

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

CLEOMAR MACIEL DE ARAÚJO VIEIRA

**O COORDENADOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CREDE JAGUARIBE-CE:**
limites e potencialidades

JUIZ DE FORA
2019

CLEOMAR MACIEL DE ARAÚJO VIEIRA

**O COORDENADOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CREDE JAGUARIBE-CE:
limites e potencialidades**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à conclusão do Mestrado Profissional em
Gestão e Avaliação da Educação Pública, da
Faculdade de Educação, da Universidade
Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof.^a. Dr^a. Rafaela Reis Azevedo
de Oliveira

JUIZ DE FORA
2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Vieira, Cleomar Maciel de Araújo.

O Coordenador Escolar e a Formação Continuada de Professores nas Escolas de Ensino Médio da CREDE Jaguaribe-CE : limites e potencialidades / Cleomar Maciel de Araújo Vieira. -- 2019. 174 f. : il.

Orientadora: Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019.

1. Formação Continuada de Professores. 2. Identidade Profissional dos Coordenadores Pedagógicos. 3. Coordenação Escolar. I. Oliveira, Rafaela Reis Azevedo de , orient. II. Título.

CLEOMAR MACIEL DE ARAÚJO VIEIRA

**O COORDENADOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CREDE JAGUARIBE-CE:**
limites e potencialidades

Dissertação apresentada como requisito parcial
à conclusão do Mestrado Profissional em
Gestão e Avaliação da Educação Pública, da
Faculdade de Educação, da Universidade
Federal de Juiz de Fora.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (orientadora)

Membro da banca

Membro da banca

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por ter me dado a graça de participar dessa formação. Sua inspiração e fortaleza estiveram comigo ao longo de todo esse processo.

À minha família, em especial à minha mãe, que sempre primou pelos meus estudos e proporcionou, de acordo com suas posses, os meios necessários para que eu pudesse chegar mais longe em minha formação acadêmica.

Ao meu pai, que não está mais em nosso meio. Tenho certeza que essa conquista muito lhe alegraria e orgulharia, como sempre o foi nas mais diversas ocasiões da minha existência, enquanto esteve comigo.

Aos professores e amigos da Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, que se congratularam com a minha aprovação nesse programa de mestrado, em especial ao diretor José Fagner da Silva pela compreensão e abertura que me concedeu no decorrer da pesquisa e de toda a produção.

À querida suporte de orientação Helena Rivelli, pelas contribuições e sugestões fundamentais ao meu trabalho. A cada quinzena, as suas palavras iam me ajudando a construir o meu caso de gestão e fundamentá-lo de maneira a enriquecê-lo e torná-lo mais consistente.

À querida professora orientadora Rafaela Reis, pela sua disponibilidade e abertura em me orientar, não importando a hora e o momento, até mesmo em altas horas da madrugada. Todo o meu carinho, admiração e inspiração pelo seu trabalho na educação.

À Secretaria da Educação do Estado do Ceará, em especial ao então secretário Idilvan Alencar, pela brilhante iniciativa de incluir professores e gestores escolares no PPGP da UFJF. Por essa visão, não à toa, o estado do Ceará figura como a melhor educação e o melhor local para exercer a carreira docente no país. Tenho orgulho de fazer parte dessa história.

A todos os professores, Agentes de Suporte Acadêmico, pessoal do CAEd e equipe de Assistência Acadêmica.

A todos que contribuíram para que esse trabalho fosse concluído.

Muito Obrigado!

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda... (Paulo Freire)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discutiu o papel do coordenador escolar nas escolas de ensino médio da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 11, a qual engloba sete municípios e está sediada em Jaguaribe – Ceará. Os objetivos definidos para esse estudo foram analisar até que ponto o perfil dos coordenadores escolares da rede estadual que atuam na CREDE 11 se ajusta às atividades que devem ser desenvolvidas na escola, com ênfase para a formação de professores, bem como elaborar um Plano de Ação Educacional (PAE). A metodologia adotada neste trabalho foi dividida em dois períodos: em um primeiro momento, de caráter exploratório, foram feitas análises documentais; entrevistas com profissionais ligados à CREDE e à Secretaria da Educação (SEDUC) para levantamento de informações sobre a legislação estadual referente à coordenação; e, aplicação de questionários aos coordenadores para traçar o desenho da coordenação desenvolvida na CREDE 11. No segundo momento, foi aplicado um questionário aos professores de duas escolas da regional, visando identificar como se dava a sua relação com seus coordenadores no cenário escolar. Além disso, foi realizado um grupo focal com coordenadoras de seis escolas, dentre as que responderam ao questionário do perfil, que afirmaram conseguir desenvolver formação continuada de professores, a fim de conhecer as estratégias utilizadas, já que algumas escolas, em condições idênticas, não conseguiam fazê-las com o mesmo êxito. Os resultados obtidos a partir da pesquisa apontam que os coordenadores da regional encontram grandes dificuldades em se estabelecerem como formadores de professores, principalmente pelo fato de existir uma série de outras tarefas cotidianas que se impõem e lhes exigem uma resposta imediata. Com isso, acabam se distanciando de sua missão formativa junto aos docentes de suas escolas. Outro fator que influencia nesse cenário, é a ausência de diretrizes estaduais que regulamentem as atribuições a serem exercidas pelos coordenadores, o que implica em um conflito de identidade do profissional para com as suas funções. Nesse sentido, é preciso que a CREDE/SEDUC coloque a coordenação na pauta de suas discussões e comece a pensar de que maneiras pode agir para reforçar uma das funções mais importantes no meio escolar. Para tal, foi proposto um Plano de Ação Educacional, no qual se encontra um conjunto de ações que ajudarão a CREDE/SEDUC a definir, com maior clareza, as competências dos coordenadores escolares de sua jurisdição. As ações do PAE fortalecerão também a atuação da coordenação, pois sugerem um percurso formativo estruturado voltado para os profissionais, o que deverá impactar nas formações que estes desenvolvem com seus professores e, por conseguinte, nas aulas dadas e nos resultados de aprendizagem da escola.

Palavras-Chave: Coordenação Escolar. Identidade profissional dos coordenadores pedagógicos. Formação Continuada de professores.

ABSTRACT

This work was developed under the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Public Education from the Center for Public Policies and Education Evaluation (CAEd) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The management case studied discussed the role of the instructional coordinator in high schools of the Regional Coordination of Education Development (CREDE) 11, which includes seven municipalities and is headquartered in Jaguaribe - Ceará. The objectives defined for this study were to analyze the extent to which the profile of the instructional coordinators of Ceará educational system working in CREDE 11 is adjusted to the activities that should be developed in the school, with emphasis on teacher training, as well as to elaborate an Educational Action Plan (PAE). The methodology used in this work was divided into two periods: at first, of exploratory nature, some documentary analyzes; interviews with professionals linked to CREDE and the Ceará State Department of Education (SEDUC) were carried out to collect information on state legislation regarding coordination; and questionnaires were applied to the coordinators to draw up the coordination design developed in CREDE 11. In the second moment, a questionnaire was applied to the teachers of two regional schools, aiming to identify how their relationship with their coordinators in the school setting was given. In addition, a focal group was conducted with coordinators from six schools among those who answered the profile questionnaire and who stated that they were able to develop continuing teacher training in order to know the strategies used, since some schools in similar conditions could not successfully do so. The results obtained from the research indicate that the regional coordinators face great difficulties in establishing themselves as teachers' trainers, mainly because there is a number of other daily tasks that are necessary and require them an immediate response; with this, they end up distancing themselves from their formative mission with the teachers of their schools. Another factor that influences this scenario is the absence of state directives that regulate the attributions to be exercised by the coordinators, which implies in a conflict of identity of the professionals with their duties. Therefore, it is necessary that CREDE and SEDUC put coordination into the agenda of their discussions and begin to think about ways they can act to reinforce one of the most important functions in the school environment. To this end, an Educational Action Plan was proposed in which there is a set of actions that will help CREDE/SEDUC more clearly define the competencies of school coordinators within their jurisdiction. The actions of the PAE will also strengthen the performance of coordination, because they suggest a structured training course aimed at the professionals, which should impact the training they develop with their teachers, and therefore in the lessons taught and in the learning outcomes of the school.

Keywords: Instructional Coordination. Professional identity of instructional coordinators. Continuing Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1–	Linha do tempo da coordenação escolar no estado do Ceará.....	34
Quadro 2–	Quantidade de Coordenadores por Escolas da CREDE 11	43
Quadro 3 –	Dados dos coordenadores participantes do grupo focal	104
Quadro 4 –	Ação 01: Projeto de Formação para Coordenadores Escolares.....	127
Quadro 5 –	Ação 02: Proposta de Guia de Atribuições para a Coordenação Escolar da CREDE 11	128
Quadro 6 –	Ação 03: Guia de Atribuições para Coordenadores Escolares do Estado do Ceará	130
Quadro 7 –	Ação 04: Formação Continuada de Coordenadores Escolares da CREDE 11..	132
Quadro 8 –	Estrutura da proposta da formação para os coordenadores escolares da CREDE 11	134
Quadro 9 –	Ação 05: Formação para os Professores Coordenadores de Área e Coordenadores Escolares	138
Quadro 10 –	Ação 06: Grupo Permanente de Trabalho e Discussão sobre a coordenação na CREDE 11	140
Quadro 11 –	Ação 07: Avaliação do Plano de Ação Educacional	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Ceará dividido em CREDES.....	41
Figura 2 – Mapa da CREDE 11.....	42
Figura 3 – Ferramenta 5W2H.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Formação de Professores	51
Tabela 2– Número de Coordenadores por Escolas.....	63
Tabela 3 – Percepção dos professores sobre as rotinas dos coordenadores escolares de suas escolas.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos coordenadores escolares da CREDE 11.....	46
Gráfico 2 – Tempo de Exercício na Coordenação.....	47
Gráfico 3 – Vínculo empregatício com o estado do Ceará.....	48
Gráfico 4 – Motivações para estar na coordenação escolar	49
Gráfico 5 – Ocupação antes de assumir a coordenação	50
Gráfico 6 – Formação complementar em gestão escolar.....	52
Gráfico 7 – Turnos de trabalho dos coordenadores.....	53
Gráfico 8 – O trabalho na coordenação extrapola sua carga horária oficial?.....	53
Gráfico 9 – Você leva trabalhos da coordenação para casa?.....	54
Gráfico 10 – Com frequência você leva trabalhos da coordenação para casa?.....	54
Gráfico 11 – Você tem conseguido realizar a formação continuada de professores em sua escola? Com que frequência?	55
Gráfico 12 – Participação dos coordenadores no planejamento dos professores.....	57
Gráfico 13 – Na sua carga horária de trabalho, você consegue destinar algumas horas para seu estudo e aprofundamento teórico?.....	59
Gráfico 14 – Com que frequência você faz estudos de aprofundamento?	60
Gráfico 15 – Você participou de algum curso de formação continuada na área da coordenação escolar nos últimos dois anos?	61
Gráfico 16 – Quem promoveu as formações das quais você participou nos últimos dois anos?	62
Gráfico 17 – Com que frequência o núcleo gestor de sua escola se reúne para discutir e alinhar questões relativas à parte pedagógica da escola?	63
Gráfico 18 – Como você se sente atuando na coordenação escolar?	64
Gráfico 19 – Qual é o seu nível de escolaridade completo?.....	82
Gráfico 20 – Baseado no seu entendimento, você acha que em sua escola acontece formação continuada? Com que frequência?	86
Gráfico 21 – Caso tenha respondido SIM ao item anterior. Qual o seu grau de satisfação sobre as formações continuadas realizadas por seu coordenador?	87
Gráfico 22 – Como os professores de sua escola, e isso inclui você, recebem a formação continuada ministrada por seus coordenadores?	88
Gráfico 23 – Como acontece o planejamento docente em sua escola?	89
Gráfico 24 – Caso a sua escola tenha um horário de planejamento consolidado, como se dá a participação do coordenador nesse processo?	90
Gráfico 25 – Considere que seus coordenadores escolares pretendem realizar uma formação continuada no seu horário de atividade extraclasse, como você gostaria que fossem estruturadas essas formações?.....	91

Gráfico 26 – Com que frequência o coordenador observa in loco as suas aulas?	93
Gráfico 27 – Como você se sente quando o coordenador vai à sua sala para assistir a sua aula?	94
Gráfico 28 – Como você avalia o trabalho da coordenação escolar em relação ao apoio pedagógico para os professores de sua escola?	95
Gráfico 29 – O que você espera do trabalho desenvolvido pelos seus coordenadores escolares?	95

LISTA DE ABREVIATURAS

CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
FACE	Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação do Ceará
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
PAE	Plano de Ação Educacional
PCA	Professor Coordenador de Área
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	A COORDENAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA COORDENADRIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JAGUARIBE – CEARÁ	24
1.1	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	26
1.2	A COORDENAÇÃO ESCOLAR NO CEARÁ	32
1.3	CONHECENDO O CONTEXTO DA CREDE 11	41
1.4	O COORDENADOR ESCOLAR NA CREDE JAGUARIBE	45
2	O COORDENADOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DA CREDE 11	67
2.1	O COORDENADOR ESCOLAR FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	69
2.2	COORDENAÇÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA: A RELAÇÃO PROFISSIONAL PELA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE DUAS ESCOLAS DA CREDE 11	78
2.3	ENTRE O FALADO E O VIVIDO: O QUE DIZ A COORDENAÇÃO ESCOLAR DA CREDE 11 SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR ELA PRATICADA?	100
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA O FORTALECIMENTO DA ATUAÇÃO DOS COORDENADORES ESCOLARES DA CREDE 11	124
3.1	AÇÕES VOLTADAS PARA CREDE/SEDUC.....	125
3.2	AÇÕES VOLTADAS PARA OS COORDENADORES ESCOLARES DA CREDE 11	131
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS.....	147
	APÊNDICE A – ENTREVISTA TELEFÔNICA COM A ASSESSORA DA CODEA GESTÃO PEDAGÓGICA.....	156
	APÊNDICE B – ENTREVISTA TELEFÔNICA COM A COORDENADORA DA COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE 11	157
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM OS COORDENADORES ESCOLARES DA CREDE 11	158
	APÊNDICE D – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM OS COORDENADORES DA CREDE 11	163
	APÊNDICE E – PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PROFESSOR	165

INTRODUÇÃO

Estudar a coordenação escolar é mergulhar em águas que, ao mesmo tempo em que são conhecidas, podem também se revelar bravias e profundas a ponto de me fazerem chegar a lugares indesejados ou inesperados e para os quais, talvez, eu não esteja preparado. A metáfora parece paradoxal, entretanto, ilustra justamente o sentimento de incertezas que me acomete nesse momento em que pretendo aprofundar o olhar sobre a função que escolhi exercer, tão importante no cenário escolar, mas que agrega uma série de questões que precisam ser mais bem esclarecidas.

