de professores numa visão mais humanista, mais comprometida com o homem inserido num mundo moderno e em constante transformação e, portanto, inacabado; Madalena Freire possibilita desvelar os meandros da formação docente na Educação Infantil; José Cerchi Fusari contribui para a discussão da formação inicial e continuada, descrevendo e analisando as representações dos coordenadores pedagógicos; finalmente, Vera Maria Nigro de Souza Placco aborda a formação em serviço como um conjunto de relações interpessoais e o trabalho do coordenador pedagógico como possibilidade de aprendizagem do adulto professor. A pesquisa foi realizada com oito coordenadores pedagógicos de escolas públicas de Educação Infantil sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, todos efetivos e com permanência no cargo variando de um ano e sete meses a 23 anos. A metodologia utilizada foi a análise dos conteúdos coletados nas entrevistas, as quais foram gravadas em áudio e depois transcritas. As perguntas da pesquisa foram aprofundadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho e, respeitando-se o quadro teórico, foi elaborado um roteiro temático com questões semiestruturadas. A conclusão da pesquisa aponta para o fato de que a identidade do coordenador pedagógico de Educação Infantil não é algo pronto, acabado. A identidade se faz no dia a dia, nas relações intra e interpessoais, no diálogo com o grupo, na construção de rotinas e na partilha das responsabilidades, bem como no trabalho integrado e articulado com a direção da escola.</p>
Palavras-chave	Coordenador Pedagógico; Formação; Educação Infantil; relações interpessoais;

Dissertação 02: A segunda pesquisa selecionada, trata-se de uma dissertação, intitulada “Coordenadores Pedagógicos: Formadores De Professores Ou Supervisores De Ações Político-Pedagógicas Da Escola?”, de autoria Josania De Lourdes Alcantarino Nery. Para isso, segue o resumo apresentado pela própria autora.

Quadro 05 – Dissertação 02

Título (dissertação)	COORDENADORES PEDAGOGICOS: FORMADORES DE PROFESSORES OU SUPERVISORES DE ACOES POLÍTICO-PEDAGOGICAS DA ESCOLA?
Autora	JOSANIA DE LOURDES ALCANTARINO NERY
Orientador	MARÍLIA CLARET GERAES DURAN
Linha de Pesquisa	FORMAÇÃO DE EDUCADORES
Ano	2012
Instituição	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
Resumo	<p>O sistema educacional vem sofrendo influência direta das modificações ocorridas na sociedade, que está cada vez mais exposta a uma gama de informações que nem sempre são transformadas em conhecimento. Essas transformações vão desde uma nova postura do professor em sala de aula até a própria função social da escola, que ainda não responde às necessidades da sociedade. Nesse novo cenário faz-se imprescindível um professor mais preparado para orientar o aluno, ajudando-o a interagir com o outro, a selecionar as informações a que está exposto e a transformá-las em conhecimento, bem como a interagir com seus semelhantes. É importante considerar que aprendizagem do aluno está diretamente relacionada aos métodos de ensino aos quais está submetido. E, para garantir tal aprendizagem é necessário haver uma equipe mais preparada, mais coesa, ciente do trabalho que está desenvolvendo. Por isso a parceria do trabalho entre a coordenação pedagógica e os professores se torna indispensável. Mas será que o coordenador tem esse olhar? Para saber como o coordenador pedagógico atua na formação continuada dos professores, a pesquisa foi desenvolvida com uma parte teórica e uma parte prática. No referencial teórico estão Álvaro Marchesi, Vitor Henrique Paro e José Carlos Libâneo, por sua grande contribuição na área da gestão; Antônio Nóvoa, Cleide Terzi, Laurinda Almeida e Vera Placco, por seus trabalhos sobre formação de professores e de coordenadores pedagógicos, além de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema. Na</p>

	<p>parte prática a pesquisa se organiza na perspectiva da metodologia quali/quantitativa, com entrevistas com nove coordenadores pedagógicos. Como a ênfase da dissertação está na construção do perfil desse profissional, foram entrevistados coordenadores de diversos segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) de diferentes escolas (rede particular e pública). No aspecto quantitativo da pesquisa, foi aplicado um questionário a dezesseis professores, para saber da atuação do coordenador pedagógico no aspecto formador. Os resultados mostraram que o coordenador pedagógico também precisa de formação. Ele desempenha tarefas específicas e que não são tratadas nem nas universidades nem nos cursos de especialização; precisa haver a parceria entre o coordenador pedagógico e o diretor pedagógico, para juntos decidirem os caminhos a serem seguidos dentro da escola; precisa haver um olhar mais direcionado para a formação da equipe, com reuniões, encontros, leituras e atividades planejadas, intencionais; há necessidade de devolutivas aos professores com mais frequência, estar mais perto, mais atuante; o coordenador pedagógico precisa repensar o trabalho coletivo, dar a seus professores autonomia para atuarem, dentro do que for possível. Mesmo os coordenadores pedagógicos que não têm autonomia dentro da escola podem fazer algo para deixar o trabalho com a marca do seu direcionamento; somente com um trabalho de parceria será possível resolver os conflitos e as tensões existentes e fortalecer a liderança, a confiança de seus pares, o trabalho em equipe. Dessa forma, as limitações do trabalho pedagógico com certeza diminuirão.</p>
Palavras-chave	Coordenador Pedagógico; Formação De Professores; Formação;

Dissertação 03: A terceira dissertação a ser analisada é intitulada “Entre Angústias, Dilemas E Realizações: Se Constituindo Coordenador Pedagógico”, de autoria de Evanilda Ferreira De Negreiros Da Costa.

Quadro 06 – Dissertação 03

Título (dissertação)	ENTRE ANGÚSTIAS, DILEMAS E REALIZAÇÕES: SE CONSTITUINDO COORDENADOR PEDAGÓGICO
Autora	EVANILDA FERREIRA DE NEGREIROS DA COSTA
Orientadora	LIBANIA NACIF XAVIER
Linha de Pesquisa	HISTÓRIA, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCACIONAIS
Ano	2013
Instituição	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Resumo	A pesquisa busca identificar o lugar ocupado pelo Coordenador Pedagógico no Sistema de Ensino da SME/RJ, observando por meio de entrevistas com Coordenadores da E/SUBE/5ªCRE, como se autopercebem e definem sua identidade profissional. Tomamos como hipótese a percepção de que as atribuições de caráter burocrático-administrativo afetam negativamente o desempenho profissional do Coordenador Pedagógico, em particular sua atuação na formação continuada dos professores. Buscamos conhecer o processo de constituição dessa função em todo seu contexto histórico no capítulo I. A função na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e seu processo legal encontra-se no capítulo II, e finalmente no capítulo III efetivamos a análise das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos.
Palavras-chave	Educação Pública; Coordenador Pedagógico; Formação Continuada.

Dissertação 04: A quarta dissertação é intitulada “A Formação Continuada Pela Via Do Coordenador Pedagógico”, da autora Gilsete Da Silva Prado.

Quadro 07 – Dissertação 04

Título (dissertação)	A FORMAÇÃO CONTINUADA PELA VIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
Autora	GILSETE DA SILVA PRADO
Orientadora	VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO
Linha de Pesquisa	PROCESSOS PSICOSSOCIAIS NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE EDUCADORES

Ano	2015
Instituição	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Resumo	<p>Esta pesquisa tem como tema o trabalho do Coordenador Pedagógico (CP) e tem como objetivo contribuir para a compreensão da atuação desse profissional na escola, especialmente no processo de educação continuada de professores. Por esta razão, uma revisão na literatura foi feita sobre a função de Coordenadora Pedagógica, documentos oficiais de nível estadual e local, para o levantamento do histórico de suas atribuições. A pesquisa foi realizada em um município da região metropolitana de São Paulo por meio de questionário fechado e aplicada para caracterizar o grupo de Coordenadores Pedagógicos com dados sobre idade, sexo, tempo de ensino, formação, tempo de serviço; e uma discussão em grupo com este grupo. A discussão procurou saber se os coordenadores estão no papel de formador de professores, considere o HTPC como continuar espaço da educação na escola, e sentiu-se preparado para esta função. A análise da pesquisa nos permitiu entender o dia a dia nas escolas e nos levou à conclusão de que os coordenadores pedagógicos viverem com dificuldades causadas pelas condições de trabalho extremamente adversas, como a mudança de função, falta de identidade, o isolamento de diário trabalho, a deficiência na formação dos professores, muito trabalho burocrático e a fragilidade dos procedimentos para a realização de obras coletivas. Com esta pesquisa, concluímos que exigia a redefinição do papel dos coordenadores, pelo trabalho realizado por eles como um formador de professores pode contribuir positivamente para um melhor desempenho dos professores e, portanto, dos estudantes, contribuindo assim para a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e escolas de qualidade</p>
Palavras-Chave	Coordenadores Pedagógicos; Educação continuada para os professores; Escolas públicas.

Dissertação 05: A quinta e última dissertação selecionada é intitulada “O Coordenador Pedagógico Como Organizador Do Meio Social Formativo De Professores Dos Anos Iniciais

Do Ensino Fundamental: Um Enfoque Histórico-Cultural.” Da autora Lusinete Franca De Carvalho.

Quadro 08 – Dissertação 05

Título (dissertação)	O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ORGANIZADOR DO MEIO SOCIAL FORMATIVO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL
Autora	LUSINETE FRANCA DE CARVALHO
Orientadora	SONIA REGINA DOS SANTOS TEIXEIRA
Linha de Pesquisa	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
Ano	2019
Instituição	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Resumo	Esta dissertação teve por objetivo investigar como uma coordenadora pedagógica organiza o meio social formativo de professores e possíveis implicações dessa formação para os saberes e práticas docentes. Para tanto, apoiou-se no sistema teórico-conceitual de Vygotsky e em formulações de estudiosos que investigam a temática da coordenação pedagógica. A pesquisa, de cunho histórico-cultural, configurou-se dentro dos aspectos da abordagem qualitativa num estudo de caso e realizou-se no município de Marabá-Pará, em uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo foi subdividido em duas etapas. Na primeira etapa, realizou-se a caracterização do lócus da pesquisa, envolvendo a escolha da instituição, o contato com os participantes e a obtenção dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. A segunda etapa consistiu no acompanhamento do trabalho formativo realizado por uma coordenadora pedagógica junto aos professores. Primeiramente, buscou-se identificar as relações sociais vividas pela coordenadora para analisar de que modo elas explicam a sua atuação profissional. Em seguida, procurou-se identificar as categorias que expressam os modos pelos quais ela organizava o meio social formativo de professores.

Finalmente, realizou-se uma ação colaborativa preliminar com a coordenadora. A produção das informações nessa etapa da pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com a coordenadora pedagógica e com professores, observação dos processos formativos, anotações em diário de campo e análise documental dos instrumentos que auxiliavam o trabalho pedagógico. Os resultados do estudo apontam que o modo como a coordenadora pedagógica organizava o meio social formativo de professores mantinha relação direta com suas condições concretas de vida. Os processos formativos eram organizados com base em suas experiências pessoais, profissionais e formativas e apesar de não traduzirem a cientificidade do trabalho pedagógico, configuravam-se em momentos significativos do pensar, planejar e agir pedagógico. O estudo revelou que esses processos formativos têm a possibilidade de contemplar as especificidades do trabalho docente, guiar-se pelas necessidades formativas dos professores, envolver os professores no processo de planejamento e execução da formação e ressignificar os saberes e práticas docentes numa perspectiva de formação crítica e transformadora. A ação colaborativa demonstrou que as categorias teóricas criadas por Vygotsky para uma melhor compreensão do processo de formação humana, tais como zona de desenvolvimento proximal, obutchenie e relações sociais são relevantes para o campo da didática, no que concerne ao processo educativo. Essas categorias permitem capturar as contradições das práticas escolares e circunscrevem as possibilidades reais de superação na organização do trabalho pedagógico. Conclui-se que o meio social formativo organizado pela coordenadora pedagógica contribui de modo significativo para a melhoria do trabalho docente no que tange à organização da rotina pedagógica. Todavia, falta uma base teórica sólida e crítica que oriente os processos formativos e fundamente o trabalho educativo numa perspectiva de educação emancipadora que permita aos professores reconhecerem as bases epistemológicas que sustentam suas práticas e, assim, ressignificarem seus saberes e práticas. O estudo sugere que o conceito de meio social formativo, adaptado do

	conceito de modo social educativo, elaborado por Vygotsky, mostra-se potente para a compreensão, organização e realização do trabalho de formação de professores, desenvolvido pelo coordenador pedagógico nas escolas.
Palavras-Chave	Teoria de Vygotsky. Meio social formativo. Coordenador pedagógico. Formação continuada de professores

Quadro 09 – Análise das Dissertações

Pesquisas Teóricas e Pesquisas Práticas	<p>Ao avaliarmos as Dissertações selecionadas podemos identificar que todas possuem amplo amparo teórico e que cinco destas pesquisas se enquadram como práticas, na medida em que conseguem realizar entrevistas e questionários com o sujeito alvo da pesquisa.</p> <p>Todas as pesquisas assumem inicialmente cunho teórico, porém no desenvolvimento, trazem em seu percurso entrevistas, observações, diários de campo, questionários, tornando-se predominantemente práticas.</p>
Referencial Comum	Muitos foram os referências teóricos escolhidos pelos autores das dissertações, mas o ponto comum entre todas as pesquisas são as autoras Laurinda Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco.

4.1.2 Teses selecionadas para análise

Tese 01: A primeira tese selecionada é intitulada “A Supervisão De Ensino E O Fortalecimento Do Espaço Democrático Na Escola Pública”. De Autoria De José Dujardis Da Silva.

Quadro 10 – Tese 01

Título (Tese)	A SUPERVISÃO DE ENSINO E O FORTALECIMENTO DO ESPAÇO DEMOCRÁTICO NA ESCOLA PÚBLICA
Autor	JOSÉ DUJARDIS DA SILVA
Orientador	PEDRO GANZELI

Linha de Pesquisa	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E SISTEMAS EDUCATIVOS
Ano	2010
Instituição	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Resumo	<p>Este trabalho se insere na linha de pesquisa da Área de Concentração de Políticas de Educação e Sistemas Educativos, circunscrita ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo é analisar a política educacional implementada na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo no período de 1995-2002, apontando as possibilidades e os limites do trabalho do supervisor de ensino no Estado de São Paulo no fortalecimento dos diferentes espaços democráticos na escola pública e os reflexos da Reforma do Estado no trabalho do supervisor de ensino durante a gestão de Mário Covas/Alckmin. Investiga-se o modo como supervisores de ensino do sistema público do Estado de São Paulo percebem e vivenciam a realidade do seu trabalho junto às escolas. Analisa-se a supervisão de ensino para melhor compreender o processo de organização da categoria dos supervisores educacionais e suas relações com o trabalho, retornando-se às raízes históricas, filosóficas e legais que a originaram. A cultura de participação na escola foca a tensão, a correlação de forças e as contradições entre o que se escreve e o que se faz, bem como a revitalização da função política do supervisor de ensino no fortalecimento do espaço democrático na escola pública. A partir de pesquisa qualitativa em duas escolas públicas estaduais da região bragantina apontam-se os limites e possibilidades da gestão democrática bem como a contribuição do supervisor de ensino no fortalecimento dos espaços democráticos na escola pública, com vistas à superação de práticas autoritárias, centralizadoras e verticalistas. Propõe-se desenvolver um projeto educativo democrático, não apenas a partir do grau de democratização desenvolvido nas relações no interior da escola, mas, da articulação da escola com o processo de democratização da sociedade. Mediante abordagem teórico-prática este estudo aborda questões referentes à singularidade do trabalho do supervisor como palco</p>

	de contradições, instabilidades, precariedades e incertezas, no qual são exigidas tomadas de decisões, construídas e reconstruídas em virtude da tensão entre o que se pensa e o que se faz.
Palavras-Chave	Educação, Escolas, Escolas – Organização, Supervisão de Ensino

Tese 02: A segunda tese escolhida para análise é intitulada: “O Ser ‘Faz-Tudo’: A Dimensão Subjetiva Do Trabalho Do Coordenador Pedagógico”. De autoria de Cristiane De Sousa Moura Teixeira.

Quadro 11 – Tese 02

Título (tese)	O SER ‘FAZ-TUDO’: A DIMENSÃO SUBJETIVA DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
Autora	CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA
Orientadora	MARIA VILANI COSME DE CARVALHO
Linha de Pesquisa	FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA
Ano	2014
Instituição	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
Resumo	A presente tese tem como gênese a necessidade formativa de compreender a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico em escolas públicas da rede estadual na cidade de Teresina (PI). Para isso, o objetivo geral consiste em compreender as significações produzidas pelo coordenador pedagógico acerca do trabalho que desenvolve na escola, identificando seu potencial formativo. Especificamente, objetiva: a) caracterizar o trabalho do coordenador pedagógico; b) identificar as ações do trabalho do coordenador pedagógico com potencial formativo; c) analisar as significações produzidas pelo coordenador pedagógico sobre formação contínua; d) e, por fim, analisar as determinações objetivas e subjetivas que medeiam a produção de significações sobre o trabalho realizado na escola. O planejamento e a realização da pesquisa foram fundamentados nos pressupostos do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-

	<p>histórica, em especial, as categorias Mediação, Historicidade, Significado e Sentido, discutidas por Vygotsky (2004,2009), porque, heurísticamente, orientaram a compreensão de que os coordenadores pedagógicos são profissionais reais que desenvolvem sua atividade laboral mediados pelas condições objetivas e subjetivas em que vivem. Além disso, a tese está fundamentada também nas ideias de Rubinstein (1977) sobre atuação, atividade e trabalho para ampliar a compreensão do aspecto psicológico do trabalho do coordenador pedagógico. A pesquisa empírica foi desenvolvida com três coordenadoras pedagógicas, com a aplicação de questionário para obter informações da escola em que cada uma delas trabalhava e, também, foram realizadas entrevistas individuais e entrevistas reflexivas coletivas. Os dados produzidos foram analisados mediante o procedimento Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006,2013). O processo analítico possibilitou a construção de três núcleos de significação que articulam as zonas de sentido produzidas pelas coordenadoras sobre o trabalho que desenvolvem no contexto da escola pública. Na discussão do primeiro núcleo, está evidenciado que "O 'Faz Tudo' na escola significa a formação contínua ora como aperfeiçoamento, ora como desenvolvimento profissional"; no segundo núcleo está evidenciado que "O pensar e o agir do 'Faz Tudo' na escola denunciam o número excessivo de ações que compõem o trabalho desenvolvido na escola pública"; já o terceiro núcleo evidencia que "A dimensão afetivo-volitiva do coordenador 'Faz Tudo' na escola está perpassada pelas motivações, pelas atitudes e pelos sentimentos que têm mediado o desenvolvimento do seu trabalho na escola pública". Em síntese, a discussão dos três núcleos de significação evidenciou que, a despeito do coordenador pedagógico se reconhecer, isto é, pensar, sentir e agir como o profissional que "Faz Tudo" na escola pública, as ações que desenvolve na escola têm potencial formativo.</p>
Palavras-Chave	Coordenação pedagógica. Formação contínua. Materialismo Histórico-dialético. Psicologia Sócio-histórica.