A busca por argumentos que permitam entender o excesso de práticas e a ausência de teorias consensuais sobre a coordenação pedagógica faz com que todo e qualquer receio inicial seja superado, principalmente o da exposição de algumas situações que julgava conhecer e que, na verdade, são temáticas para as quais possivelmente eu não tenha as devidas respostas. Gilberto Velho¹ (1978, p. 5), ao abordar a importância do estudo de objetos ligados ao contexto próprio do pesquisador e com o qual este possui alguma familiaridade, coloca que “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, pode ser conhecido”. A ideia do autor aponta para a relevância de se pesquisar sobre situações que pensamos compreender, pelo fato de experimentarmos algumas rotinas ou vivências com nossos objetos ou sujeitos de estudo, mas que, por vezes, revelam-se superficiais, a ponto de merecerem ser mais analisadas.

O *familiar* “é cada vez mais objeto relevante de investigação para uma Antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas” (VELHO, 1978, p. 13). As colocações de Velho (1978) dão a motivação para investigar, no meu contexto, as dicotomias existentes nas práticas da coordenação escolar, sobretudo no que tange aos professores, percebendo-as como algo que não é peculiar apenas ao local de trabalho em que estou inserido, mas a outros lugares em que ela está presente, principalmente em escolas situadas no mesmo sistema de ensino. Os conhecimentos técnicos de coordenador escolar me possibilitaram os esquadrinhamentos teóricos e históricos necessários para a escrita acadêmica, bem como endossaram as evidências coletadas para este estudo de caso. E como navegar é preciso, aqui vou eu desbravar o (des)conhecido campo da coordenação

¹ Resolvemos adotar a estratégia de citar o nome completo dos autores na primeira vez que cada um deles é citado no texto. Assim, torna-se possível a distinção entre autores com o mesmo sobrenome.

escolar do Ceará, a partir de alguns elementos da minha experiência e outro tantos que agreguei do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Antes de nos inserirmos no caso específico do Ceará, convém destacar que a função de Coordenação Pedagógica, como se conhece atualmente, sofreu um longo processo de modificação no decorrer dos anos, começando com o Prefeito de Estudos², passando pela Inspeção Escolar, Supervisão Escolar/Educacional, até chegar à Coordenação Pedagógica como a conhecemos hoje ou à Coordenação Escolar mais especificamente adotada no estado do Ceará. Conforme Jorgina Ricardo Pereira (2014, p. 42)

A menção à coordenação pedagógica na legislação nacional é recente e indica um movimento histórico que evidencia um processo em curso de conquista pelo profissional que assume essa função em instituições de educação de uma designação própria, além de fazer-se existir nomeado por meio de termos que indicam outras funções da educação (inspeção, supervisão, orientação educacional etc.), que não são o nome próprio de sua função, aquele que representa, especificamente, o profissional que assume a coordenação pedagógica.

Tal posicionamento deixa claro que, em muitos casos, durante o desenrolar da história da coordenação, a simples mudança do termo ou do próprio nome da função não representa, na prática, modificações significativas em suas atribuições, tampouco o esclarecimento necessário para o bom desenvolvimento das mesmas.

Para Umberto de Andrade Pinto (2006, p. 100), citado em José Mauro Braz de Aquino (2016, p. 44):

A coordenação pedagógica nas escolas é marcada por um conjunto de expressões para designar o mesmo trabalho desenvolvido pelo pedagogo ao acompanhar as atividades do corpo docente. São elas: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica. Essa variação na nomenclatura da função, encontrada em diferentes estados e municípios, é ainda mais confusa por corresponder, em muitos lugares, às funções assumidas pelo pedagogo que atua fora das escolas em diferentes instâncias do sistema estadual ou municipal das Secretarias da Educação.

Nesse sentido, entender o papel desempenhado pelo profissional responsável por acompanhar o processo pedagógico dentro da escola é, sem sombra de dúvidas, primordial para que se possa entender os rumos tomados pela própria educação, uma vez que uma coisa está atrelada à outra.

² O Prefeito de Estudos era o responsável pela ação supervisora no modelo de educação implantado no Brasil pela Companhia de Jesus. Sua presença remonta ao ano de 1549.

No estado do Ceará, a exemplo do que nos apresenta Pinto (2006), a coordenação começou a dar seus primeiros passos com o nome de supervisão escolar, sendo regulamentada pela Lei nº 10.884/1984 (Estatuto do Magistério) (CEARÁ, 1984). Com a redemocratização do país, a partir de 1988, e a consequente interferência deste movimento nos entes federados, em 1989, é promulgada a Constituição Cearense (CEARÁ, 2015b). Desse modo, influenciado pelo contexto nacional, o cargo de supervisão escolar, praticado nas escolas públicas de todo o estado, foi transformado em Coordenação Pedagógica.

No ano de 2008, a coordenação pedagógica no Ceará muda novamente de nome e passa a se chamar de coordenação escolar, englobando, em um único ator, o papel que antes era exercido pelos coordenadores de gestão e pedagógico. A partir dessa modificação, experimentou-se uma total ausência de legislação relacionada às suas atribuições. Essa indefinição perdura até os dias atuais, existindo uma falta de consenso no que diz respeito ao que deve ou não ser realizado pelos coordenadores escolares na rede de ensino. O que de fato existem são orientações pontuais, tais como cartilhas e informações verbalizadas, dadas à medida que se modificam os governos e os gestores da secretaria da educação. Contudo, não há nada do ponto de vista legal, apresentado em lei ou até mesmo em portarias de lotação.

O que verdadeiramente existem, no estado do Ceará, em relação às incumbências da coordenação, são indícios que apontam para a questão do assessoramento aos professores. Este é o caso da Lei estadual nº 15.575/2014 (CEARÁ, 2014a), fruto da Lei federal nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que destina um terço da carga horária docente para planejamento e atividades extraclasse. Este planejamento deve ficar a cargo dos coordenadores escolares e, para auxiliá-los no decorrer desse processo, a Portaria nº 1.114/2013 (CEARÁ, 2013c) regulamenta o cargo de Professor Coordenador de Área (PCA) como uma espécie de assessor do coordenador escolar para os trabalhos pedagógicos junto aos professores, o que seria um indicativo do caráter formativo que deve ser desempenhado pela coordenação escolar na própria escola, mesmo que isso não esteja tão explícito.

Atualmente, estou coordenador na Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, tendo assumido essa função no ano de 2015, em virtude da vacância de dois anos que a escola amargava sem a presença de um profissional que tivesse um olhar mais pedagógico para os processos implementados pela instituição. A convite da então diretora, aceitei o desafio, em primeiro lugar, pelo fato de ter sido aluno da escola e mais recentemente por estar lotado em seu grupo funcional na disciplina de matemática.

Sempre compreendi que, na condição de coordenador escolar, a minha obrigação primordial era desenvolver, junto aos professores, momentos de formação que viessem ao

encontro dos seus anseios e dificuldades em sala de aula. Enquanto professor, foram essas as ações que eu sempre esperei daqueles que assumiram a coordenação escolar e que acompanharam o desenvolvimento da minha prática docente. Os educadores vivem tão imersos em afazeres constantes, tais como: planejamento, ministração de aulas, elaboração, aplicação e correção de provas, que quase não sobra tempo para se formarem e se aprofundarem em uma determinada temática. Assim sendo, oportunizar esses momentos na própria escola pode ser uma alternativa para que esta problemática da formação seja resolvida. Entretanto, ao ser nomeado para o cargo, percebi que uma série de outras atividades que demandaram maior urgência, fato que coloca em segundo plano a iniciativa de formação. Algumas dessas atividades são: atendimento a alunos em situação de indisciplina, conversa com pais, demandas apontadas pela regional, entre outras. Nesse sentido, dificilmente se consegue trabalhar um programa eficiente, pois sempre aparece algo que atrapalhe ou impossibilite que isso aconteça de maneira plena. Com base nessa inquietação profissional, surgiu o presente caso de gestão e a primordialidade de se estudar sobre ele.

A rede estadual do Ceará trabalha com uma série de projetos e programas que exigem total atenção da coordenação escolar, dentre os quais destaco o Projeto Diretor de Turma, Projeto Jovem de Futuro, Protagonismo Juvenil, Escola Espaço de Reflexão, Educação de Jovens e Adultos com Qualificação Profissional, Olimpíadas Brasileiras de Matemática, Física, História e Astronomia, além de avaliações externas e internas, que sobrecarregam os coordenadores escolares em seus procedimentos, principalmente na reflexão dos resultados e na tomada de decisões.

Nas reuniões promovidas pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 11), onde está localizada a escola em que estou lotado, muitas são as angústias apresentadas por coordenadores ante à infinidade de demandas pelas quais precisam responder com prontidão, sobretudo em escolas que possuem apenas um coordenador e que precisam responder da mesma maneira que aquelas que possuem dois ou três. A insatisfação parece apenas mudar de endereço, o que denota uma uniformidade dentro do contexto em questão.

Diante do exposto, como garantir que o coordenador escolar terá condições de conduzir todos esses processos e ainda empreender uma ação formativa voltada para os educadores? Não se pode esquecer, como já citado, que o coordenador escolar também é um personagem importante na resolução dos conflitos constantes existentes nas unidades escolares e no monitoramento da frequência dos alunos. Por esse motivo, Maria Gorete de Gois (2012, p. 27) afirma que, “na tentativa de responder às muitas demandas da educação, na

escola, não raro, o coordenador pedagógico afasta-se das suas próprias atribuições, desenvolvendo atividades que não são as suas”.

Todas as situações citadas acima, bem como a falta de informações e formações continuadas, fazem com que o coordenador escolar acabe se enchendo de trabalhos, desviando o seu foco principal, que é a formação dos professores e o acompanhamento do seu processo de planejamento, avaliação e resultados. A partir de tais reflexões, chegou-se à seguinte questão norteadora para este caso de gestão: que papel tem sido desenvolvido pelos coordenadores escolares da CREDE 11 e como o seu perfil tem influenciado essa atuação?

O objetivo geral da pesquisa que aqui se apresenta é analisar até que ponto o perfil dos coordenadores escolares da rede estadual que atuam na CREDE 11 se ajusta às atividades que devem ser desenvolvidas na escola, com ênfase para a formação de professores. Além disso, esta dissertação também procura elaborar um Plano de Ação Educacional que vise um percurso formativo para o fortalecimento da atuação no campo da regional objeto de estudo, com base na ação direta com alunos, mas principalmente na formação dos professores e, consequentemente, no acompanhamento pedagógico.

Além disso, espera-se caracterizar a coordenação escolar da CREDE 11 a partir do seu trabalho realizado em cada escola da regional, seus limites e potencialidades; compreender como ocorre a divisão de trabalho dos coordenadores escolares que estão lotados nas quatorze escolas de CREDE 11 e identificar, nas ações rotineiras da coordenação escolar, qual o espaço tem sido dado para a formação continuada de professores em suas agendas.

A formação continuada de professores é, sem dúvidas, uma das tarefas mais importantes a serem conduzidas no ambiente escolar pelo coordenador e, segundo Lilian Kemmer Chimentão (2009, p. 03), pode ser entendida como “um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos” e consequentemente a elevação dos indicadores de aprendizagem da escola. Estas formações se materializam em forma de cursos de pós-graduação e/ou percursos formativos desenvolvidos por e para a escola, sob a orientação do coordenador escolar.

Maria Aparecida de Oliveira Silva (2001), ao tratar sobre a logística destas formações continuadas, afirma que devem ser um espaço de trocas de experiências, ao passo que possibilitam, aos professores, uma reflexão sobre a sua prática, de modo a impulsioná-los para uma reorganização da práxis e para a produção de novos conhecimentos. Pelo grau de importância e dos impactos que podem gerar no ambiente escolar, principalmente junto aos

professores no decorrer de seu ofício, essas práticas precisam ser processuais e ininterruptas e, por essa razão, recebem o nome de formação continuada.

A autora Ana Maria Costa e Silva (2000) esclarece que, no meio educacional, esses momentos podem ainda ser classificados como formação contínua ou formação em serviço. Embora exista uma tendência em empregá-las como sinônimas, cada uma delas guarda em seu bojo significados peculiares e particulares, apesar de em alguns casos essas diferenças serem bastante sutis.

Para este trabalho, com base na definição de Chimentão (2009), o termo formação continuada parece ser o mais adequado e aqui será compreendido, também, como o processo de formação desenvolvido pelos coordenadores escolares dentro e a partir do ambiente escolar nos horários de atividades extraclasse, podendo ser desenvolvido por meio de oficinas, seminários, estudos, exposição de boas práticas, dentre outras.

Em decorrência disso, a presente dissertação enseja a exclusão de imagens e narrativas negativas a respeito do coordenador escolar, ainda arraigadas nas escolas, em virtude da visão de supervisão, para o estabelecimento da ideia de um parceiro que está inserido na escola para ajudar a melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento do presente trabalho se divide em dois momentos. No primeiro, de caráter mais exploratório, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais que possibilitaram o levantamento de dados sobre a legislação e histórico a respeito da atuação da coordenação pedagógica de maneira geral, sobre a legislação específica da rede estadual de ensino do Ceará, bem como as principais discussões teóricas que cercam o tema atualmente. Em seguida, realizaram-se duas entrevistas, uma no mês de fevereiro de 2018, com o coordenador da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), célula da SEDUC voltada para questões pedagógicas, levantamento de documentos e dados da coordenação pedagógica a nível estadual; e a outra, em agosto do mesmo ano, com a coordenadora da CREDE 11, a fim de obter informações sobre o processo de lotação e o quantitativo de coordenadores escolares em cada escola sob a jurisdição da regional.

No segundo momento, foi aplicado um questionário, via formulário eletrônico, aos 25 coordenadores escolares das quatorze escolas que compõe a CREDE 11, para que se pudesse estabelecer um perfil do profissional que atua na região e conhecê-lo de maneira mais aprofundada.

De acordo com Antônio Carlos Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões,

crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O autor apresenta, ainda, algumas vantagens da adoção de questionários como forma de coletar dados em pesquisas qualitativas. Dentre elas, pode-se destacar: a possibilidade de atendimento a um grande número de pessoas, mesmo que essas estejam distante geograficamente; a redução de gastos para aplicação; a garantia do anonimato ao entrevistado; e a não exposição à influência do pesquisador em relação ao pesquisado, uma vez que não há o contato pessoal entre eles (GIL, 1999).