Tese 03: A terceira tese é “O Professor Especialista Iniciante: Contribuições Do Coordenador Pedagógico Para Seu Trabalho”. Da autora Andrea Jamil Paiva Mollica.

Quadro 12 – Tese 03

Título (tese)	O PROFESSOR ESPECIALISTA INICIANTE: CONTRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA SEU TRABALHO
Autora	ANDREA JAMIL PAIVA MOLLICA
Orientadora	LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA
Linha de Pesquisa	-
Ano	2015
Instituição	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Resumo	<p>A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar quais ações o coordenador pedagógico (CP) pode realizar para apoiar o docente especialista iniciante em sua inserção no contexto de trabalho e em sua atuação na sala de aula de forma a promover um bom ensino. Por ter como prioridade a análise do professor que ingressa na carreira e do CP no contexto escolar, destacando, inclusive, a dimensão afetiva, as informações produzidas nesta pesquisa foram analisadas tomando como base aportes teóricos de estudiosos que discutem a atuação desses profissionais, bem como dos fundamentos de Henri Wallon. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e, para a produção de informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três docentes iniciantes e dois CP. Transcrições, quadros e sínteses dessas entrevistas foram elaborados para auxiliar na análise e discussão das informações. Os principais resultados encontrados foram: 1) quanto à entrada na escola, o iniciante sente-se confuso, pois não conhece o meio de trabalho e os pares, e tem dúvidas acerca de sua profissão, provocando diferentes sentimentos de tonalidades desagráveis que afetam sua atuação. O CP pode incluir ações direcionadas ao novo professor nas pautas das primeiras reuniões, a fim de oferecer informações sobre a escola, apresentá-lo aos colegas e sanar as</p>

	<p>primeiras dúvidas, tornando-as sistematizadas. Pode, ainda, oferecer apoio a esse docente em outros momentos do ano letivo, visto que professores especialistas nem sempre assumem aulas no início do ano.</p> <p>2) Quanto a atividades cotidianas, o professor ingressante tem dificuldade em integrar-se com os pares, em atuar na sala de aula e lidar com problemas relacionados ao sistema público de ensino, fazendo-o sentir-se desanimado e desmotivado. O CP pode promover a articulação entre a equipe escolar, procurando compreender quais fatores estão impedindo que isso ocorra, pode propiciar atividades formativas bem planejadas nas reuniões pedagógicas, tendo em vista as demandas específicas do educador especialista e, ainda, as dificuldades pontuais encontradas por ele, não deixando de viabilizar, entretanto, a integração e participação de toda a equipe. Os resultados apontaram para a necessidade de maior aprofundamento sobre as características que envolvem a realidade do docente especialista no início da carreira com o intuito de vislumbrar novas ações que possam apoiá-lo nessa etapa profissional</p>
Palavras-Chave	Professor especialista iniciante; Coordenador pedagógico; Formação docente

Tese 04: A quarta tese relacionada nesta pesquisa, possui o título: “O Cotidiano Do Coordenador Pedagógico Na Visão Da Complexidade: Práticas De Formação Continuada No Cenário Da Educação Infantil”. Autora Barbara Raquel Do Prado Gimenez Correa.

Quadro 13 – Tese 04

Título (tese)	O COTIDIANO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA VISÃO DA COMPLEXIDADE: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Autora	BARBARA RAQUEL DO PRADO GIMENEZ CORREA
Orientadora	MARILDA APARECIDA BEHRENS
Linha de Pesquisa	TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE

	PROFESSORES
Ano	2016
Instituição	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
Resumo	<p>A presente pesquisa teve como objetivo analisar reflexivamente os processos de concepção e desenvolvimento do cotidiano do coordenador pedagógico em ações de formação continuada, sob à luz da Complexidade, visionando práticas formadoras na Educação Infantil. Constitui-se como cenário investigativo coordenadoras pedagógicas (pedagogas-formadoras) atuantes na Rede Municipal de Educação de Curitiba/PR, especificamente nos Núcleos Regionais de Educação. Considerou-se como objeto investigativo o cotidiano dos coordenadores pedagógicos, em especial, nos processos de formação continuada, na atuação profissional com seus pares coordenadores pedagógicos, sob a ótica da Complexidade, no cenário da Educação Infantil. Buscou-se no referencial teórico os aportes argumentativos da tese, a saber: Amado (2013); Behrens (1996; 2005; 2012); Cosme (2009; 2011; 2013); Esteban (2010); Freire (1987; 1996; 2000; 2001); Libâneo (2008; 2012); Morgado (2012); Moraes (2008; 2012; 2014; 2015); Morin (1986; 2001; 2005; 2008; 2011; 2012; 2013; 2015); Nóvoa (1995; 2009); Placco (2011; 2008); Trindade (2009), entre outros. Na abordagem metodológica qualitativa, o método da pesquisa eleito foi o estudo de caso, tendo como instrumento de a coleta dos dados a entrevista episódica, observação participativa e pesquisa bibliográfica. A análise de conteúdo foi a opção escolhida como técnica de tratamento das informações oriundas das participações de 9 (nove) coordenadoras pedagógicas (pedagogas-formadoras) que viabilizaram esse processo investigativo. O período da pesquisa bibliográfica ocorreu entre os anos de 2012 a 2016; a coleta dos dados deu-se especificamente no ano de 2013 a 2014. Os resultados permitiram considerar que o profissional - coordenador pedagógico - busca legitimar sua ação em concomitância à nomenclatura que recebe enquanto realiza seu exercício profissional; também evidenciou-se sua identidade como formador de formadores, em processos de ações da/na</p>

	prática educativa continuamente; reconheceu-se a importância da formação continuada para a promoção da qualidade no cenário da Educação Infantil; identificou-se as possibilidades inovadoras na formação continuada, considerando o pensar da Complexidade na perspectiva transdisciplinar; indicou-se como referência o estudo-pesquisa, o vínculo e a identidade profissional como eixos que legitimam o cotidiano dos coordenadores pedagógicos em práticas de formação continuada.
Palavras-Chave	Coordenador Pedagógico; Formação Continuada; Teoria da Complexidade; Prática Transdisciplinar.

Tese 05: A quinta e última tese selecionada foi “A Mediação Do Coordenador Pedagógico No Desenvolvimento Profissional De Professores Que Ensinam Matemática”. De autoria de Juliane Do Nascimento Mosquini.

Quadro 14 – Tese 05

Título (tese)	A MEDIAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA
Autora	JULIANE DO NASCIMENTO MOSQUINI
Orientadora	MARIA RAQUEL MIOTTO MORELATTI
Linha de Pesquisa	PROCESSOS FORMATIVOS, ENSINO E APRENDIZAGEM
Ano	2019
Instituição	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
Resumo	A presente pesquisa encontra-se vinculada à linha “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP e teve como objetivo analisar a mediação do coordenador pedagógico, construída no processo de formação continuada, mediante a constituição de um grupo de estudos com

	<p>professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino de Matemática, em uma escola da rede municipal de Pompeia/SP. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja abordagem é do tipo pesquisa-intervenção, com características de pesquisa-formação, que buscou responder à seguinte questão de pesquisa: que contribuições a mediação realizada pelo coordenador pedagógico, em um processo de formação continuada, na escola, pode trazer para a prática de professores que ensinam Matemática e para o seu desenvolvimento profissional? A natureza da mediação proposta na pesquisa é da mediação como um processo que parte da problematização da prática, estimula a reflexão, o aprender junto e a metacognição, como formas de promover o desenvolvimento profissional dos professores. Os procedimentos se constituíram em estratégias para a mediação e envolveram: a realização de grupos de estudos, nos horários de HTPC; orientação e acompanhamento dos professores; desenvolvimento de aulas, em parceria com os professores; acompanhamento de uma aula desenvolvida pelas professoras, sob a orientação do coordenador. A intervenção realizada junto aos professores ocorreu no segundo semestre de 2016 e durante o ano de 2017, envolvendo o estudo de conteúdos referentes a frações e geometria. Os dados da pesquisa evidenciaram que as contribuições da mediação para a prática dos professores se deram na dimensão do conhecimento da Matemática, na dimensão do conhecimento dos alunos e dos processos de aprendizagem e na dimensão do processo instrucional propostos por Ponte e Oliveira (2002) e Ponte (2012). Na dimensão do conhecimento matemático, as aprendizagens das professoras possibilitaram: 1) a ampliação dos seus conhecimentos acerca do trabalho com os conteúdos matemáticos; 2) a percepção sobre a importância do domínio do conteúdo pelo professor; 3) mudança na visão sobre a Matemática. Na dimensão do conhecimento dos alunos e dos processos de aprendizagem, as professoras puderam perceber que é possível e necessário mudar a forma como se dão as interações em sala de aula. Não é apenas o professor quem determina e conduz as discussões durante a aula: os alunos também têm um papel ativo nesse processo. Na dimensão</p>
--	--