Diante das longas distâncias entre os sete municípios que fazem parte da regional, da rotina de trabalho do pesquisador e até mesmo das questões delicadas que poderiam surgir em uma possível entrevista presencial, o questionário foi, sem dúvidas, o meio mais prático para angariar as informações da coordenação escolar necessárias à pesquisa a ser desenvolvida.

O questionário de perfil esteve disponível do dia 18 a 28 de setembro de 2018, contando com a resposta de 21 coordenadores, dentre os 25 que compõem as escolas da regional. Os coordenadores foram convidados a responder o questionário por meio de seu endereço de e-mail e contato telefônico, os quais aconteceram novamente após o quinto dia da pesquisa disponível, com vistas a reforçar o convite aos coordenadores que ainda não haviam participado. E, já que o foco desse trabalho era a formação continuada de professores empreendida pelo coordenador escolar lotado na CREDE 11, os docentes também precisavam ser ouvidos.

Para tanto, duas escolas – uma em que seus coordenadores disseram fazer formação continuada com regularidade e outra em que seus coordenadores alegaram não conseguir fazê-la – foram selecionadas para que alguns de seus professores também respondessem a um questionário, via formulário eletrônico, no qual emitiriam um parecer sobre o seu entendimento a respeito da coordenação escolar, bem como avaliariam os itinerários formativos decorridos na sua escola e desenvolvidos por esse profissional. A intenção de ouvir os professores era perceber até que ponto as suas ações poderiam potencializar ou limitar o progresso da coordenação em uma determinada escola. Ademais, procurava-se entender como atitudes pontuais, como é o caso da resistência docente, por exemplo, podem se caracterizar no contexto investigado e se expandir a ponto de afetar ou dificultar a prática pedagógica.

O questionário direcionado aos professores foi enviado por e-mail a 40 educadores, 20 de cada instituição de ensino, que tiveram o prazo de 23 de fevereiro a 18 de março de 2019 para responderem. No decorrer desse período, foram enviados alguns e-mails para todos os professores, a fim de lembrá-los do tempo limite do instrumento e da importância de sua

participação. Dos 40 questionários enviados, 20 deram à devolutiva, o que corresponde a 50% de seu público-alvo.

Diante das respostas apresentadas em ambos os questionários, foram escolhidas seis escolas, que desenvolviam um trabalho consistente de formação de professores, para a realização de um grupo focal, a fim de que pudéssemos identificar os aspectos que lhes permitiam realizar tal ação, enquanto que outras escolas, em ambientes similares, ainda não a efetivavam. Nesta reunião, os coordenadores socializaram algumas de suas necessidades cotidianas e puderam opinar sobre como as instâncias superiores deveriam agir para minimizar estas dificuldades.

De acordo com David Morgan (1997), o grupo focal é um procedimento de pesquisa qualitativa que surgiu a partir das entrevistas de grupo, os quais reúnem um conjunto de dados que são obtidos por meio do contato e da troca de ideias entre participantes, a partir de uma temática ou objetivo. Para Leny Bomfim Trad (2009), o objetivo principal dessa técnica de pesquisa é “reunir informações detalhadas sobre um tópico específico [...] a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços”. Maria Elasir Gomes e Eduardo Barbosa (1999) colocam que, além das definições já levantadas, o grupo focal é “uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações qualitativas, fornecendo aos gerentes de projetos ou instituições uma grande riqueza de informações qualitativas sobre o desempenho de atividades desenvolvidas”.

Por esse motivo, o grupo focal foi a opção mais viável para identificar os aspectos formativos desenvolvidos por escolas da CREDE 11, a fim de encontrar que aspectos potencializam as formações e como estas estão se desdobrando no contexto escolar a partir das falas dos seus protagonistas no “chão da escola”, que são os próprios coordenadores escolares. Estes, por sua vez, mesmo em um cenário de inúmeras atividades a que são submetidos cotidianamente, têm buscado levar ao seu grupo de professores algumas reflexões sobre sua práxis e como esta pode interferir diretamente no aprendizado de seus alunos.

O encontro aconteceu no auditório da CREDE 11, tendo sido dividido em três etapas, dada a dificuldade de conciliar os compromissos e agendas dos coordenadores convidados, os quais confirmavam a presença, porém, a poucos instantes do início, faziam contato para se desculpar e solicitar, se possível fosse, o reagendamento de sua participação. Com isso, a realização do grupo em um único momento se tornou inviável. Entretanto, em consideração aos coordenadores que vinham na data e horários marcados, o grupo foi realizado, mesmo com uma quantidade reduzida de coordenadores.

Somente na última tentativa, foi possível conciliar a participação de todos os coordenadores convidados à data do grupo focal, em virtude da realização de um encontro formativo de apresentação de um projeto promovido pela regional e que tinha como público-alvo justamente os coordenadores escolares. Dessa forma, a colaboração da coordenadoria em ceder um espaço da sua pauta para a reunião do grupo focal foi de fundamental importância.

Ao todo, o grupo focal contou com a presença de treze coordenadores. Estes, por sua vez, foram dispostos em círculo. A partir de questões disparadoras, eles se colocavam e apresentavam as suas experiências e práticas sobre a formação continuada de professores por eles promovida. Com base nas discussões do grupo focal, foi elaborado um relatório, que será disponibilizado ao final da pesquisa, para os demais coordenadores escolares que fazem parte da regional e que não estiveram presentes neste momento. Além disso, ele também será compartilhado com a coordenação da CREDE investigada, o que também deverá acontecer quando o trabalho estiver concluído.

Para o atendimento dos objetivos elaborados, esta dissertação se divide em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo 01, será apresentada a coordenação escolar, partindo da sua constituição nacional, estadual, até chegar à CREDE 11, de forma a ressaltar todo o itinerário legislativo pelo qual a função passou e está formatada atualmente. Em seguida, a partir da condensação dos dados da pesquisa com os coordenadores, será determinado um perfil dos profissionais que atuam nesta função na regional, bem como as suas principais atribuições.

No capítulo 02, serão abordados aspectos da formação continuada de professores, tendo o coordenador pedagógico como principal articulador desse movimento no contexto escolar. Para tanto, a partir de alguns autores, será construído um trajeto em que são ressaltados os desafios e as possibilidades que essa prática encontra para se efetivar em um ambiente tão diverso como o da escola. Nesse espaço, também será debatida a coordenação escolar, a partir da visão que os professores de duas escolas da CREDE 11 possuem de seus coordenadores e como estas relações podem interferir na prática formativa ou em sua efetivação no ambiente escolar. Após essa construção, será feito um paralelo entre o posicionamento dos coordenadores da CREDE 11, em relação à formação de professores que realizam em suas escolas, associando-o às colocações de alguns autores que estudam sobre a temática.

Por fim, o capítulo 03 trará um Plano de Ação Educacional (PAE), no qual serão propostas algumas ações para o fortalecimento da atuação do coordenador escolar nas escolas da CREDE 11. As primeiras ações do plano se darão no sentido de propor a regulamentação

da função na regional, a qual também será extensiva à Secretaria da Educação do Ceará, com a construção de um guia que norteará as atividades a serem executadas nas escolas, principalmente a formação de professores. As ações do PAE também estarão voltadas para as formações continuadas dos coordenadores e Professores Coordenadores de Área, as quais inspirarão, por conseguinte, as formações que estes profissionais ministrarão para os docentes da instituição de ensino em que estão lotados, criando, assim, um círculo virtuoso formativo que começa na regional e culmina na sala de aula, com a aprendizagem dos alunos e a melhoria dos indicadores escolares.

1 A COORDENAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA COORDENADRIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JAGUARIBE – CEARÁ

A supervisão escolar, praticada durante muitos anos no Brasil, embora com outros nomes, tem, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1971 (Lei nº 5.692/1971), um dos seus primeiros marcos legais, sobretudo no que tange à formação acadêmica. Conforme o artigo 33 dessa Lei, “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação em pedagogia, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971). Com tais conhecimentos pedagógicos, esperava-se que o supervisor pudesse auxiliar, de forma mais eficiente e eficaz, o seu grupo de professores. Por isso, surge a necessidade, nesse momento, de se mudar o termo de supervisor escolar para coordenador pedagógico. Nos anos seguintes, algumas discussões foram empreendidas em torno da qualificação da coordenação, principalmente sobre a perspectiva de que professores formados em outras áreas poderiam também exercer a função de coordenador pedagógico, embora a LDBEN de 1971 tenha definido essa abertura apenas para os graduados em pedagogia.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394/1996), a coordenação passa por uma revisão e uma das questões abordadas é a formação (BRASIL, 1996). Na Lei, fica instituída que a instrução mínima para exercer a função de coordenador deve se dar em cursos de pedagogia ou em qualquer outro curso de graduação, desde que seja feita alguma pós-graduação na área. A resolução CEB/CNE nº 3/1997 determina que a coordenação somente possa ser praticada por aquele que tivesse experiência de, pelos menos, dois anos na docência em sala de aula, conferindo, aos estados e municípios, o estabelecimento do que deverá ser feito por este profissional em cada rede (BRASIL, 1997).

O estado do Ceará possui uma legislação bastante consistente, no que se refere à gestão democrática. Um exemplo é a própria Constituição Estadual, que, em seu artigo 215, inciso V, determina como diretriz da educação cearense a “gestão democrática da instituição escolar na forma de lei, garantidos os princípios de participação de representantes da comunidade” (CEARÁ, 2015b). Esses princípios ficam evidenciados no artigo 220, o qual assegura que a “organização democrática do ensino é garantida, através de eleições, para as funções de direção nas instituições de ensino, na forma que a lei estabelecer”. Nos anos que se seguem, em decorrência de tal mandamento Constitucional, foi aprovada a Lei nº 12.442/1995, que regulamenta as primeiras eleições para os cargos de diretor e vice-diretor

(CEARÁ, 1995). Em 1998, “o estado realiza a segunda eleição para a escolha dos dirigentes escolares. Antes, porém, a legislação foi revista pela Lei nº 12.861, de novembro de 1998, trazendo inovações para o novo pleito, com a Criação do Núcleo Gestor³ da Unidade Escolar” (AQUINO, 2016, p. 56). Apesar de os Núcleos Gestores já terem sido citados na lei de 1995, eles somente foram consolidados a partir das segundas eleições, em 1998.

Segundo Maildes Fonseca Silva (2006), as eleições favorecem a construção de uma gestão participativa, pois democratiza as relações de poder, retirando da figura do diretor a centralidade de todas as resoluções. Nesse novo cenário, o profissional, ao invés de impor, passa a delegar, havendo, assim, o auxílio de seu grupo de trabalho. Dessa forma, ele deixa de lado algumas de suas vontades particulares. “E se público é tudo aquilo que pertence a todos, não é justo que a escola pública seja concebida como propriedade do diretor ou de um grupo restrito” (SILVA, 2006, p. 48). Por essa razão, pode-se considerar que o estado do Ceará se adiantou nas questões normativas da gestão democrática. No entanto, não conseguiu, com a mesma agilidade, estabelecer diretrizes de atuação para os membros do núcleo gestor, sobretudo para aqueles que ocupam o cargo de coordenador pedagógico em sua rede.

Diante de tais indefinições, o presente capítulo tem como objetivo descrever o caso de gestão que é aqui apresentado. Nesse sentido, busca-se compreender como a função de coordenação escolar se constitui no contexto das políticas educacionais do Ceará. Para tanto, procuramos uma contextualização de como a coordenação escolar se desenvolveu ao longo dos últimos anos, partindo desde a sua dimensão nacional, até o contexto do estado do Ceará, mais especificamente da regional 11, identificando o papel que tem sido exercido pelos coordenadores escolares lotados nas escolas desta regional em suas atividades cotidianas e a sua relação com a formação continuada dos professores que fazem parte de cada uma das escolas investigadas.

Para tanto, na primeira seção, será construído um histórico da função que parte do ano de 1549, até o cenário nacional pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, norteado a partir de documentos oficiais e dos relatos de alguns autores, como: Ennia Débora Passos Braga Pires (2005), Demerval Saviani (2000), Saviani (2008), Saviani (2015), Joara Porto de Avelar dos Santos (2015), Eloisa Gomes de Oliveira e Rosângela dos Santos Corrêa (2011), Elma Corrêa de Lima (2004), Ronaldo Figueiredo Venas (2012), Celso dos Santos Vasconcellos (2013), Silva (2013) e Juliana Beltrão Lins (2016).

³ O Núcleo Gestor foi um grupo formado pelo diretor, coordenador pedagógico, coordenador de gestão, coordenador administrativo financeiro e secretário escolar. Nos dias atuais, o Núcleo é composto por diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar, uma vez que as demais funções foram extintas do quadro funcional da SEDUC.

Além disso, na segunda seção, buscar-se-á definir como a coordenação escolar se desenvolveu no estado do Ceará, partindo desde o seu Estatuto do Magistério, às recentes leis que normatizam a seleção de coordenadores escolares, notabilizando a ausência de diretrizes e normas legais que se refiram à realização de suas atribuições e a relação do cargo com a direção escolar.

Na terceira seção, será delimitado o campo da pesquisa, ressaltando as principais características e peculiaridades encontradas na CREDE 11. Finaliza-se o capítulo com a apresentação do perfil dos coordenadores escolares lotados na CREDE 11, atores importantes no ambiente das escolas da regional.

1.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A origem da coordenação pedagógica no Brasil remonta ao ano de 1549, quando os Jesuítas chegaram ao Brasil e aqui iniciaram as suas atividades educativas. Porém, para Saviani (2015), a supervisão escolar só passou a ser percebida a partir da criação do *Ratio Studiorum*, Plano de Ensino dos Jesuítas, que, dentre outras coisas, criou o Prefeito de Estudos, um agente que tinha a missão de fiscalizar se a educação ministrada à época estava nos moldes da Companhia de Jesus. Segundo Santos (2015, p. 43):

A função do Prefeito de Estudos era exercida com rigor e, mesmo tendo a boa ordenação dos estudos como uma de suas atribuições principais, não tinha uma função delimitada, assumia desde o assessoramento do reitor – seu superior direto – até a fiscalização das atividades dos professores e alunos, considerados indivíduos hierarquicamente inferiores.

Em 1759, com a expulsão dos Jesuítas do Brasil e a instituição da Reforma Pombalina, todas as escolas foram repassadas ao poder do estado, e o cargo de Prefeito do Ensino foi extinto, assim como o *Ratio Studiorum*. A reforma comandada pelo Marquês de Pombal instituiu as aulas régias e, de acordo com Saviani (2008, p. 22), “a ideia de supervisão englobava os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível local”. Oliveira e Corrêa (2011, p. 34) determinam que “a função do supervisor educacional de inspecionar, avaliar e controlar o processo educacional data de 1809, tendo a nomenclatura de ‘inspetor geral’”.

Após a independência do Brasil, em 1827, é aprovada a primeira lei que institucionaliza a educação pública do país. Por meio desta lei, surgem as escolas das

primeiras letras ou do ensino mútuo. Nela, de acordo com Lins (2016, p.29), “o professor era também um supervisor, à medida que supervisionava o ensino dos monitores, alunos que estavam em níveis mais avançados. Devido ao fim desse modelo, o Império passou a exigir que, nas escolas, houvesse um Inspetor de Estudos”.

Corroborando com esse pensamento, Santos (2016, p. 45) afirma que

Esse profissional deveria ser um elemento de prestígio, pois ele era responsável por fiscalizar escolas públicas e particulares, revisar livros e presidir exames quando professores eram avaliados e recebiam ou não uma certificação/diploma que legitimava sua prática dentro das escolas. Desta forma, a Supervisão vai ganhando contornos mais nítidos e a organização administrativa e pedagógica do sistema de ensino e das escolas vão fazendo parte das rotinas desse profissional. Mesmo assim, a função ainda era exercida pelo Inspetor.

A supervisão praticada dentro das indústrias e fábricas, no intuito de fiscalizar os operários e funcionários, serviu de inspiração para a supervisão educacional. Lima (2004, p. 69) destaca que “a ideia da supervisão surgiu com a industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa”. Pires (2005) afirma que esse movimento começa nos Estados Unidos e acaba se espalhando para todo o mundo, não sendo o Brasil diferente. Nesse sentido, Vasconcelos (2013) destaca que justamente o método norte americano de Supervisão Escolar foi o que mais inspirou o Brasil, o qual tinha como principal característica o monitoramento exacerbado. Nesse período, de acordo com Santos (2015, p. 45), a supervisão escolar “ainda era exercida pelo Inspetor que tinha a tarefa de controlar, supervisionar, fiscalizar e inspecionar todo o processo educacional no país”. Aliás, segundo Niles e Lovell (1975 *apud* Lima, 2004, p. 69), “durante o século XVIII e início do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar”.

Avançando um pouco mais no tempo, chega-se à década de 1930, momento em que a criação do Ministério da Educação e Saúde permitiu que as funções de direção e inspeção fossem concebidas de forma separadas e que oficialmente se passou a adotar a alcunha de Supervisor. A escola começou, então, a contar com o diretor, inspetor e supervisor. Antônia Maria Cardoso e Silva (2013, p. 18) enfatiza que “delineia-se naquele momento a separação entre a parte administrativa e a parte técnica, da supervisão escolar, condição *sine qua non* para o surgimento da figura do supervisor, distinta do diretor e do inspetor”. Saviani (2000, p. 29) acrescenta que a função desse novo profissional

[...] se referia às tarefas de acompanhamento pedagógico; no entanto, tais tarefas eram atribuídas ao inspetor escolar e se reduziam na prática, aos aspectos administrativos e de mera fiscalização, não se colocando a necessidade de que esse acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente específico no interior da unidade escolar.

Em 1932, a supervisão ganhou mais projeção, a partir de um movimento de educadores e intelectuais brasileiros, denominado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. As contribuições dos pioneiros da educação trouxeram à tona a necessidade de se pensar qual era, fundamentalmente, o papel da educação na vida das pessoas, a fim de transformar a escola pública em um local qualificado e que atendesse a contento tudo o que dela se esperava. Desde então, empreendeu-se a ideia de tratar, de forma mais detalhada, o que cada ator inserido no contexto educacional deveria executar, com vistas a melhorar o ambiente escolar.

Sabe-se que o movimento dos Pioneiros, defensor da escola democrática, laica e gratuita, embora não tenha conseguido, nesta ocasião, estruturar em nosso país a escola pública com oportunidades iguais para todos nem implantar a desejável política de formação de professores, fez com que suas ideias permeassem os discursos e movimentos das décadas subsequentes. (FRANCO, 2006, p. 26)

Para Denise Vieira Franco (2006), as contribuições desse movimento foram primordiais para que se entendesse a necessidade da inserção de um profissional que pudesse caminhar junto aos professores, com o intuito de organizar o ensino, o qual trabalhasse de maneira cooperativa com os docentes.

Porém, como já fora dito, o inspetor escolar se concentrou a exclusivamente exercer um papel burocrático e de fiscalização aos professores, fazendo-se necessário pensar em uma nova concepção de atuação para este profissional, culminando, então, no surgimento da supervisão escolar. De acordo com Saviani (2003, p. 26), a função de Supervisor Escolar emerge “quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições”.

Com as bases da Coordenação Pedagógica estabelecidas nestes termos, o debate passou a girar em torno das suas atribuições, da própria nomenclatura do cargo e da formação que o profissional deveria possuir para desenvolver o seu trabalho. A mudança do nome de Inspetor Escolar para Supervisor Escolar, como defendia Antônio Carneiro Leão (1953 *apud* FRANCO, 2006), era uma forma de fazer com que o cargo perdesse um pouco do aspecto tecnicista e passasse a se concentrar mais em um ponto de vista didático-pedagógico.

Para Leão⁴ (1953 *apud* FRANCO, 2006, p. 28):

Ou se alargava a significação do termo, ou então deveria ser substituído por outro, uma vez que a obra educacional moderna necessitava de renovação e de orientação, sendo para isso imprescindível uma preparação científica mais especializada e mais rica aos detentores da função.

Nessa perspectiva, também ganharam espaço as argumentações em torno da formação destes profissionais. Nos cursos de pedagogia ou nas escolas normais, os inspetores e supervisores escolares iniciaram as suas primeiras formações. Assim, conforme afirma Franco (2006), a Lei nº 5.540/68 determinou que, para se exercer a função de supervisor ou inspetor escolar, era preciso ter um curso de nível superior. No ano seguinte, o parecer nº 252, de 1969, do Conselho Federal de Educação, afirmava que este curso deveria ser em Pedagogia.

Apesar de toda essa trajetória introdutória, desdobrada até aqui para este estudo, o recorte temporal adotado e aprofundado se dará dos anos de 1970. Tal escolha se justifica, pelo fato de a referida década ter sido o marco legal da Supervisão Escolar. A partir dos anos de 1970, este termo passou a ser definitivamente utilizado. Conforme Teresinha de Paiva Andrade (1999, p. 14 *apud* FRANCO, 2006, p.78), “deu-se início a uma luta já em andamento no país – a luta pela definição técnico-pedagógica da Supervisão, em oposição à função fiscalizadora e autoritária da Inspeção Escolar”. Porém, a simples mudança do nome não promoveu alterações nas ações desenvolvidas pelo profissional, como será visto adiante.

A função que hoje conhecemos como coordenação pedagógica, no Brasil, tem a sua primeira normatização jurídica com a aprovação da LDBEN nº 5.692/1971. Contudo, o supervisor pedagógico, em virtude da Ditadura Militar pela qual o país passava, tornou-se mais um mero fiscalizador tecnicista, que trazia para o campo da escola os modelos educacionais defendidos pelos militares, que se baseavam no controle ao que os professores ensinavam em sala, visando à proibição da construção de um pensamento crítico dos estudantes acerca do momento de recessão pelo qual o país passava. Isto fez com que esse especialista fosse adquirindo uma forte aversão por parte dos professores, dado o caráter meramente controlador que desempenhava. Elisabeth Varjal (1993, p. 77 *apud* LINS, 2016, p.31) afirma que “a supervisão, nessa perspectiva, representou uma função conservadora, expropriada do trabalho do professor, [...] exercendo um controle fiscalizador como garantia de sua hegemonia”.

⁴ LEÃO, Antonio Carneiro. **Introdução à Administração Escolar**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

Os anos de 1980 foram intensos, em termos de luta social pela redemocratização e abertura do país. Consequentemente, o perfil autoritário e centralizador que alguns supervisores pedagógicos insistiam em manter não era mais aceito nas comunidades escolares. Por conta disso:

A crítica da ação da Supervisão chegou ao nível máximo de acentuarem-se posições em favor de eliminá-las das escolas. Em muitas das unidades escolares particulares, o seu papel foi absorvido por outros profissionais ou simplesmente extinto do quadro funcional (OLIVEIRA; CORRÊA, 2011, p. 44).

Sendo assim, a criação de um novo perfil para a supervisão pedagógica até então praticada parecia ser urgente. Essa situação vinha ao encontro dos anseios e necessidades que os professores apresentavam à época, uma vez que o supervisor tinha a imagem de alguém que os monitorava, ao invés de contribuir com o aperfeiçoamento pedagógico. No entanto, por mais que se pensasse uma nova concepção para a função, as suas práticas ainda eram baseadas pela LDBEN de 1971, fato que impedia mudanças mais contundentes na atuação do profissional. Conforme Venas (2012, p.07):

Apesar de continuar amparada na lei nº 5.692/71, a nomenclatura de supervisor pedagógico começa a entrar em desuso, sendo utilizada, em seu lugar, a denominação de coordenador pedagógico, situação esta que somente será mais claramente definida a partir dos anos 90.

Durante os anos de 1990, a coordenação pedagógica, como foi usualmente denominada, ao invés de supervisão escolar, passou por vários debates e reformulações. A escola passou a exigir, de acordo com Franco (2006, p. 38), “um pedagogo que atuasse como um articulador e coordenador das ações pedagógicas no âmbito escolar; na prática, contudo, tal fato não se concretizou”. Dessa forma, houve também a mudança do nome de Supervisor Escolar para Coordenador Pedagógico. Outra necessidade apontada era a criação de uma legislação específica que viesse a regulamentar as atividades desenvolvidas, pois a única lei de referência estava entrando para a segunda década de existência.

Um ponto também bastante discutido à época era quem, de fato, poderia ser coordenador pedagógico. Alguns defendiam que para exercer a função bastava ter formação em pedagogia, como estava previsto no parecer do Conselho Federal de Educação, outros, acreditavam que qualquer licenciatura e uma especialização na área pedagógica eram suficientes.

Somente em 1996, a nova LDBEN - Lei nº 9.394/1996 regulamentou a nomenclatura de “coordenador pedagógico” e determinou a formação necessária para a atuação na função.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, art. 64).

Tal posicionamento acabou incorporando as duas vertentes de pensamentos, uma que defendia que o coordenador deveria ser um pedagogo, e a outra que argumentava poder ser qualquer professor, desde que tivesse uma especialização na área. O artigo 64 da LDBEN incorporou as duas concepções. No entanto, segundo Simone do Nascimento Nogueira (2013), a Lei atual ainda deixa algumas brechas no que tange à formação, pois possibilita a falsa impressão de que basta ser graduado como docente e ter experiência na área para ser um coordenador pedagógico, sem dar noções do que, de fato, é ser um pedagogo inserido no cenário escolar.

Um ano depois da sanção da LDBEN, a resolução Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) nº 3/1997 estipulou que é preciso de, no mínimo, dois anos de experiência em sala de aula para se exercer qualquer função ligada ao magistério que não seja a docência (BRASIL, 1997). Tanto a lei, quanto a resolução determinam os pré-requisitos para o exercício da CP.

Todavia, tanto a Lei nº 9.394/1996, como o decreto CEB/CNE nº 3/1997 não trataram diretamente das atribuições do coordenador pedagógico (BRASIL, 1996; 1997). Esta competência foi destinada para as secretarias estaduais e municipais de educação, que deveriam emitir as suas portarias ou instruções normativas relacionadas a essa demanda.

Conforme Aquino (2016, p. 52), com a Lei de Diretrizes e Bases, “o coordenador pedagógico ganha destaque como o ator principal na articulação do trabalho pedagógico, porém quanto a normatização de suas funções ficou ao cargo de cada sistema de ensino”. Entretanto, mesmo já tendo se passado vinte anos da LDBEN e da resolução, ainda existem alguns estados e municípios que não possuem uma legislação relacionada a isso, como é o caso do Ceará. Na seção seguinte, tratar-se-á de como a coordenação pedagógica foi desenvolvida no estado do Ceará, a partir das instruções que aconteceram em nível nacional.

1.2 A COORDENAÇÃO ESCOLAR NO CEARÁ

Considerando a realidade do estado do Ceará, um dos poucos documentos oficiais que faz alusão às funções do coordenador pedagógico é o estatuto do magistério, Lei nº 10.884/1884, que define que a atribuição principal do supervisor escolar (como o cargo era denominado nos anos de 1980 no estado) é a prestação de assistência técnico-pedagógica à comunidade escolar, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem (CEARÁ, 1984). Observa-se que, em comparação com o cenário nacional, já mencionado na seção anterior, o Ceará, no início dos anos de 1980, já discutia e aprovava diretrizes para a coordenação pedagógica, enquanto que no Brasil, essa questão ainda estava no campo das ideias e só foi se concretizar no início dos anos de 1990. Segundo Mary Rangel (1999), foi nos anos de 1990 que a coordenação pedagógica no Brasil sofreu um conjunto de mudanças significativas, principalmente em seus objetivos e funções, em virtude de uma nova concepção de educação que surgia, pautando-se na gestão democrática.

A partir da implantação do governo chamado de mudancista⁵ no Ceará, em 1987, um novo olhar passou a ser direcionado para o setor educacional e, conseqüentemente, para o supervisor escolar. Jarbas Santos Vieira (2002 *apud* GOIS, 2012) afirma que em um primeiro momento, tal governo procurou criar um Plano Setorial de Educação, dando continuidade ao debate educacional já ensaiado em governos anteriores. Os mudancistas se preocuparam em, inicialmente, organizarem as políticas educacionais que haviam ficado esquecidas durante os governos dos coronéis, entre 1963 e março de 1987.

Com a redemocratização do país, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o estado do Ceará, assim como outros estados do país, também mostrou a imprescindibilidade de se democratizar, e a escola foi um dos primeiros locais a se alinhar com essa proposta. Nessa perspectiva, a própria Constituição Estadual indica a importância de as escolas organizarem as suas gestões de forma participativa, envolvendo os diversos setores e atores do ambiente comunitário. O mandamento da Constituição Cearense somente foi colocado em prática no ano de 1995, quando a Lei nº 12.442, de 8 de maio de 1995, foi aprovada (CEARÁ, 1995). A lei regulamentava as eleições para diretor escolar, que, caso eleito, convidava um vice-diretor para fazer parte de sua gestão no decorrer de três anos.