	<p>do processo instrucional, as professoras evidenciaram que precisam aprender a “reconstruir o seu papel” e a “reconstruir a forma como ensinam”, compreendendo que ensinar não é apresentar os conteúdos aos alunos, de forma pronta; antes, requer um conhecimento para que possa levar os alunos a construí-lo. Quanto ao desenvolvimento profissional, foi possível evidenciar as contribuições da mediação nos seguintes aspectos:</p> <p>a) a escola é concebida como espaço de construção de conhecimentos matemáticos; b) a formação é vista em uma perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional; c) no processo de formação, o professor percebe que é ele quem se desenvolve e que, portanto, se forma; d) a formação deixa de ser vista como a acumulação de cursos e a obtenção de certificados, que garantam uma certa qualificação, para ser pensada em uma perspectiva de produção de competências; e) O aprendizado é um processo contínuo, que se faz no exercício da profissão, a partir de uma constante reflexão sobre a prática; f) o aprender acontece em um processo coletivo, por meio da parceria com o outro; g) a escola se constitui em um espaço de (re)construção de práticas, em especial das práticas de ensino em Matemática. Pode-se concluir, com esta pesquisa, que a mediação, vista como um processo que parte da problematização da prática, estimula a reflexão, o aprender junto e a metacognição, traz contribuições para a constituição do conhecimento profissional do professor, para o constante aperfeiçoamento de sua prática e, portanto, para o seu desenvolvimento profissional.</p>
Palavras-Chave	Coordenador pedagógico; Formação continuada; Mediação; Ensino de matemática; Desenvolvimento profissional

Quadro 15 – Análise das Teses

<p>Pesquisas Teóricas e Pesquisas Práticas</p>	<p>Da mesma forma que encontramos nas dissertações, as teses, assumem inicialmente cunho teórico, porém no desenvolvimento, trazem em seu percurso entrevistas, observações participativas, questionários, tornando-se predominantemente práticas.</p>
---	--

Referencial Comum	Assim como nas análises das dissertações, muitos foram os referencias teóricos selecionados pelos autores das teses, mas o ponto comum entre todas as pesquisas permanece o mesmo, são as autoras Laurinda Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco.
--------------------------	--

As Dissertações e Teses analisadas foram selecionadas no banco de dados da CAPES, considerando o período de 2010 a 2019. Após a leitura de cada uma delas e a síntese apresentada anteriormente, podemos perceber pontos comuns, por exemplo, o fato de que todas as pesquisas identificam o Coordenador Pedagógico como um agente central no espaço escolar, os estudos também apontam os desvios de função e o quanto o Coordenador Pedagógico precisa agir com o imprevisto, ou seja, o apagar de incêndios e, por isso, muitas vezes sua função é considerada de um burocrata ou tarefista. O Coordenador Pedagógico precisa assumir diversas identidades profissionais para dar conta do cotidiano escolar. Para Hall, (1992, p. 13)

A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (...) O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

O que tentamos mostrar ao longo desta pesquisa e que é corroborado pelos estudos analisados é que no espaço escolar, o Coordenador Pedagógico é aquele que precisa cuidar e promover a formação continuada em serviço dos professores. Para que isso aconteça ele precisa de espaço e tempo para que possa desenvolver um processo formativo relevante e de acordo com aquele local e com aquele grupo de professores. Mas, diante das pesquisas analisadas percebemos o quanto o Coordenador Pedagógico está sobrecarregado e o quanto sua própria formação mostra-se frágil. No item 4.2 dessa pesquisa, nos dedicamos a refletir conforme as categorias de análise estabelecidas, sobre as dissertações e teses apresentadas anteriormente.

4.2 O que dizem as pesquisas sobre a formação do Coordenador: categorias de análise

Essa etapa da pesquisa, tem como objetivo apresentar os resultados das cinco teses e cinco dissertações selecionadas para estudo. Para isso, iniciamos considerando três categorias de análise que compõem o avanço da pesquisa. São elas: a) Quais compreensões acerca da constituição profissional do Coordenador Pedagógico foram averiguadas nas pesquisas encontradas? Quais compreensões são observadas com maior frequência: as pautadas em práticas trefista e fiscalizadoras ou pautada em uma gestão democrática colaborativas? Qual ênfase é dada ao trabalho do Coordenador Pedagógico? b) As pesquisas encontradas são de cunho prático ou teórico? c) Quais são os referenciais teóricos utilizados nessas pesquisas?

As categorias de análise colaboram para identificar como as pesquisas compreendem o Coordenador Pedagógico. Foi necessária uma leitura sistemática e muito atenta de cada pesquisa, o que estava dito e principalmente, compreender aquilo que não estava escrito. Para isso, foi necessário analisar o referencial teórico escolhido, que apontava indicativos de qual concepção de Coordenador Pedagógico e Gestão a pesquisa se referia, é evidente que essa é parte de nossa interpretação, conforme Mainardes (2016, p. 35) “No esforço de criar classificações, o metapesquisador precisa estar preparado para lidar com uma diversidade de perspectivas teóricas, o que requer abertura (cosmovisão) em vez de visões dogmáticas e sectárias (monovisão). Isso não quer dizer que o pesquisador tenha de ocultar a sua perspectiva teórico-epistemológica”. Os dados aqui apresentados são uma amostra coletada nos estudos e de acordo com as categorias de análise pré-estabelecidas.

Primeira categoria de análise:

a) Quais compreensões acerca da constituição profissional do Coordenador Pedagógico foram averiguadas nas pesquisas encontradas? Quais compreensões são observadas com maior frequência: as pautadas em práticas trefista e fiscalizadoras ou pautada em uma gestão democrática colaborativas? Qual ênfase é dada ao trabalho do Coordenador Pedagógico?

As pesquisas apresentam pontos fundamentais ao abordar o Coordenador Pedagógico, muitas delas investigam o seu cotidiano e as ações pedagógicas de seu trabalho como um formador e articulador do trabalho pedagógico dos professores, tendo suas ações pautadas no diálogo e assumindo uma postura colaborativa. Fica evidente que os professores necessitam o apoio pedagógico dos Coordenadores, caso contrário, sentem-se solitários e com um fardo

muito pesado para carregar – afinal, a sala de aula está cada vez mais desafiadora - existem muitos pontos de tensão entre professores e Coordenação Pedagógica, esses entraves tornam o diálogo escasso e, conseqüentemente, uma barreira pedagógica. Nesse sentido, Clementi (2001, p. 54) acredita que:

Juntos devem refletir sobre o que privilegiar em determinada atividade, como promover maiores reflexões entre os alunos, que metodologias são mais adequadas nesta ou naquela situação, ou como os alunos estão se relacionando com as informações que adquirem na escola. Cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas instituições e superar as contradições entre o que pensam e planejam e as respostas que recebem dos alunos.

Os estudos mostram que o Coordenador precisa manter o cuidado com sua própria formação, dedicando tempo de sua jornada para leituras e estudos. Ficou evidente nestas pesquisas, através das entrevistas e questionários realizados, que o Coordenador Pedagógico é percebido como um é tarefista, o Coordenador em muitos casos é alguém que embora deseja, não consegue promover espaços de formação ou que esteja disponível para auxiliar os professores a repensar suas práticas. Devido a sua extensa carga de trabalho, os Coordenadores muitas vezes não conseguem nem acompanhar os planejamentos dos professores, o que poderia ser um ponto de partida para pensar a formação.

Os estudos de um modo geral, apontam que a função dos Coordenadores, independentemente dos esforços realizados por eles – é importante dizer que, os Coordenadores Pedagógicos não assumem essa postura motivados por seu desejo, mas sim porque a demanda de trabalho os obriga a seguir esse viés - é extremamente burocrática, com frequente desvio de função e o constante “apagar de incêndios”.

Algumas pesquisas, apontam a precária formação inicial do Coordenador Pedagógico e o quanto ela não os prepara para os desafios da função que irá assumir, tendo em vista que o Coordenador Pedagógico é parte central de diversos percursos na escola. Também é um ponto marcante nas pesquisas que o Coordenador Pedagógico é considerado como agente responsável por promover e mediar a formação continuada dos professores. Para Almeida (2015, p.11):

Não se trata, com tudo, de “formação sentada na escola”, isto é, não significa que os professores devem ser formados sem sair dos estreitos limites de sua escola. A formação pode ser feita por várias modalidades, porém “centrada na escola”, isto é, centrada no contexto organizacional onde estão os professores. É uma ideia que parte da convicção de que não há uma relação direta e linear entre o processo de formação e o exercício profissional, e que o eixo estrutural dá eficácia do profissional é o seu contexto de trabalho.

Porém, a realidade do dia a dia escolar o impede de desenvolver com qualidade um processo formativo voltado as necessidades da escola em que está inserido e do grupo de professores. O que é apontado, é que por vezes os Coordenadores acabam por repassar as formações direcionadas pela Secretária de Educação e com isso, não atende a realidade de seu espaço.