Antes disso, os diretores eram indicados pelo governador do estado, que, por sua vez, fazia as escolhas atendendo aos interesses de prefeitos e/ou deputados da cidade para onde o

⁵ Governo que se autodenominava “mudancista”, por promover a ruptura política da época dos coronéis, no período de 1963 a março de 1987.

diretor escolar seria nomeado, com critérios não muito transparentes. Além disso, muitas vezes, o profissional não atendia à capacidade técnica exigida ao indicado para ocupar um cargo de tamanha envergadura.

Em 1998, a Lei nº 12.861 regulamentou o novo processo sufragista, tendo a referida lei criado os núcleos gestores, os quais são compostos por diretor, coordenador pedagógico (novo nome para o supervisor escolar), coordenador financeiro e secretário escolar, escolhidos por meio de eleições (CEARÁ, 1998). De acordo com Gois (2012, p. 16), “como proposto pelo governo do Estado, através da Secretaria da Educação, a seleção é extensiva aos outros membros do Núcleo Gestor já que em 1995 apenas o diretor se submetia ao processo seletivo”.

Ainda em 1998, inspirada pela LDBEN, a SEDUC modificou efetivamente o termo supervisor escolar para coordenador pedagógico, que, no ano 2008, passou a se chamar coordenador escolar. Essa generalização do cargo se deu pelo fato de existir, na estrutura organizacional da SEDUC, a figura do coordenador pedagógico e do coordenador de gestão escolar, cada um com características específicas. Ao instituir o novo termo, a secretaria de educação extinguiu os anteriores e englobou, em um único profissional, as atividades que antes eram desempenhadas por dois.

Apesar dessas modificações, a SEDUC não emitiu nenhum documento oficial que especificasse o que é que este profissional deveria fazer, sendo a diretriz do estatuto do magistério do Ceará um dos principais referenciais estaduais em relação à função, como poderá ser visto mais adiante.

Embora não esteja muito claro nos documentos oficiais da educação estadual, os coordenadores, desde quando ainda eram chamados de supervisores escolares, possuem a atribuição primordial de trabalharem diretamente com os professores, concepção defendida pelos pioneiros da educação e que já fora citada nesta produção. Nesse mesmo sentido, Laurinda Ramalho Almeida e Vara Nigro de Sousa Placo (2010, p.74) afirmam que cabe ao coordenador “acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações; também é importante que compreenda as reais relações dessa posição”. A intenção é que este profissional consiga desenvolver a formação continuada dos professores em suas unidades de ensino, pois com as reflexões das práticas cotidianas, proporcionam o diagnóstico dos problemas oriundos da própria escola e da coletividade e, assim, podem resolvê-los mais facilmente.

Para atuar como coordenador escolar no estado do Ceará, além de aprovação em seleção específica para este fim, o candidato ao cargo deve possuir formação em nível

superior na área da educação e dois anos de experiência como docente, no mínimo, conforme redação do decreto nº 29.451/2008 (CEARÁ, 2008), mesma orientação da resolução CEB/CNE nº 3/1997 (BRASIL, 1997). No que tange aos modos de escolha e aos requisitos para o ingresso de coordenadores nas escolas públicas cearenses, existe uma legislação muito consistente, no entanto, não há nada efetivamente legal, no que se refere às suas atribuições para com os professores das escolas que acompanham.

O Ceará foi um dos pioneiros na forma de seleção dos gestores escolares, por meio de eleição e não mais por indicação do governador, como acontece ainda hoje em alguns estados e principalmente municípios espalhados pelo Brasil. Outro aspecto que merece ser ressaltado é que mesmo tendo feito a modificação do termo coordenação pedagógica para coordenação escolar, a função ainda permaneceu eminentemente ligada ao setor pedagógico. Gois (2012, p. 17) destaca que “o cargo de coordenador pedagógico na rede estadual foi extinto apenas no nome, pois as escolas continuaram nomeando um dos coordenadores escolares para desenvolver a função e atribuição de coordenador pedagógico”. O quadro a seguir ilustra como a coordenação pedagógica se desenvolveu no estado do Ceará desde 1984, até os dias atuais, resumindo as informações apresentadas até aqui.

Quadro 1– Linha do tempo da coordenação escolar no estado do Ceará

(continua)

Ano	Acontecimentos Históricos
1984	O Estatuto do Magistério do Estado do Ceará define que a atribuição do supervisor escolar (coordenador pedagógico) é prestar apoio didático-pedagógico aos professores das escolas onde atuam.
1995	A Lei nº 12.442, de 08 de maio, regulamenta as primeiras eleições para diretor escolar, que, após eleitos, indicavam o vice-diretor e os supervisores de sua preferência para compor a gestão escolar.
1998	A Lei nº 12.861, de 18 de novembro, garante a criação dos chamados Núcleo Gestores, compostos por diretor, coordenador pedagógico, coordenador administrativo-financeiro e secretário escolar. A mesma lei também dispõe sobre a segunda eleição para diretores escolares, que se estendeu também para o restante do núcleo.
2004	O Governo do Ceará aprova a Lei nº 13.513/04 e institui novos procedimentos para escolha e indicação dos núcleos gestores, que consistia em seleção para todos os cargos que compunham o núcleo gestor, a saber: diretor, coordenador pedagógico, coordenador financeiro e secretário escolar. O processo trouxe mudanças significativas, ao instituir que a obrigatoriedade da seleção também fosse extensiva aos secretários escolares e coordenadores financeiros, já que, até então, somente o diretor e o coordenador pedagógico passavam pelo processo avaliativo de competências.
2008	A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) modifica o termo de Coordenação Pedagógica para simplesmente Coordenação Escolar (CE), mesmo assim, a função ainda permaneceu eminentemente ligada ao setor pedagógico.

Quadro 1– Linha do tempo da coordenação escolar no estado do Ceará

(conclusão)

Ano	Acontecimentos Históricos
2013	Um novo processo seletivo e eleitoral acontece e, dessa vez, baseado na legislação já mencionada nas linhas anteriores e na Portaria nº 0399/2013-GAB. O referido documento define, novamente, que somente os candidatos a diretor e coordenador escolar passariam pela seleção. Além disso, se aprovado, o diretor seria submetido à eleição, sendo que, após eleito, poderia indicar o seu coordenador, que também estava no chamado banco de gestores ⁶ .
2018	Mais um procedimento para provimento dos núcleos gestores do estado é realizado, agora, com algumas mudanças relevantes instituídas pela Lei nº 16.379, de 16 de outubro de 2017, que alterou alguns dispositivos da Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004 e pelo Decreto nº 32.426 de 21 de novembro de 2017. Dentre as novidades, tais documentos legais trouxeram a possibilidade para gestores aprovados em seleções anteriores participarem das eleições atuais, sem fazerem novamente a seleção, sendo preciso apenas um curso de aperfeiçoamento, promovido pela própria SEDUC. Além disso, foram abertas oportunidades para novas pessoas interessadas em fazer parte do banco, que faziam uma prova e, caso atingissem o perfil, também entrariam para o banco de gestores. Essa prática foi uma novidade, visto que, em ocasiões passadas, só poderiam participar da eleição e, conseqüentemente, dos núcleos gestores, quem fosse selecionado pelo edital daquele ano em curso. Com isso, o banco de gestores vigente foi consideravelmente ampliado. Neste ano, mais uma vez, o cargo de coordenador escolar esteve atrelado à indicação do diretor escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Gois (2012) e Aquino (2016).

Pelos dados expostos no quadro acima, é possível inferir que existe uma legislação estadual considerável, responsável por garantir a escolha e indicação de coordenadores escolares, considerando as suas habilidades técnicas para o exercício do cargo. No entanto, faltam muitas informações, no que tange ao que, de fato, lhes compete realizar. Para o estudo que ora se desenha, entender essa dinâmica é importante, ao mesmo tempo em que se percebe a escassez legislativa, relacionada às atribuições desse profissional, que devem ser desenvolvidas pela coordenação escolar na rede cearense de ensino.

Reitera-se que a única referência legal em que se pode encontrar alguma menção sobre as atribuições do coordenador escolar, conforme já fora mencionado, é a Lei nº 10.884/1984 (Estatuto do Magistério Estadual), que, em seu artigo 15, estabelece para o supervisor escolar, hoje chamado de coordenador escolar, a competência de “prestar assistência técnico-pedagógica à comunidade educacional, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem” (CEARÁ, 1984, p.09). Porém, não são apresentados maiores detalhes. Destarte, não existe uma padronização de atividades a serem desenvolvidas pelo coordenador escolar, podendo variar de uma instituição de ensino para outra.

⁶ O banco de gestores é uma lista com os candidatos aptos a assumirem a função de coordenador e diretor escolar nas unidades de ensino da rede pública estadual do Ceará. Para fazer parte desse banco, é necessário ser aprovado em avaliação específica para esse fim, a qual é promovida, em média, a cada quatro anos.

As portarias de lotação, publicadas anualmente pela Secretaria da Educação do Estado, não apresentam quaisquer informações a respeito das responsabilidades inerentes à função de coordenação escolar. Em decorrência disso, os próprios coordenadores, pelo fato de não possuírem essa definição do que é e do que não é da sua incumbência, acabam tendo muitas vezes que abarcar uma série de atividades incorporadas no ambiente escolar, por não saber se lhes compete ou não responder por tais demandas. Claudia Oliveira Pimenta (2013, p. 190) enfatiza que:

A dinâmica escolar nem sempre favorece a imersão necessária do coordenador nas questões pedagógicas, pois este, muitas vezes, é impelido a incumbir-se de outras tarefas – também urgentes à escola, mas não necessariamente relativas ao seu trabalho. Soma-se a isso o não entendimento, da escola e/ou dele próprio, da delimitação de suas atribuições.

No dia 20 de fevereiro de 2018⁷, foi realizada uma entrevista, via telefone, com o coordenador da CODEA, na célula da Gestão Pedagógica, órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Esta, por sua vez, objetivou entender a normatização das funções do coordenador ou a falta dela. Nesse momento, foi informado que realmente não existem, no estado, diretrizes ou documentos oficiais que definam o que compete ao coordenador escolar executar, ficando a critério de cada diretor escolar, que é o responsável pela sua escolha, estabelecer quais serão as atribuições de cada coordenador, no âmbito das unidades de ensino estaduais.

Segundo a mesma fonte, quando o Ceará modificou o termo “coordenador pedagógico” para “coordenador escolar”, acabou possibilitando que o diretor indicasse este profissional para desempenhar uma função que poderia não estar diretamente ligada ao trabalho com alunos e professores. Entretanto, a fonte não descarta que a função primária do coordenador é a atuação formativa, principalmente com os professores. No entanto, essa ausência de parâmetros acaba fazendo com que, por exemplo, em uma escola, um coordenador escolar conduza somente os projetos que são desenvolvidos no interior da instituição. Já em outra, o coordenador pode além de acompanhar projetos, fazer o monitoramento das aulas dadas e observar o planejamento.

Em outro contexto, os coordenadores podem ser responsáveis por tratar diretamente com as famílias dos alunos e com os atos de indisciplinas cometidos por eles. Logo, não

⁷ Em virtude da ausência de documentos disponíveis, tanto na CREDE 11, quanto em meios virtuais, como sítios eletrônicos e diários oficiais, a entrevista tornou-se uma forma de identificar quando e por que a coordenação pedagógica no estado de Ceará passou a ser Coordenação Escolar e quais atribuições passaram a competir a este profissional no ambiente escolar.

existe uma padronização do que deve ser empreendido pelo coordenador escolar no ambiente intraescolar, fato que gera dúvidas e incertezas no profissional. Este, muitas vezes, acaba fazendo mais do que deveria ou negligenciando as suas obrigações e, pelo simples fato de não saber o que deve ser feito, faz quase tudo ou quase nada.

A figura do coordenador, em nível de Brasil, começou a ficar fortalecida e passou a ter maior enfoque, quando da aprovação da Lei federal nº 11.738/2008, que, em seu artigo 2º, § 4º, delimita 2/3 (dois terços) da carga horária dos professores para a atividade de interação com os educandos (BRASIL, 2008). Logo, o restante deveria ser para planejamento, atendimento aos pais e demais atividades educacionais. No Ceará, somente em 2014, a Lei nº 15.575/2014, em consonância com a lei federal, definiu 1/3 (um terço) da jornada de trabalho docente para a atividade extraclasse, que deve acontecer exclusivamente na própria escola (CEARÁ, 2014a). Essa referência é muito relevante, pois traz para essa discussão um possível espaço, no sentido *lócus* da palavra, dentro da escola em que o coordenador deve se (pre) ocupar: o planejamento dos professores.

Convém salientar que nesse mesmo ano, a SEDUC elaborou uma renovação para a função de PCA⁸, de forma que atuasse, junto aos demais professores das instituições de ensino, no momento de sua carga horária destinado ao planejamento. Em orientações específicas, a Secretaria designou que o PCA deveria “assessorar os coordenadores escolares no acompanhamento do trabalho docente, procurando colaborar com os professores no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas com o objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos” (CEARÁ, 2014a, p. 1).

Em face desse mandamento emitido para os PCAs, pode-se concluir que uma das tarefas do coordenador escolar, nas escolas cearenses, é trabalhar na formação dos professores que fazem parte da escola na qual atua. As portarias de lotação dos anos posteriores a 2014 (2015, 2017 e 2018) evidenciam essa relação que deve existir entre PCA e Coordenadores Escolares, ressaltando, com o mesmo texto, ao longo dos referidos anos, que as principais atribuições dos PCAs são: “coordenar o Planejamento dos professores de sua Área do Conhecimento, sob a orientação do coordenador escolar” e “apoiar o processo de formação continuada dos professores de suas áreas do conhecimento” (CEARÁ, 2014a; 2015a; 2017b; 2018). Cabe salientar que, no ano de 2016, a SEDUC optou por não fazer lotação com estes profissionais, apresentando como justificativa a crise financeira pela qual passava o país e

⁸ A função de Professor Coordenador de Área (PCA) foi criada na rede estadual do Ceará para subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua dos professores, tendo em vista potencializar o tempo de hora-atividade dos seus pares, que acontece na própria escola (CEARÁ, 2014a). Atualmente, todas as escolas possuem o PCA nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

consequentemente o estado do Ceará. Contudo, diante das insatisfações que a decisão causou, no ano seguinte, o PCA voltou a fazer parte da estrutura organizacional das escolas públicas cearenses.