A ênfase dada pelas pesquisas ao Coordenador Pedagógico, é a de alguém com atividades profissionais extremamente relevantes para o desenvolvimento do espaço escolar e que também merece um olhar atento e cuidadoso a sua formação. De acordo com Placco e Gouveia (2013, p.71):

Redimensionar o papel do Coordenador Pedagógico nas escolas implica organizar uma formação em rede. O fato é que a atuação do coordenador como um formador remete a reflexão são de quem forma o formador. Para que os coordenadores se reconheçam como formadores e se fortaleçam como autoridades técnicas nas escolas, precisam contar com o apoio e interlocução de formadores, mas experientes, que também, atuem nas redes. É a cadeia formativa.

A função Coordenadora é de grande relevância, embora os estudos apontem o quão burocráticas e tecnicista são suas ações. Os mesmos, também consideram que o Coordenador desenvolve uma função importantíssima que é a de formar os professores em seu espaço de trabalho, nesse sentido ele precisa colocar-se na postura de parceiro do professor, conheça seu grupo de professores e mantenha uma relação horizontal de diálogo. Para aqueles que enfrentam cotidianamente o chão da escola, sabem que essa não é uma prática fácil de ser realizada, mas que precisa aos poucos fazer parte da premissa de trabalho do Coordenador.

Segunda Categoria de Análise:

b) Tipo de pesquisas: As pesquisas encontradas são de cunho prático ou teórico?

Dentre as dez pesquisas selecionadas, cinco são dissertações e cinco são teses. Neste grupo de pesquisa, todas são caracterizadas como pesquisas de cunho prático, embora em todas elas exista um grande aporte teórico (como indicaremos na próxima categoria de análise). As pesquisas compreendem o desenvolvimento de entrevistas seguidas, ou não, por questionários. Algumas pesquisas consideram somente o Coordenador para as entrevistas, em outros casos, os professores também são ouvidos.

Inicialmente analisaremos as dissertações selecionadas, observaremos os aspectos que as compõem, quanto: à abordagem – qualitativa ou quantitativa; à natureza – básica ou aplicada; aos objetivos – exploratórios, descritivos ou explicativos; e quanto aos procedimentos: pesquisa experimental, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa ex-post-facto, pesquisa de levantamento, pesquisa com Survey, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa etnográfica, pesquisa etnometodológica. (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 5). É importante salientarmos, que não são todas as pesquisas que deixam claro esses aspectos, então após a leitura destes estudos, realizamos uma interpretação daquilo que a pesquisa apresentava e assim compomos os itens a seguir.

Dissertação 01 “Sou CP Na Educação Infantil, E Agora? Um Estudo Sobre O Papel Do Coordenador Pedagógico Como Formador De Professores”, de autoria Neli Regina Palliares: trata-se de uma pesquisa de campo com metodologia aplicada de análise documental e entrevista com oito Coordenadores Pedagógicos efetivos, concursados, na etapa de Educação Infantil, pertencentes a Secretária Municipal de Educação de São Paulo. As perguntas das entrevistas, destinaram-se a compreender quais as dificuldades que os Coordenador Pedagógicos encontravam “no processo de construção de sua identidade como formador de professores de Educação Infantil”.

Dissertação 02 “Coordenadores Pedagógicos: Formadores De Professores Ou Supervisores De Ações Político-Pedagógicas Da Escola?”, de autoria Josania De Lourdes Alcantarino Nery: trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, empírica, que envolve o desenvolvimento de entrevistas e aplicação de questionário.

Dissertação 03: “Entre Angústias, Dilemas E Realizações: Se Constituindo Coordenador Pedagógico”, de autoria de Evanilda Ferreira De Negreiros Da Costa: A pesquisa é de cunho qualitativo e bibliográfico, de natureza básica, com base em entrevistas semiestruturadas realizadas a partir de uma conversa informal, com roteiro preestabelecido. Quanto ao procedimento refere-se a um estudo de campo.

Dissertação 04: “A Formação Continuada Pela Via Do Coordenador Pedagógico”, da autora Gilsete Da Silva Prado: quanto a abordagem, refere-se a uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e quanto ao procedimento trata-se de uma pesquisa de campo. Descritiva

quanto aos objetivos e composta por uma revisão bibliográfica sobre a função do Coordenador Pedagógico; Aplicação de um questionário fechado a Coordenadores Pedagógicos, com idade, sexo, tempo de serviço e formação diferentes. Desenvolvimento de entrevista com os Coordenadores Pedagógicos.

Dissertação 05: “O Coordenador Pedagógico Como Organizador Do Meio Social Formativo De Professores Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Um Enfoque Histórico-Cultural.” Da autora Lusinete Franca De Carvalho: trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza básica, epistemológica-metodológica e quanto ao procedimento refere-se a pesquisa bibliográfica-documental. Foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas, realizadas com a coordenadora pedagógica e com professores, observação da escola e dos processos de formação, diário de campo e análise documental.

Dando sequência ao estudo, analisaremos as teses selecionadas como material de análise para esta pesquisa. Assim utilizaremos o mesmo critério de identificação. Da mesma forma que ocorreu ao analisarmos as dissertações, não são todas as teses que trazem claramente quais seus procedimentos, abordagem, natureza, objetivos.

Tese 01: “A Supervisão De Ensino E O Fortalecimento Do Espaço Democrático Na Escola Pública”. De autoria de José Dujardis Da Silva: trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, a metodologia escolhida quanto aos procedimentos engloba três diferentes campos – pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso. A pesquisa conta com o desenvolvimento de entrevistas e aplicação de questionários.

Tese 02: “O Ser ‘Faz-Tudo’: A Dimensão Subjetiva Do Trabalho Do Coordenador Pedagógico”. De autoria de Cristiane De Sousa Moura Teixeira: pesquisa empírica foi desenvolvida com três coordenadoras pedagógicas, com a aplicação de questionário, foram realizadas entrevistas individuais e entrevistas reflexivas coletivas. Refere-se a um estudo qualitativo, de natureza básica, com procedimentos de pesquisa bibliográfica de campo.

Tese 03: “O Professor Especialista Iniciante: Contribuições Do Coordenador Pedagógico Para Seu Trabalho”. Da autora Andrea Jamil Paiva Mollica: a presente pesquisa utilizou-se de abordagem qualitativa, de natureza básica, objetivos exploratórios.

Coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas com três professores iniciantes e duas Coordenadoras Pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa de campo.

Tese 04: “O Cotidiano Do Coordenador Pedagógico Na Visão Da Complexidade: Práticas De Formação Continuada No Cenário Da Educação Infantil”. Autora Barbara Raquel Do Prado Gimenez Correa: Refere-se a uma pesquisa qualitativa, com método de estudo de caso, tendo como fonte de coleta de dados: entrevistas episódicas, observação participativas e pesquisa bibliográfica.

Tese 05: “A Mediação Do Coordenador Pedagógico No Desenvolvimento Profissional De Professores Que Ensinam Matemática”. De autoria de Juliane Do Nascimento Mosquini: Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja abordagem é do tipo pesquisa-intervenção, com características de pesquisa-formação. Foram desenvolvidos grupos de estudos, na escola, constituídos por professores que atuavam do 1º ao 5º ano, com foco organizacional, problematizando a prática do professor, tendo em vista os conteúdos previstos no documento curricular do município.

As pesquisas teóricas, tendem a manter-se apenas no nível superficial de análise, pois não tem como objetivo investigar a prática e talvez propor mudanças. As pesquisas de cunho teórico, mantem-se predominantemente na análise bibliográfica e documental. Podem por vezes, colocar em jogo uma prática pedagógica e analisá-la por diferentes óticas, diferentes autores. Enquanto na pesquisa prática, o pesquisador tem a oportunidade de desenvolver estudos que aliem teoria e prática, ele pode confrontar a teoria de acordo com a realidade que encontra na prática, ou submeter-se ao caminho inverso.

Realizar pesquisas que permitam o contato com o objeto de estudo, é perceber como ele reage em seu cotidiano e como a teoria pode, ou não, o auxiliar e permite ao pesquisador comprovar, ou não, sua hipótese de pesquisa. Este tipo de análise é fundamental para dimensionar o campo de pesquisa e suas especificidades. Desenvolver uma pesquisa científica, requer rigor, compreensão da abordagem escolhida, da natureza da pesquisa, dos objetivos que ela propõe – exploratórios, descritivos, explicativos, e quanto aos procedimentos de pesquisa, por exemplo, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, pesquisa documental, entre outros tipos.

O campo das políticas educacionais vem crescendo e ganhando espaço nas pesquisas científicas. Segundo Mainardes:

O ponto de partida das pesquisas sobre epistemologias da política educacional é a constatação de que o campo da política educacional está em permanente expansão e continuamente em construção. Pôde-se observar uma quantidade substancial de pesquisas sobre políticas educacionais. Ao lado disso, verifica-se que ainda são poucos os estudos sobre referenciais teóricos que têm sido empregados nas pesquisas. (2018, p.03)

Outro modelo de pesquisa que está sendo utilizado é o adotado nesta pesquisa, a Metapesquisa, que consiste em analisar o que dizem as pesquisas existentes sobre o objeto de estudo, ou seja, é a “pesquisas sobre pesquisas”. Segundo Mainardes: “[...] a emergência da Metapesquisa em Política Educacional está relacionada à expansão do campo, ao acúmulo de pesquisas e ao surgimento de novas abordagens interessadas em compreender o desenvolvimento teórico do próprio campo” (2021, p. 26). A Metapesquisa ganha relevância na medida que consegue propor um estudo que possibilite avaliar as práticas utilizadas nas pesquisas, e conseqüentemente ofertar uma melhora nesses estudos.

Terceira Categoria de Análise:

c) Os referenciais teóricos presentes nos estudos: Quais são os referenciais teóricos utilizados nessas pesquisas?

Muitos foram os referenciais teóricos utilizados, são as escolhas teóricas que o pesquisador faz, que caracterizará sua pesquisa e intencionalidades. O que chama atenção é que em todas as pesquisas existem duas autoras que se fazem presentes: Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco. Isso acontece devido ao grande envolvimento das autoras em pesquisar ao longo dos anos, o Coordenador Pedagógico e suas mais variadas esferas de atuação. Por isso, se faz relevante conhecermos um pouco mais sobre o trabalho destas duas mulheres pesquisadoras.

De acordo com o conteúdo presente no Currículo Lattes da pesquisadora Laurinda Ramalho de Almeida:

cursou Pedagogia e especialização em Orientação Educacional na USP; Mestrado e Doutorado em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, concluindo o doutorado em 1992. Atuou como professora, orientadora educacional, diretora e supervisora na Rede Pública Estadual e em órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Atualmente é docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo. É líder do Grupo de Pesquisa Bases da Psicologia na Educação, no CNPq Em seu Currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da Produção Científica são: Formação de Professores, Ensino-Aprendizagem, Psicologia da Educação, Ensino Fundamental, Ensino Público, Coordenação Pedagógica Educacional, Relações Interpessoais, Abordagem Centrada na Pessoa e Psicogenética Walloniana.

Também, conforme as informações de seu Currículo Lattes, Vera Maria Nigro de Souza Placco:

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1967), mestrado em Educação (Psicologia da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1978), doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e pós-doutorado em Psicologia Social na École Des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) - França. Atualmente é professora titular dos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional (PEPG em Educação: Formação de Formadores), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordena o grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários na formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPID ? CNPq) e atua como pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade -Educação - FCC/DPE-CIERS-Ed e da Cátedra UNESCO? Profissionalidade Docente (FCC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação, psicologia da educação, representações sociais e coordenação pedagógica / educacional. É assessora educacional junto a instituições de ensino públicas e particulares. Tem artigos e livros publicados na área de Educação e Psicologia.

Os demais referenciais utilizados são de grande relevância e os apresentaremos agora em uma tabela organizada de acordo com cada pesquisa. Porém, existem pesquisas que não identificam em seu resumo e nem em sua introdução, qual aporte teórico principal, sendo então considerado aqueles que aparecem com maior frequência.

Quadro 16: Referenciais Teóricos

Referenciais Teóricos	
Dissertação 01	Jose Cerchi Fusari (1997, 2000) Paulo Freire (2001, 2002, 2007, 2008), Madalena Freire (1996, 2007, 2008), Vera Maria Nigro de Souza Placco (1998, 2003, 2008, 2010).
Dissertação 02	Álvaro Marchesi (2006), Vitor Henrique Paro (1998; 2007). José Carlos Libâneo (2001), Antônio Nóvoa (2003, 2007 2009)., Cleide Terzi, Laurinda Almeida (1994, 2003,2010) e Vera Maria Nigro de Souza Placco (2003, 2009, 2009, 2010).

Dissertação 03	Vera Maria Nigro de Souza Placco (2003, 2003, 2005); Legislação Nacional e Estadual (RJ), leis, decretos e pareceres.
Dissertação 04	Laurinda Almeida (2012, 2010,2013) e Vera Maria Nigro de Souza Placco (2012, 2010, 2011,2013).
Dissertação 05	Saviani (2009); Teixeira E Mello (2015); Contreras, (2002); Souza (2014); Gouveia (2012); Placco (2012; 2015); Imbernón (2009); Vigotski (1924,2003)
Tese 01	Adrião (2006), Arroyo (1990, 1995), Bobbio (2000), Ferreira (2001, 2002, 2006), Frigotto, (1984, 1995, 1989), Gentili (1995, 1998), Manacorda (1990, 1991), Nosella (1992), Saviani (1986, 1991, 1996, 2002), Severino (1996, 2004), Silva (1991, 1995), Silva Jr. (1977, 1986, 1993) e Werle (2000).
Tese 02	Não indicado no resumo e na introdução
Tese 03	Não indicado no resumo e na introdução
Tese 04	Amado (2013); Behrens (1996; 2005; 2012); Cosme (2009; 2011; 2013); Esteban (2010); Freire (1987; 1996; 2000; 2001); Libâneo (2008; 2012); Morgado (2012); Moraes (2008; 2012; 2014; 2015); Morin (1986; 2001; 2005; 2008; 2011; 2012; 2013; 2015); Nóvoa (1995; 2009); Placco (2011; 2008); Trindade (2009), entre outros.
Tese 05	(Coité, 2011; Mendes, 2011; Silva, 2012; Ferri, 2013; Santos, 2017) (Clementi, 2001; Gouveia; Placco, 2013)

4.3 Que caminhos podemos considerar após a análise das pesquisas?

Chegando na parte final dessa pesquisa e considerando a análise dos estudos anteriormente mencionados, fica cada vez mais evidente o quanto o Coordenador Pedagógico tornou-se o pilar central dentro do espaço escolar, é referência para as ações dos professores e corresponsável por promover a formação continuada na escola.

O Coordenador Pedagógico precisou se reinventar no espaço escolar, abandonando sua postura tecnicista e de detentora de todas as respostas, a partir de meados da década de 1985 quando o país buscou pela sua redemocratização, oficializar a gestão democrática na escola. O Coordenador não pode mais estar naquele espaço, apenas para fiscalizar o grupo de professores e apontar os erros, hoje o Coordenador é um parceiro do professor, que o escuta

atentamente e o auxilia a repensar questões pedagógicas que o façam qualificar sua prática junto aos estudantes. Para Arroyo redimensionar o papel do especialista de educação, “significa passando a assumir o papel de articulador do projeto político pedagógico das diferentes instâncias da comunidade escolar para a construção de uma escola mais qualificada. (1995, P 70).

A falta de uma legislação, que deixe claro quais são as suas atribuições, faz com que este profissional assuma diversas tarefas no cotidiano escolar. Ao assumir atividades que não seriam suas, como, por exemplo, substituir a falta de um professor, o Coordenador distancia-se daquilo que é o seu trabalho pedagógico, deixa de auxiliar nas ações e dar o suporte que o grupo de professores necessita. LIBÂNEO (2007, p.74) nos diz que o Coordenador Pedagógico:

[...] é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática com professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino e a aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem.

Tendo clareza em suas atividades e conhecimento técnico e prático para ser Coordenador Pedagógico, certamente a superação do apagar de incêndios será muito mais fácil, pois o Coordenador, além de sua formação inicial, que lhe dará um norte na realização das atividades, conta com o constante processo formativo, que qualifica e ressignifica suas ações. Outro fator relevante apontado nas pesquisas e que precisamos considerar é o modelo de gestão em que o Coordenador Pedagógico está inserido, trata-se de uma gestão democrática? Por exemplo, o Coordenador Pedagógico organiza a elaboração do processo de escrita ou reescrita do Projeto Político Pedagógico juntamente com toda comunidade escolar: pais, estudantes, professores e funcionários escolares. Mas, será que de fato isso faz com ele se sinta parte da equipe diretiva, ou apenas mais um trabalho dentro da escola que está ali em muitos casos para atender interesses políticos, quando a ascensão ao cargo é realizada através de indicação política, por exemplo. Ou uma gestão na qual o Coordenador Pedagógico organiza reuniões “pedagógicas” apenas para informar aquilo que já está definido? Segundo Freire (1995, p. 91):

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro

favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

Os caminhos possíveis para as ações do Coordenador Pedagógico são variados, o que está por trás de suas efetivas ações (modelo de gestão) é o que fará com que este profissional adquira o reconhecimento que merece e desenvolva as ações que lhe são necessárias. Diversos processos da demanda escolar, requerem o olhar específico do Coordenador Pedagógico e é por isso, que não basta desejar atuar na coordenação, são necessários saberes específicos e olhar atento aquilo que não é dito, porém necessita ser repensado.

As três categorias de análise elencadas para essa pesquisa, nos trazem à tona elementos fundamentais da prática pedagógica e da construção formativa do Coordenador Pedagógico. Ao analisar as pesquisas selecionadas e identificar os referencias teóricos utilizados, percebemos que a função coordenadora não é tarefa simples, ou que possa ser desenvolvida por qualquer professor que simplesmente obtenha esse desejo. Ser Coordenador Pedagógico é assumir aquilo que se sabe e aquilo que não se sabe, é organizar seu tempo entre tarefas indispensáveis e que são de cunho burocrático, mas também é conhecer o seu grupo de professores, compreender suas necessidades e desenvolver processos formativos colaborativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da presente pesquisa constituiu-se em investigar as ações desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico nas escolas de educação básica, os frequentes desafios encontrados em seu cotidiano, sejam eles pedagógicos ou de cunho burocráticos. Buscou-se compreender o Coordenador Pedagógico como um pilar central das ações no espaço escolar e superar a ideia de que o trabalho do Coordenador é “apagar incêndios”. O objetivo geral da pesquisa, foi investigar os fundamentos teórico-metodológicos acerca de como se desenvolve a constituição formativa do Coordenador Pedagógico em seus diferentes processos e espaços constitutivos, seja em seu período de graduação, especialização ou no cotidiano escolar.