Ainda em 2014, a SEDUC lançou uma cartilha, na qual apresentou algumas possibilidades para a utilização das horas-atividades de planejamento dos professores da rede estadual de ensino, indicando os profissionais que conduziriam essa empreitada. Dentre as orientações contidas no material, vale ressaltar que:

Estas horas-atividade podem ser momentos individuais ou acompanhados pelos profissionais que atuam no suporte pedagógico à sala de aula, como coordenadores escolares, professores coordenadores de área (PCA) [...]. Afinal de contas, este suporte foi constituído na rede estadual para apoiar os docentes no melhoramento das condições didáticas para o melhor aproveitamento das atividades escolares. (CEARÁ, 2014a, p. 6)

Com base nisso, identifica-se que a Secretaria de Educação começa a dar encaminhamentos importantes sobre como se constituirá o suporte pedagógico, que deve ser disponibilizado pelos coordenadores escolares e PCAs.

Impreterivelmente, o suporte pedagógico à sala de aula deve assumir o desafio de qualificar o trabalho docente, potencializando o uso pedagógico dos recursos disponíveis na escola para enriquecer o planejamento, a preparação de atividades suplementares ao livro didático, bem como os instrumentos avaliativos, além de promover a tão almejada integração curricular. Espera-se que as horas-atividade dos professores sejam bem aproveitadas para termos, enfim, uma condição plena para desenvolver a formação contínua do professor, no exercício da função, na própria escola. (CEARÁ, 2014a, p. 6)

A partir disso, o mesmo documento orienta que as escolas devem dividir estas horas-atividades, de modo a acontecerem por área do conhecimento, favorecendo o encontro coletivo dos docentes na própria escola, a participação em formações internas e externas e o estudo de disciplinas afins. Como sugestão, orienta que “na terça-feira, os professores da área de linguagens e códigos ficam com os tempos extraclasse convergidos; na quarta-feira, a convergência deste tempo pode ocorrer para os docentes da área de ciências da natureza e assim por diante” (CEARÁ, 2014a, p. 6). Muitas escolas fizeram essa divisão das áreas do conhecimento em dias específicos.

Ao fazer essa ordenação, a SEDUC criou o espaço pedagógico, onde o coordenador escolar poderia desenvolver formações voltadas para os docentes de sua instituição, uma vez que a referida cartilha faz essa indicação. Maria Amélia Santoro Franco (2008, p. 120) explica que o “trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente

organizados e eticamente justificáveis”. Mesmo assim, a autora afirma que essa compreensão ainda não está definitivamente incorporada pelos sistemas e suas escolas.

No estado do Ceará, existe a obrigatoriedade de que as atividades extraclasse sejam realizadas no espaço escolar, para que seja mais fácil de organizar algum programa de formação em serviço. Porém, na realidade, a partir da análise da Escola Gustavo Barroso, o que se constata são professores reunidos no mesmo espaço físico, porém, sem muitas interações, cada um por si. O coordenador escolar, em algumas oportunidades, conversa individualmente com todos os professores, mas não realiza discussões coletivas e formativas mais sólidas com os docentes. Essa não é uma realidade exclusiva da escola supracitada, podendo ser observada em muitas outras instituições de ensino do estado.

Talvez por essas questões, começa a surgir uma linha de mobilização nas escolas cearenses, por parte de alguns grupos de professores, que defendem a não obrigatoriedade do planejamento de área na escola, mas que seja de livre escolha ao docente. Inclusive, essa é uma das pautas de reivindicação dos sindicatos que representam os professores do estado do Ceará. Caso essa determinação seja aprovada, implicará em uma redefinição drástica da função do coordenador escolar e até mesmo na possível extinção do cargo de PCA, já que não haveria mais sentido em permanecer com um profissional que tem o seu campo de trabalho nas horas-atividades realizadas pelos professores na escola, o que seria uma perda muito relevante para o contexto educacional do estado.

Ao mesmo tempo, essa proposta pode ser bastante válida, sobretudo do ponto de vista da praticidade, uma vez que a principal atividade a ser desenvolvida nestes encontros docentes não está acontecendo como deveria, ou sequer está acontecendo. Assim sendo, não seria necessária a presença dos professores na escola em seus dias de planejamento.

Um dos aspectos que podem impedir essa ação mais focada e fundamentada do coordenador escolar é a falta de formação continuada direcionada para esses profissionais, o que poderia influenciar a mudança de tal paradigma instaurado. Em nível nacional, o Ministério da Educação, por meio do programa escola de gestores, ofereceu curso de especialização em gestão escolar em rede para os profissionais que atuavam na área, por volta do ano de 2010. No estado do Ceará, um quantitativo de 1400 profissionais, dentre diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, foi beneficiado. Porém, o programa não conseguiu atingir todos os gestores, pois as vagas, além de serem limitadas, eram divididas entre os gestores de escolas municipais e estaduais de todo o território cearense. Além disso, os núcleos gestores das escolas estaduais são modificados a cada quatro anos pelos processos

eleitorais elaborados para este fim. Na escola Gustavo Barroso, por exemplo, nenhum dos atuais coordenadores participou desse programa formativo.

Em 2017, a Secretaria de Educação lançou o curso de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE), cujo objetivo era construir uma agenda na SEDUC e suas Coordenadorias Regionais para apoio e acompanhamento aos Coordenadores Escolares da rede estadual de ensino, na perspectiva de fortalecer a liderança desses agentes no processo de desenvolvimento da proposta pedagógica da escola. A idealização da formação a distância, com momentos presenciais, visava apoiar os coordenadores escolares em seus campos de trabalho.

A iniciativa marca o desejo da secretaria em colocar a coordenação escolar em pauta, entretanto, esse sistema apresentava alguns problemas técnicos, que dificultaram o acesso e a conclusão do curso por parte dos participantes. Ademais, não foi abordado, no conteúdo do curso, o papel de formador, que deve ser assumido pelo coordenador para com os professores de sua escola.

Em 2018, a coordenação escolar voltou novamente para o centro das atenções da SEDUC, justamente por entenderem que, em alguns casos, esse profissional poderia estar sendo mal aproveitado nas escolas cearenses. Nesse sentido, em parceria com o Instituto Unibanco na esfera do Jovem de Futuro⁹, foi lançado um programa de formação para coordenadores escolares, denominado de devolutivas pedagógicas, inicialmente para as escolas prioritárias¹⁰ e posteriormente, em caso de sucesso da iniciativa, para todas as escolas de ensino médio.

Pelos fatos aqui retratados, percebe-se que, aos poucos, a SEDUC começava a dar indícios de que precisava colocar esse profissional no foco de suas políticas, mesmo que de maneira tímida. Os primeiros passos começaram a ser dados, a fim de fomentar, nesta função, um sentido de direito acerca de seus procedimentos e iniciativas, com base, quem sabe, em uma legislação futura.

⁹ O Jovem de Futuro (JF) é uma tecnologia educacional desenvolvida e testada nas escolas públicas cearenses em parceria com o Instituto Unibanco para estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes, expandir o número de concluintes e reduzir as desigualdades educacionais de escolas públicas de Ensino Médio.

¹⁰ Na rede estadual de educação cearense, as 50 escolas que tiveram as menores notas no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará são classificadas como escolas prioritárias. Para elas, existe uma série de ações e recursos financeiros que serão investidos ao longo de um ano, tendo em vista a melhoria de seus indicadores.

1.3 CONHECENDO O CONTEXTO DA CREDE 11

A rede estadual de ensino do Ceará está dividida em 21 regionais, denominadas de CREDE, que agrupam, em média, sete municípios e representam uma extensão da Secretaria da Educação em vários pontos do estado. Esta última, por sua vez, normalmente está sediada no maior município do conglomerado, em termos populacionais.

De acordo com o Decreto Estadual nº 24.274, de 22 de novembro de 1996, as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação passaram a compor a estrutura da SEDUC, competindo-lhes, segundo o seu artigo 4º, “exercer, em âmbito regional, as ações de planejamento, cooperação técnica e financeira, orientação normativa, mobilização, articulação e integração institucional, objetivando a melhoria da qualidade da educação básica” (CEARÁ, 1996, p.13). A seguir, pode ser observado o mapa do estado do Ceará, dividido, de acordo com as regionais da educação.

Figura 1 - Mapa do Ceará dividido em CREDES



Fonte: Ceará (2019).

A CREDE 11, que aqui será estudada, foi fundada no ano de 1997, com o nome de 11º Centro de Desenvolvimento da Educação, na gestão do governador Tasso Jereissati. A regional é composta por sete municípios da região Jaguaribana¹¹ cearense, possuindo um quantitativo de 14 escolas, divididas nos sete municípios. Além disso, está sediada no município de Jaguaribe, conforme pode ser observado no mapa seguir:

Figura 2 - Mapa da CREDE 11



Fonte: Ceará (2019).

A rede estadual de ensino do Ceará possui, no momento, 716 escolas de ensino médio, sendo que cada uma delas é classificada, conforme o número de alunos, em níveis: A (mais de 1000 alunos), B (601 a 1000 alunos) e C (até 600 alunos). De acordo com o nível, o Decreto nº 31.604/2014 estabelece um número de coordenadores. As escolas nível A têm direito a três coordenadores; as de nível B, dois coordenadores; e as de nível C, apenas um. No entanto, as

¹¹ A região Jaguaribana recebe este nome pelo fato da maioria dos seus municípios encontrarem-se próximos à bacia hidrográfica do rio Jaguaribe, o maior em extensão territoriais que está localizado no estado do Ceará.

escolas que possuem uma extensão de matrícula¹² dispõem de mais um coordenador escolar, pois estão amparada no artigo 4º do Decreto nº 31.221/2013, que assim enuncia:

§1º Os Estabelecimentos de Ensino Público do Estado que tiverem extensão de matrícula de ensino médio funcionando em outro prédio/local, terão para além do que lhe confere o seu nível, o seu núcleo gestor ampliado, sendo: I - as escolas com uma a três extensões e com matrícula em extensão superior a 100 (cem) alunos agregarão mais 1 (um) Coordenador Escolar [...]. (CEARÁ, 2013b, p.03).

As escolas estaduais de Educação Profissional também possuem regime diferenciado e têm direito a um coordenador, que será o responsável por acompanhar a sua base técnica. No quadro 02, encontra-se o quantitativo de escolas da CREDE 11 e seus respectivos coordenadores, variando de acordo com o número de alunos.

Quadro 2– Quantidade de Coordenadores por Escolas da CREDE 11¹³

(continua)

Nº	Município	Escola	Quantidade de Alunos ¹⁴	Quantidade de Coordenadores	Escola com extensão de Matrícula
1	Jaguaribe	Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA Cosme Alves de Lima.	395	1	Não
2	Jaguaribe	EEEP Poeta Sino Pinheiro	420	3	Não
3	Jaguaribe	EEMTI Cornélio Diógenes	314	2	Não
4	Jaguaribe	EEFM Gustavo Barroso	340	2	Sim
5	Jaguaribe	EEFM Raul Barbosa	544	2	Sim
6	Pereiro	EEEP Maria Célia Pinheiro Falcão	420	3	Não
7	Pereiro	EEFM Virgílio Correia Lima	524	2	Não
8	Iracema	EEFM Deputado Joaquim de Figueiredo Correia	375	2	Sim

¹² As extensões de matrículas, no contexto da rede estadual cearense, são turmas de uma escola, que estão localizadas em outro ambiente ou território que não a sede da escola, podendo ser em um prédio à parte, na mesma localidade ou em localidade diferente.

¹³ As siglas utilizadas antes do nome de cada escola determinam o tipo de ensino ofertado. A saber: EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional, EEMTI – Escola de Ensino Médio em Tempo Integral e EEM – Escola de Ensino Médio Regular.

¹⁴ Dados obtidos por meio do Censo Escolar 2017.

Quadro 2– Quantidade de Coordenadores por Escolas da CREDE 11

(conclusão)

Nº	Município	Escola	Quantidade de Alunos ¹⁵	Quantidade de Coordenadores	Escola com extensão de Matrícula
9	Iracema	EEFM Enéas Olímpio da Silva	321	2	Sim
10	Jaguaretama	EEFM Instituto Imaculada Conceição	653	2	Não
11	Jaguaretama	EEFM Pe. José Augusto Régis Alves	122	1	Não
12	Potiretama	EEFM Antônio Reginaldo Magalhães de Macedo	241	1	Não
13	Ererê	EEFM Senador Fernandes Távora	289	1	Não
14	Jaguaribara	EEFM Liceu José Furtado de Macedo	409	2	Não
Total			5367	26	

Fonte: CREDE 11/ Elaborado pelo autor (2018)

Uma informação relevante e que convém ser ressaltada, pelos dados apresentados no quadro, é que existem, pelo menos, umas quatro escolas que nem possuem extensão e também não têm a quantidade mínima de alunos exigida, mas estão com um coordenador a mais do que aquilo que preconiza a legislação estadual.

De acordo com a coordenadora da regional, em entrevista realizada no dia 30 de agosto de 2018, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) possuem três coordenadores, pois um deles fica responsável pela base técnica dos cursos, e os outros dois ficam incumbidos de cuidar da parte pedagógica. Além disso, como essas escolas são de tempo integral, são necessários dois coordenadores, que se revezam.

As Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI) também possuem dois coordenadores, pois estes devem se revezar, em parceria com a direção, para tomar conta da escola durante todo o dia. Segundo a mesma fonte, a coordenação da CREDE possui autonomia para nomear coordenadores escolares além do indicado no Decreto nº 31.604/2014, caso consiga justificar, para a SEDUC, a sua relevância. Foi justamente o que aconteceu em duas escolas de ensino regular da regional, as quais, em 2017, não obtiveram bons resultados de aprovação e alegaram a necessidade de mais um profissional para o

¹⁵ Dados obtidos por meio do Censo Escolar 2017.

acompanhamento pedagógico. Ao se analisar a solicitação e de fato percebendo essa questão, as duas unidades de ensino tiveram os seus pedidos deferidos.

1.4 O COORDENADOR ESCOLAR NA CREDE JAGUARIBE

Com o intuito de conhecer mais de perto a realidade da coordenação escolar praticada na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 11, surge a presente seção. Esta, por sua vez, tem por objetivo apresentar um perfil dos coordenadores lotados na retrocitada região, bem como identificar as atividades predominantes em seu cotidiano e entender a atenção que a formação de professores tem recebido, por parte de cada coordenador, em seu contexto de trabalho.

Para isso, foi aplicado um questionário aos coordenadores escolares. Por meio de seus resultados, foi possível, além de estabelecer um perfil da coordenação da CREDE 11, definir seis escolas que iriam participar de um grupo focal sobre a formação continuada de professores, o qual será melhor detalhado no capítulo 02 desta produção.