Quantos aos objetivos específicos estabelecemos (i) desenvolver um resgate histórico, visando o cenário educacional brasileiro, utilizando como referência de estudo a evolução do Supervisor Educacional para o Coordenador Pedagógico, identificando quais as possíveis mudanças normativas e legais referentes a constituição formativa deste profissional ao longo do tempo e as relações de poder que envolvem suas práticas; (ii) identificar como os processos de formação do Coordenador Pedagógico constituem suas práticas pedagógicas, sejam processos de formação inicial, formação continuada e os caminhos percorridos que resultam em sua autoformação; (iii) mapear através da elaboração de uma Metapesquisa no campo das políticas educacionais, tendo como objeto de estudo a constituição formativa do Coordenador Pedagógico, o que dizem as pesquisas presentes no banco de teses e dissertações da Capes, utilizando como referência o período de 2010 a 2019.

Com essa proposta, foi traçada uma linha do tempo que refaz o percurso formativo e a constituição de sua identidade profissional do Coordenador Pedagógico, assim iniciamos nossos estudos por compreender origem dos termos “Supervisor Educacional” e “Coordenador Pedagógico”, percebemos que a troca de nomenclatura também foi marcada pela mudança nas atividades do Coordenador Pedagógico, podemos considerar que a mudança mais marcante é aquele em que o Coordenador, não mais dedica-se a supervisionar as ações do professor, mas sim, torna-se um parceiro que auxilia a pensar e repensar as ações pedagógicas.

Com uma extensa revisão de literatura, leis e decretos, conseguimos traçar o panorama da evolução identitária do Coordenador Pedagógico, e podemos perceber que esse ainda é um cenário que necessita de muitos avanços, que compreendem desde uma melhor formação deste profissional e a garantia de uma formação continuada através das redes e sistemas de

ensino, até uma normatização mais clara de suas atribuições. A LDB nº 9.394/96, lei que ampara e normatiza a educação brasileira, pouco fala sobre o Coordenador.

No texto da referida lei, podemos encontrar no artigo 64, a regulamentação da formação exigida ao supervisor educacional⁹, que de acordo com a legislação vigente, seria possuir formação em curso de Pedagogia – colocando como parte da responsabilidade dos cursos, dedicar tempo para essa formação – ou em nível de pós-graduação. A LDB, neste mesmo artigo nomeia algumas das atribuições do Coordenador, mas não se aprofunda, o que acarreta a sobrecarga deste profissional. O Coordenador Pedagógico, volta a ser considerado no texto da lei, no artigo o 67, parágrafo único que indica a necessidade prévia de experiência enquanto docente.

Dando sequência ao nosso estudo, no terceiro capítulo, nos dedicamos a compreender a formação inicial, continuada e autoformação do Coordenador Pedagógico. Para isso, utilizamos como referência de análise dois cursos de Pedagogia, o primeiro da Universidade de Passo Fundo e o segundo da Universidade Federal de Santa Maria, a escolha dos cursos aconteceu devido a relevância social que cada um exerce em sua região. A intenção ao analisar a matriz curricular destes dois cursos não foi de estabelecer uma comparação entre eles, mas sim evidenciar que até mesmo em cursos bem-conceituados, a formação inicial do Coordenador Pedagógico é fragilizada.

Na sequência de nossa pesquisa, consideramos a formação continuada dos Coordenadores, embora seja evidente, precisamos ressaltar o inegável valor e importância da formação continuada, percebemos isso cotidianamente nas ações dos profissionais que se dedicam a estudar e compreender possíveis caminhos para os problemas que permeiam suas atividades. A formação continuada é compreendida neste estudo através de três categorias formação espontânea, formação institucional e formação pela práxis, desenvolvida pelos autores BENINCÁ (2002) e FÁVERO e TONIETO (2010).

Buscar a formação continuada nem sempre é algo fácil, compreendemos que a rotina da maioria dos professores e Coordenadores é exaustiva, por isso identificamos que todos os processos formativos são válidos, mas aquele que é mais significativo para os sujeitos envolvidos é a formação pela práxis, ou seja, aquela que uni teoria e prática e que pode ser desenvolvida em serviço.

⁹ Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, ainda é utilizado a nomenclatura de supervisor educacional, embora não com o entendimento de um fiscalizador das práticas docentes. Por uma questão legal, essa nomenclatura continua vigente.

Mas para que esse tipo de formação aconteça em serviço, ela requer o olhar sensível do Coordenador Pedagógico, que se torna o responsável por propor esse processo, pois é ele quem conhece o grupo de professores, suas necessidades e o espaço em que estão inseridos. Isso não significa que a formação em serviço deva ser somente responsabilidade do Coordenador.

Por se tratar de uma formação que visa o espaço de trabalho dos sujeitos envolvidos, os professores precisam assumir sua responsabilidade neste processo, essa formação não visa adquirir uma titulação, mas sim desenvolver uma formação processual, pensada para qualificar a prática pedagógica. Não pode ser uma formação genérica, como aquele que acompanhamos em cursos isolados, ou uma formação que priorize a teoria em detrimento da prática, é uma formação voltada para o crescimento da qualidade educacional de professores e Coordenadores.

Utilizamos também, como material de análise, a matriz curricular do Curso de Pós Graduação Lato Sensu Especialização em Supervisão Educacional da Universidade de Passo Fundo, foram analisadas as ementas de cada disciplina e podemos considerar que o curso é comprometido em formar com excelência os futuros Coordenadores, pois aborda questões teóricas e práticas da cotidiano do Coordenador, além de possuir um corpo docente que vive ou viveu o cotidiano escolar, atuando muitas vezes na coordenação pedagógica, o que garante maior legitimidade ao processo de ensino.

Desde o início do processo desta pesquisa, a intenção era realizar uma pesquisa de campo, entrevistando os Coordenadores Pedagógicos da rede municipal da cidade de Carazinho-RS, compreender como eles percebiam suas ações e de que forma buscavam desenvolver os processos de formação em serviço. Outro encaminhamento de pesquisa, era compreender as razões pelas quais, na mesma rede de ensino, existem Coordenadores Pedagógicos concursados (atuantes nos Anos Iniciais) e Coordenadores que são indicados (atuantes na Educação Infantil). Também tínhamos a intenção de aplicar questionários para os professores desses dois níveis de atuação e dessa maneira compreender como eles percebem as ações do Coordenador, se são de fiscalização ou de colaboração a sua prática, como se estabelecem as relações de poder nesses espaços, dentre outras questões que desejávamos que compusessem esse estudo.

Porém, considerando o cenário Mundial de pandemia causado pelo Covid-19, as aulas foram suspensas, as escolas se fecharam e os professores auxiliados pelos Coordenadores Pedagógicos precisaram se reinventar e assumir o contexto de ensino remoto, no qual muitos

alunos não tinham acesso as aulas online, apenas retirando o material preparado pelo professor na escola. Compreendemos que não haveria tempo para que fosse até as escolas, mas principalmente, enquanto docentes, identificamos o quanto todos aqueles que compõem a escola estavam exaustos e adoecendo pelo excesso de trabalho, assim não consideramos que a pesquisa alcançaria de fato seu intuito.

Assim, nos dedicamos a desenvolver uma Metapesquisa, ou seja, um estudo sobre as pesquisas existentes no banco de teses e dissertações da CAPES, considerando o período de 2010 a 2019. Para isso, além do período mencionado, selecionamos como filtro de pesquisa os termos Coordenador Pedagógico; Supervisão Educacional; Formação Continuada;

A partir disso muitas foram as pesquisas encontradas, mas selecionar pesquisas que identificassem os Coordenadores Pedagógicos como tema central do estudo limitou a pesquisa, dessa forma buscamos considerar para análise cinco teses e cinco dissertações, outro critério adotado foi a intenção de que houvesse uma pesquisa de cada ano indicado como referência. Como categorias de análise das pesquisas, elencamos três categorias: *a) Quais compreensões acerca da constituição profissional do Coordenador Pedagógico foram averiguadas nas pesquisas encontradas? Quais compreensões são observadas com maior frequência: as pautadas em práticas tarefista e fiscalizadoras ou pautada em uma gestão democrática colaborativas? Qual ênfase é dada ao trabalho do Coordenador Pedagógico? b) As pesquisas encontradas são de cunho prático ou teórico? c) Quais são os referenciais teóricos utilizados nessas pesquisas?*

As pesquisas selecionadas, apontam a importância do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar, mostram que suas ações refletem na prática pedagógica dos professores. Percebemos o quanto este profissional vem se estabelecendo e fortalecendo suas ações na escola, a importância na relação com a equipe diretiva e o estabelecimento de seu próprio processo de formação continuada. Conforme Placco “A identidade profissional se constrói nas relações de trabalho. Ela se constitui na soma da imagem que o profissional tem de si mesmo, das tarefas que toma para si no dia a dia e das expectativas que as outras pessoas com as quais se relaciona têm acerca de seu desempenho. (2001, p. 21)

Nas pesquisas que analisamos identificamos que diversos autores são utilizados, de acordo com a intencionalidade das pesquisas e conforme a linha de pesquisa em que está inserida. Porém, existem duas autoras que são referência em todos os trabalhos, são as pesquisadoras Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco. As duas

pesquisadoras se tornaram referência no cenário nacional por pesquisarem o Coordenador Pedagógico pelas mais variadas perspectivas.

A presente dissertação trata-se de um estudo teórico e documental, que possui a intenção de ultrapassar as fronteiras da Universidade e alcançar o chão da escola, tendo como objetivo tornar-se um amparo para o Coordenador Pedagógico na busca de que possa ressignificar seus processos formativos e reafirmar suas práticas, reforçando o caráter reflexivo e dialógico de suas ações. Salienta-se que esta pesquisa possui elementos para que possa ser ampliada e de fato alcançar o espaço escolar através de sua continuidade e possíveis desdobres, gerando novos estudos que contribuam para o trabalho do Coordenador Pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisor ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-55.
- ALMEIDA, Claudia Mara; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Pedagogo Escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Ibplex, 2010.
- BENINCÁ, Elli. A Formação Continuada. In BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). **Formação de Professores: um diálogo entre teoria e prática**. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.
- BENINCÁ, Elli. **O exercício do poder**. Caminhando com o Itepa. Passo Fundo, ano 14, n. 45, 1997.
- ARROYO, Miguel. DINIZ, Maria Lucia. GARCIA, Daisy. **Subsídios para “práxis educativa” da supervisão educacional, o educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal. 1982)
- BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (Coord.). **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BENINCÁ, Elli et al, **Indicativos para a Elaboração de uma Proposta Pedagógica**. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v.1, p. 13-33, dez, 1994.
- BENINCÁ, Elli. **O Senso Comum Pedagógico: práxis e resistência**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 20 de maio de 2020.
- BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**, 1931 <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/12005712/artigo-56-do-decreto-n-19890-de-18-de-abril-de-1931> Acesso em 01 de maio de 2020
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. [on-line] disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 27 maio de 2020.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2**, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso 18 de março de 2021.

CARDOSO, Aliana. DEL PINO, Mauro. DORNELES, Caroline. **Os Saberes Profissionais dos Professores na Perspectiva de Tardif e Gauthier**: Contribuições para o Campo de Pesquisa sobre os Saberes Docentes no Brasil. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556/>

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre, 4^a ed., Mediação, 2006.

CARVALHO, Lusinete Franca de. **O Coordenador Pedagógico Como Organizador Do Meio Social Formativo De Professores Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Um Enfoque Histórico-Cultural**. 2019. 218 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Do Pará, 2019.

CENCI, Angelo Vitório; FÁVERO, Altair Alberto. Notas sobre o papel da formação humanística na universidade. **Revista Pragmatéia Filosófica**. Passo Fundo, v.2, n.1, p.1-8, 2008. Disponível em: <https://www.nuep.org.br/site/images/pdf/rev-pragmateia-v2-n1-out-2008-notas-sobre-o-papel.pdf>

CLEMENTINI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto. Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 148-163, 2019.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em Perspectiva**. Viçosa/MG, v.10, p.1-14, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7121>

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto. Diálogos e reflexões sobre formação de professores: possibilidades de superar o mal-estar docente. **Revista da Faculdade de Educação da UFMT**, v.34, ano 19, n.2, p.12-134, jul./dez., 2020.

COORDENADOR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/coordenador/> Acesso em: 21/10/2020.

CORRÊA, Barbara do Prado Gimenez. **O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade: práticas 2016 de formação continuada no cenário da educação**

infantil. 2016. 258 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

COSTA, Evanilda Ferreira De Negreiros da. **Entre Angústias, Dilemas E Realizações: Se Constituinte Coordenador Pedagógico**. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Do Rio De Janeiro, 2013.

DALBOSCO, Claudio Almir; MUHL, Eldo Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação Humana (bildung):** Despedida ou Renascimento. São Paulo: Cortez, 2019.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Políticas de formação docente continuada: racionalidade e compromisso. IN: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MUHL, Eldon Henrique (Org.) **Sobre filosofia e educação:** racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2009.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador:** reflexões sobre formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FAVERO, Altair; CENCI, Ângelo; DALBOSCO, Cláudio. A formação cultural como exigência para a formação docente: aproximações a partir das concepções filosófico-educativas de Adorno. In: KUIAVA, E. et al (org.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2008, p.107-126.

FÁVERO, Altair A. Políticas de Formação Pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente. In: CENCI, Ângelo Vitório, DALBOSCO, Cláudio Almir, MÜHL, Eldon Henrique, (org.). **Sobre Filosofia e Educação:** Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem Fronteiras**. Volume 20, Número 1 – jan./abr. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; PIRES, Daniela de Oliveira; CONSALTÉR, Evandro. Escola conveniada ou charter school? Uma abordagem sobre termo de colaboração entre prefeitura e o terceiro setor para oferta da educação básica em Porto Alegre. **Revista Espaço Pedagógico**, v.27, n.1 – jan./abr. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Márcio Giusti. Quando a educação se torna um negócio: ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico. **Educação Unisinos**, v.24, p.1-19, 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro. Pedagogia do afeto e a banalização da formação continuada de professores: uma análise da literatura de autoajuda nos processos formativos. **Atos de Pesquisa**. Blumenau, v. 13, n.2, p.394-411, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6292/0>

FÁVERO, Altair; ESQUINSANI, Rosimar. Me ame, me abrace, me acolha! saberes docentes e políticas de formação continuada. **Revista contrapontos – Eletrônica**, v.11, n.1, p.6-13, jan-abr, 2011.

FERREIRA, Naura Syrya Carapeto. Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 8ª ed. Cortez Editora. São Paulo, 2010.

FREINET, Celestin. **A Educação pelo Trabalho**. Editorial Presença, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Título da Edição Original: Formación Del Profesorado para El Cambio Educativo Edição Original: ISBN 84-50,3º, 4ª, 080011 Barcelona- Porto Editora, LTDA -1999

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **A formação permanente, e o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza. O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HALL, Stuart. A questão da identidade cultural. In: Stuart Hall; D. Held & T. McGrew (orgs.). *Modernity and its futures*. Cambridge, Polity/Open University, 1992: pp. 274- 316 (Tradução: Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva).

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SO: Papyrus, 1997 (coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEITE. Serafim. **Breve itinerário para uma biografia do Pe. Manuel da Nóbrega – 1517-1570**. Lisboa. Rio de Janeiro: Editora Brotéria Livros de Portugal, 1955b.

LIBANEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. In: **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiania: Editora Alternativa, 2001.

MAINARDES, Jefferson. **Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas**. CONTRAPONTO – Volume 9 nº 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009.

MAINARDES, Jefferson; Tello, César. **A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração.** Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24, nº 75, 2016. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>

MAINARDES, Jefferson. **A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo** Revista Brasileira de Educação v. 23 e230034 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>

MAINARDES, Jefferson. **Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018

MAINARDES, Jefferson. **Metapesquisa no Campo da Política Educacional.** Curitiba CRV: 2021.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **O Professor Especialista Iniciante: Contribuições Do Coordenador Pedagógico Para Seu Trabalho.** 2015. 247 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2015.

MOSQUINI, Juliane do Nascimento. **A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática.** Prudente, 2019 276 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019.

NERY, Josania De Lourdes Alcantarino. **Coordenadores Pedagógicos: Formadores De Professores Ou Supervisores De Ações Político-Pedagógicas Da Escola?** 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista De São Paulo, 2012.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **O papel do coordenador pedagógico.** Colunista Brasil Escola. In: Borssoi, Berenice Lurdes. O coordenador pedagógico frente aos desafios escolar. 1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia, 2008.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto Alegre: Porto, 1995

NUSSBAUM, Martha. **Sem Fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades.** Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ORSOLON, Luzia A. M. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PALLIARES, Neli Regina. **Sou Cp Na Educação Infantil, E Agora? Um Estudo Sobre O Papel Do Coordenador Pedagógico Como Formador De Professores.** 2010. Dissertação (Mestrado). 135 f. - Universidade Metodista De São Paulo, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** São Paulo: Editora Cortez. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docente**. 6 ed- São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza ; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De e ALMEIDA, Laurinda Ramalho De . O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cafajeste. Pesquisa. [conectados]**. 2012, vol.42, n.147, pp.754-771. ISSN 0100-1574.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza ; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De e ALMEIDA, Laurinda Ramalho De (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza ; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De e ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010a.

PRADO, Gilsete Da Silva. **A Formação Continuada Pela Via Do Coordenador Pedagógico**. 2015. Dissertação (Mestrado). 116 f. - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, 2015.

ROSA, Solange; MEDEIROS, Luciene. **Supervisão educacional: possibilidades e limites**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 2ª ed. Cortez Editora. São Paulo, 2000.

SARTORI, Jerônimo. Formação continuada: os limites e os desafios do supervisor educacional. In: ORSA, Geraldo Antônio da & PAIM, Marilane M. Wolf (orgs.). **Educação Básica: políticas e práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 43-62.

SARTORI, Jerônimo; SEGAT, Taciana Camera. Formação continuada: lições de um processo. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valdocir Antonio (org.) **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo, RS: Editora UPF, 2011, p. 97-114.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Coord.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997.

SILVA, José Dujardis da. **A Supervisão De Ensino E O Fortalecimento Do Espaço Democrático Na Escola Público**. 2010. 390 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual De Campinas, 2010.

SINODAL, Rede de Educação. Disponível em: <https://redesinodal.com.br/mobile/>. Acesso em: 05/03/2021

SUPERVISOR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/coordenador/> Acesso em: 21/10/2020.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. **Ser “o faz-tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. 2014. 261 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, 2014.

VILLAS BOAS, Maria Violeta. A prática da supervisão. In: ALVES, Nilda. (org.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 2006.