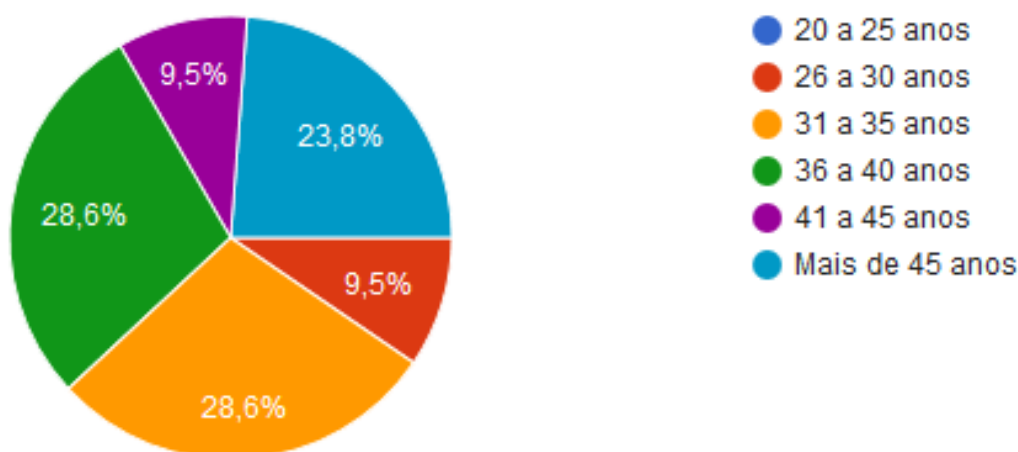
A partir da aplicação do questionário, realizada entre os dias 18 e 28 de setembro de 2018, chegou-se a algumas constatações em relação ao trabalho desenvolvido pelos coordenadores escolares lotados no campo da CREDE 11. O questionário possuía 32 questões, sendo 29 perguntas fechadas e 3 abertas, as quais tratavam de temas diversificados, tais como: formação inicial e continuada de coordenadores escolares; acompanhamento das atividades de planejamento e sala de aula dos professores; relações de trabalho entre coordenação, direção e docência; formação de professores empreendida pela coordenação; e, por fim, atividades de rotina e a proporção do tempo que cada uma delas ocupa na carga horária de trabalho do coordenador escolar. Os coordenadores tinham a opção de deixar o seu endereço de e-mail, para, assim, poderem ter ciência do resultado da pesquisa e também participarem do grupo focal sobre a formação de professores.

Dentre os 25 coordenadores que atuam na regional, 21 responderam ao questionário, número que corresponde a 84% do público-alvo da pesquisa. Destes, apenas 15 coordenadores, 60%, incluíram o endereço de e-mail e manifestaram a intenção de participar do grupo focal sobre a formação continuada de professores praticada por eles em suas escolas. Os demais optaram por permanecer no anonimato.

Os coordenadores da CREDE 11, em sua maioria, são do sexo feminino, totalizando 57,1%. Em relação às idades, conforme pode ser observada no gráfico 01, a grande parte dos

coordenadores escolares que responderam ao questionário está em uma faixa etária acima dos trinta anos.

Gráfico 1 – Idade dos coordenadores escolares da CREDE 11



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Sobre o tempo de atuação na coordenação, o gráfico 02 mostra que 52,24% dos pesquisados possuem mais de dois anos na função da coordenação escolar, revelando uma tendência de continuidade na função com o passar do tempo. No estado do Ceará, não existe um limite de tempo para permanecer na coordenação, diferentemente do cargo de direção, cuja gestão deve ser de, no máximo, oito anos consecutivos. Tal afirmativa se constata, ao verificar que 28,6% dos coordenadores estão entre quatro e seis anos na função. Ademais, ainda existem 4,8% que exercem a coordenação por um período superior a sete anos. Outra parte dos entrevistados, 23,8%, está a menos de um ano na coordenação. Tal fato se justifica pela renovação dos núcleos gestores, ocorrida em virtude de um novo processo de seleção para gestores, além de eleição, realizada neste ano de 2018. Isso permitiu que alguns professores de sala de aula adentrassem a coordenação escolar.

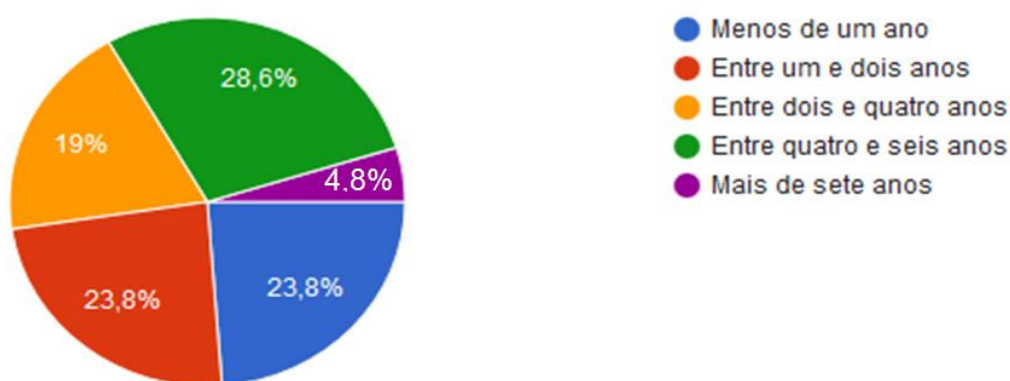
Um fator que também chama atenção é que, quando somados os percentuais daqueles que atuam há menos de um ano e os que estão entre um e dois anos, tem-se quase metade dos coordenadores questionados. Essa situação pode refletir, por exemplo, a rotatividade que existe em algumas escolas, uma vez que professores passam a ser gestores e, por vezes, não se identificam com o cargo, retornando para a sala de aula. Com isso, um grande número de professores pode ter tido contato com a coordenação e a desempenharam em um curto espaço de tempo.

Além disso, a função de coordenação está intrinsecamente ligada à direção escolar. Ou seja, quando não há entrosamento entre coordenadores e diretores escolares, os primeiros podem, por exemplo, ser substituídos, ou então, podem pedir para sair. Laís Semis (2018) ressalta a importante parceria que deve existir entre diretor e o coordenador, colocando a atuação destes dois atores educacionais como sendo algo entrelaçado e complementar. “Enquanto o diretor fica responsável pela organização de todos os processos, articulação da equipe e tomada de decisões, o coordenador entra com articulação no planejamento, currículo, avaliação da aprendizagem e formação continuada dos professores” (SEMIS, 2018, s.p.).

Semis (2018) complementa que “é muito importante garantir um alinhamento entre diretor e coordenador pedagógico para que o processo ensino-aprendizagem seja favorecido”. De fato, quando não existe a disposição para o diálogo entre os membros dos núcleos gestores, de modo a se chegar a uma uniformidade de pensamentos, posturas e práticas, provavelmente a instituição de ensino sentirá algumas dificuldades em desenvolver um trabalho adequado aos objetivos e metas estabelecidos em seu Projeto Político Pedagógico.

Existe, ainda, outra situação decorrente do processo eleitoral: alguns diretores que não puderam se candidatar ao cargo, em virtude de já terem o exercido durante os oito anos permitidos ou que não foram reeleitos, ao invés de retornarem para a sala de aula, passaram a ser coordenadores, sendo o primeiro ano que exercem a função. Isso poderá ser observado mais adiante, no gráfico 05. Por meio dele, percebe-se que 14,5% dos que estão atualmente na coordenação estavam, anteriormente, na direção da mesma escola; e 4,8% estavam na direção em outras escolas. Diante desses fatos, explica-se o grande número de coordenadores escolares que estão há relativamente pouco tempo ocupando o cargo na CREDE 11.

Gráfico 2 – Tempo de Exercício na Coordenação

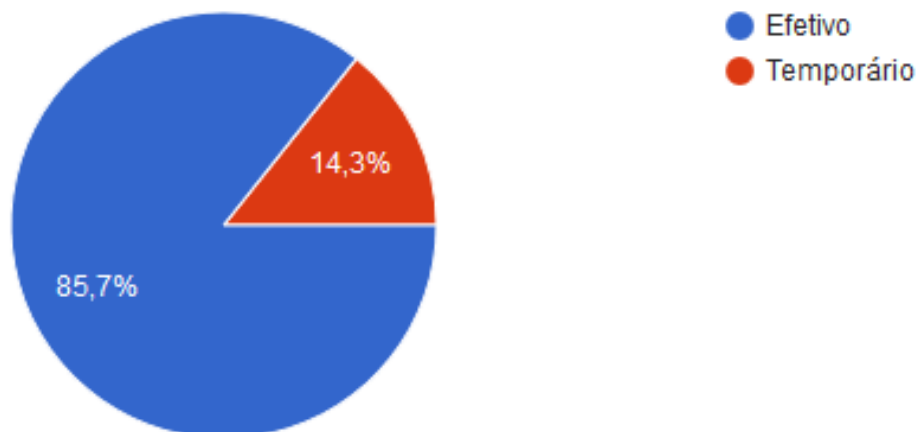


Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Quanto ao vínculo empregatício com a rede estadual, infere-se, a partir do gráfico 03, que 85,7% dos coordenadores escolares da CREDE 11 que responderam ao questionário são professores efetivos e estão ocupando um cargo na gestão escolar. A seleção da coordenação escolar no estado do Ceará ocorre por meio da realização de uma prova escrita para composição de um banco de gestores, conforme já fora mencionado anteriormente. Neste certame, quaisquer pessoas podem participar, independentemente de terem ou não vínculo com o estado.

Um fato que pode explicar a menor presença de professores temporários na coordenação é a questão salarial. Um coordenador que também é professor efetivo do estado do Ceará recebe o seu salário de professor, que varia de acordo com o nível da carreira em que se encontra, e mais uma gratificação. Já o coordenador temporário recebe apenas a gratificação, uma vez que não possui ligação com o estado e, por isso, não possui outros vencimentos. Ou seja, é mais vantajoso financeiramente estar na função de coordenador para um professor efetivo do que para um temporário.

Gráfico 3 – Vínculo empregatício com o estado do Ceará

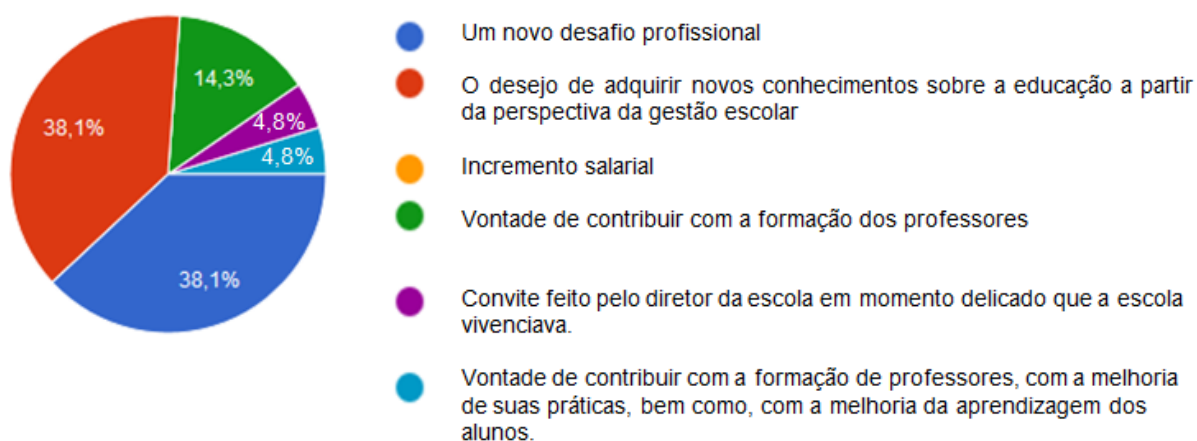


Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

No entanto, quando interrogados sobre as motivações para participarem da gestão escolar, o gráfico 04 evidencia que o quesito financeiro não é o principal incentivo. Aliás, ele é sequer citado pelos coordenadores perquiridos. O estímulo preponderante, para 38,1% dos entrevistados, foi o desejo de adquirir novos conhecimentos sobre a educação, a partir da perspectiva da gestão escolar, mesma porcentagem de coordenadores que se sentiram estimulados por um novo desafio profissional. Além disso, 14,3% disseram estar na coordenação por vontade de contribuir com a formação de professores. Ainda entre os que

responderam ao questionário, observa-se que 4,8% estão na coordenação por vontade de contribuir com a formação dos professores, com a melhoria de suas práticas, bem como com a melhoria da aprendizagem dos alunos. Uma das atribuições mais significativas da coordenação é, de fato, a formação de professores. Por isso, ao analisar que esta é uma motivação para que coordenadores adentrem na função, mesmo ainda sendo um número bastante reduzido, há um incentivo para o prosseguimento com esta pesquisa.

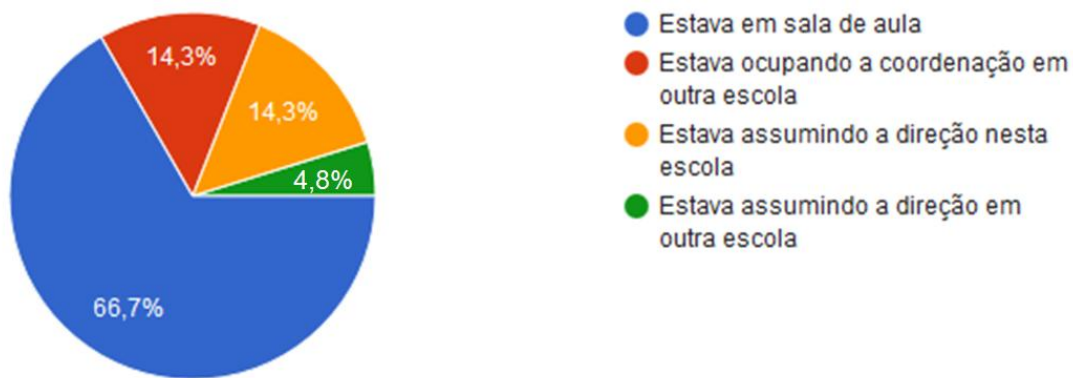
Gráfico 4 – Motivações para estar na coordenação escolar



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Relacionando-se com a questão anterior, observa-se, pelo gráfico 05, que 66,7% dos interpelados, antes de assumirem a coordenação, estavam em sala de aula. Talvez por esse motivo, decidiram ingressar na gestão e, por isso, sentem-se em um novo desafio profissional, no qual, ao invés de gerenciarem somente a sua sala de aula, passam a coordenar um conjunto de situações mais amplo.

Dentre os entrevistados, 14,3% estavam na direção da escola e, com o fim do tempo do mandato, ao invés de retornarem para a sala de aula, decidiram atuar como coordenadores. A mesma porcentagem foi obtida, ao analisar os coordenadores que mudaram de escola para poderem desenvolver o seu trabalho de coordenação em outros lugares.

Gráfico 5 – Ocupação antes de assumir a coordenação

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

No estado do Ceará, coordenação e direção escolar estão diretamente atreladas uma à outra, isto é, o coordenador, mesmo sendo aprovado em seleção própria, precisa ser convidado pelo diretor para fazer parte do núcleo gestor de uma determinada escola. Caso não seja convidado, se for efetivo da rede estadual de ensino, o professor deverá retornar para o exercício da docência em sala de aula em escola de sua preferência, havendo carência. Se não tiver vínculo permanente com o estado, o educador poderá galgar uma vaga nas escolas com carências temporárias de professores ou para substituição em períodos de licenças profissionais pelos mais diversos motivos, porém, sem nenhuma garantia empregatícia.

Portanto, a mudança de um coordenador de uma escola para outra pode representar a ruptura de uma gestão, a não compatibilidade de pensamentos entre os gestores ou a mudança, em si, do próprio diretor. Outra prática bastante comum, que faz um diretor passar a ser coordenador e vice-versa, é a chamada “permuta”, ou seja, coordenador e diretor somente se alternam entre os cargos, que acabam mudando a cada oito anos. Assim, existem grupos de pessoas que já estão há muitos anos assumindo uma função de gestor escolar, sem oferecer oportunidades para novos atores figurarem nesse contexto.

No quesito da formação inicial, conforme pode ser visualizada na tabela 01, a maioria dos coordenadores pesquisados são formados em Língua Portuguesa, seguidos por Matemática, Química, Pedagogia, Geografia e Inglês. Porém, o que chama mais atenção e até causa estranheza é o fato de um dos coordenadores escolares da CREDE 11 ser formado em engenharia de pesca, área que não possui ligação direta com a educação.

Tabela 1– Formação de Professores

Formação Inicial	Percentual de coordenadores
Língua Portuguesa	42,85
Matemática	28,57
Química	9,25
Pedagogia	5,05
Geografia	4,76
Inglês	4,76
Engenharia de Pesca	4,76

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

O artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 determina que somente podem atuar na coordenação escolar os graduados em Pedagogia ou pós-graduados em outras áreas (BRASIL, 1996). Neste caso específico, o coordenador formado em engenharia de pesca possui especialização em gestão escolar, não ferindo o que diz o caput da referida lei. Bernadete Angelina Gatti (2018) observa que ainda se vê muito no Brasil professores de uma disciplina ministrarem aulas em outras de sua área ou, até mesmo, de áreas diferentes. Em outros casos piores, profissionais que não possuem relação direta com a educação, como médicos, engenheiros e advogados, também ministram aulas.

Tais situações ocorrem, em virtude da ausência de professores formados em determinadas áreas ou componentes curriculares, o que acaba abrindo espaço para que um profissional de uma área afim ocupe um cargo que inicialmente deveria estar sendo de um professor graduado. Gatti (2018) faz um alerta sobre esta questão e associa a baixa remuneração, conferida à carreira docente, como dos um dos fatores preponderantes para esta carência de professores. Por isso, muitos jovens acabam não se sentindo estimulados a ingressarem no magistério. Ademais, a ausência de uma política unificada de valorização dos profissionais da educação, adotada pelos entes federados, faz com existam enormes distorções em termos salariais, ao se comparar os diversos estados e municípios brasileiros. Segundo Gatti (2018, s.p.), “quando se fala em salário de professor, há desigualdades de acordo com o estado ou o município”.

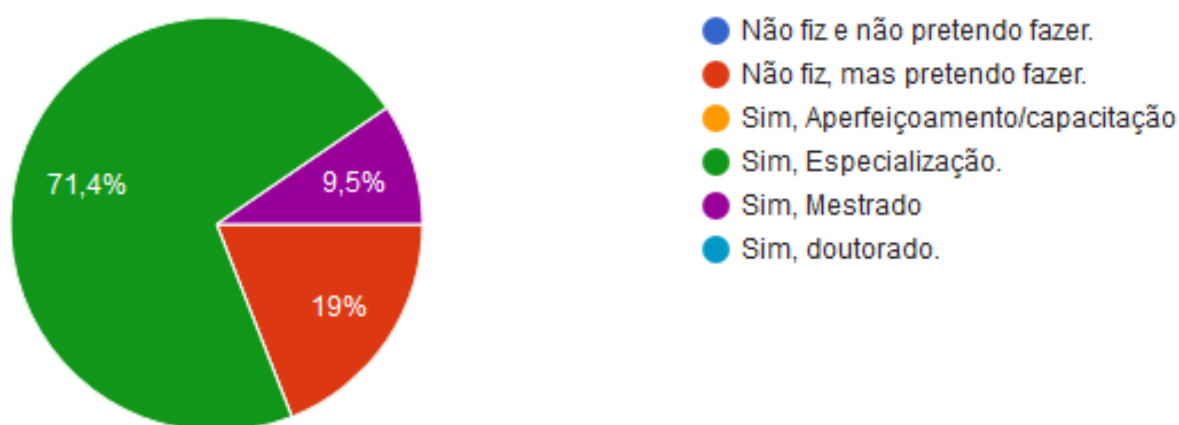
Estas questões têm feito com que alguns professores procurem complementar as suas cargas horárias em várias escolas, horários e até disciplinas, que, muitas vezes, podem não ser a de suas formações, mas aceitam fazê-lo para melhorar os seus proventos. Gatti (2018, s.p.) reforça que “existem áreas disciplinares em que os professores dão muitas aulas e isso garante

um salário um pouco melhor”. Contudo, existem “outras disciplinas, que são dadas uma ou duas vezes por semana, como inglês, sociologia e filosofia. Nesses casos, o salário baseado em hora/aula é baixo” (GATTI, 2018, s.p.), fazendo-se necessário um reforço salarial.

Quanto mais ligação o profissional possui com a educação, mais conhecimentos específicos terá sobre a área. Assim, imaginar que um médico pode ser professor da educação básica é imaginar também que o inverso possa acontecer, o que eticamente é inconcebível. Assim sendo, precisamos de educadores bem formados, graduados, pós-graduados em suas áreas de atuação e valorizados financeiramente pelo poder público, de forma que possam contribuir para uma educação mais qualificada. O mesmo se espera de um coordenador que seja professor, pedagogo ou, no mínimo, especialista em seu campo de trabalho.

No que tange à pós-graduação, pelo gráfico 06, é possível identificar que 71,4% dos coordenadores investigados possuem especialização em gestão escolar; 9,5% estão em nível de mestrado na mesma área; e o restante, 19%, não possui formação em gestão escolar, mas pretende, em breve, fazer algum tipo de curso em gestão escolar. No entanto, estes coordenadores possuem outras especializações em outras áreas ligadas à educação.

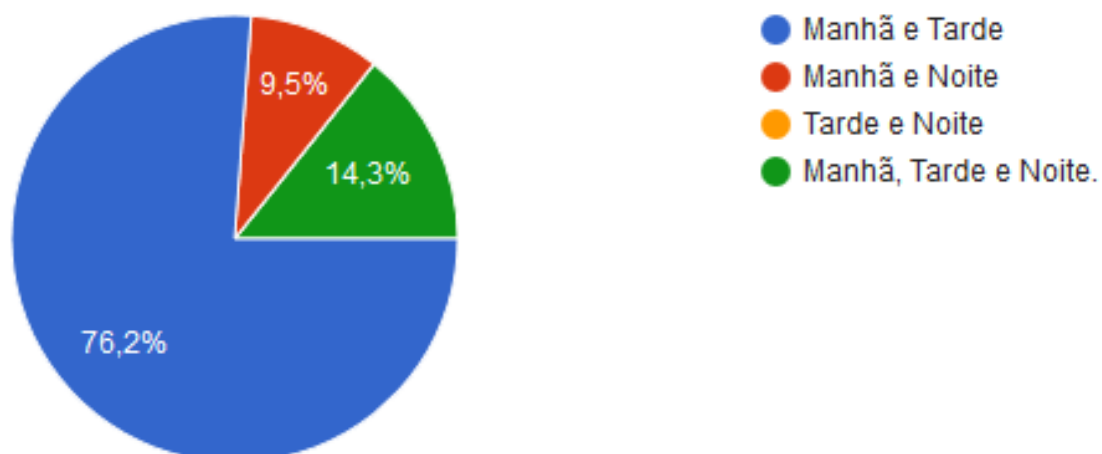
Gráfico 6 – Formação complementar em gestão escolar



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Todos os coordenadores afirmam trabalhar 40 horas e em dedicação exclusiva à escola e à coordenação escolar. Destes, 76,2% concentra seus horários no turno da manhã e tarde; 14,3% se dividem entre os turnos da manhã, tarde e noite; e 9,5% trabalham apenas pela manhã e à noite. Somente algumas unidades escolares possuem ensino noturno, com a modalidade Educação de Jovens e Adultos. A maior parte das escolas possui apenas o ensino médio regular e funcionam majoritariamente nos turnos matutinos e vespertinos.

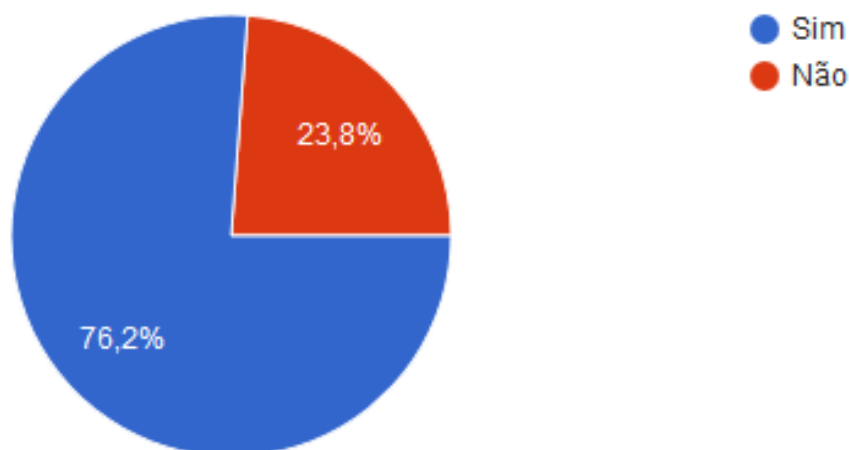
Gráfico 7 – Turnos de trabalho dos coordenadores



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Mesmo com uma carga horária de 40 horas, concentrada predominantemente nos turnos da manhã e tarde, o gráfico 08 deixa claro que 76,2% dos coordenadores, questionados na CREDE 11, afirmam que a sua demanda de trabalho é superior ao tempo estabelecido em sua carga horária. Por isso, trabalham mais do que aquilo que está previsto em seus concursos ou seleções e para aquilo que efetivamente estão sendo remunerados.

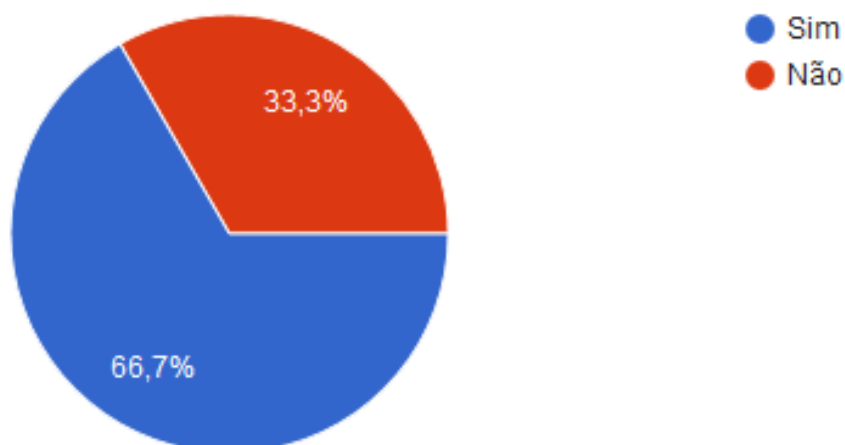
Gráfico 8 – O trabalho na coordenação extrapola sua carga horária oficial?



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Além de acabarem trabalhando mais do que determina a carga horária, pelo gráfico 09, observa-se que 66,7% dos coordenadores perquiridos declaram levar trabalhos da escola para casa, para, assim, poderem cumprir com todas as diligências que lhes são peculiares ao cargo e que, para tanto, precisam ser resolvidas em tempo hábil.

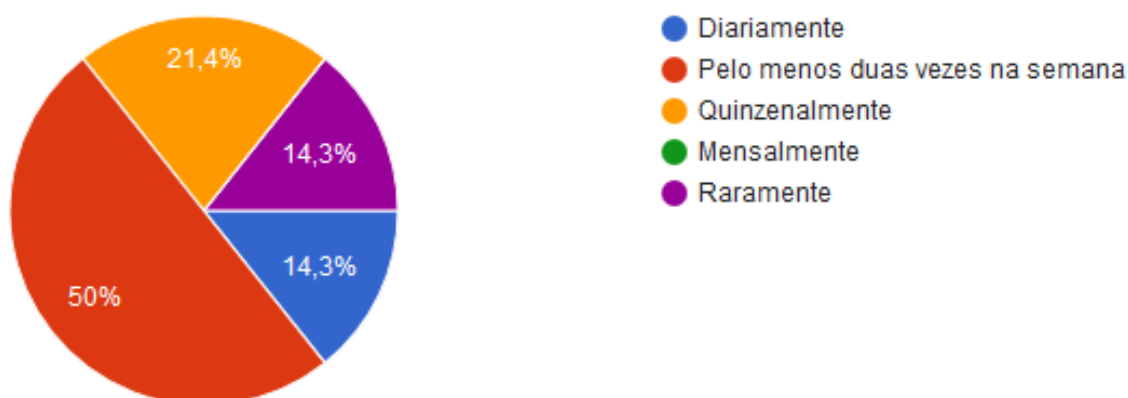
Gráfico 9 – Você leva trabalhos da coordenação para casa?



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Dos coordenadores que direcionam algumas atividades da coordenação para resolver em casa, em 50% dos casos, essa situação ocorre pelo menos duas vezes na semana ou, em 21,4% dos respondentes, a cada quinze dias, o que pode evidenciar uma elevada demanda de trabalho na coordenação, má divisão do trabalho entre os coordenadores presentes na escola ou falta de programação, por parte dos coordenadores, para executarem as suas tarefas dentro dos horários que lhes são reservados em suas lotações.

Gráfico 10 – Com frequência você leva trabalhos da coordenação para casa?



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

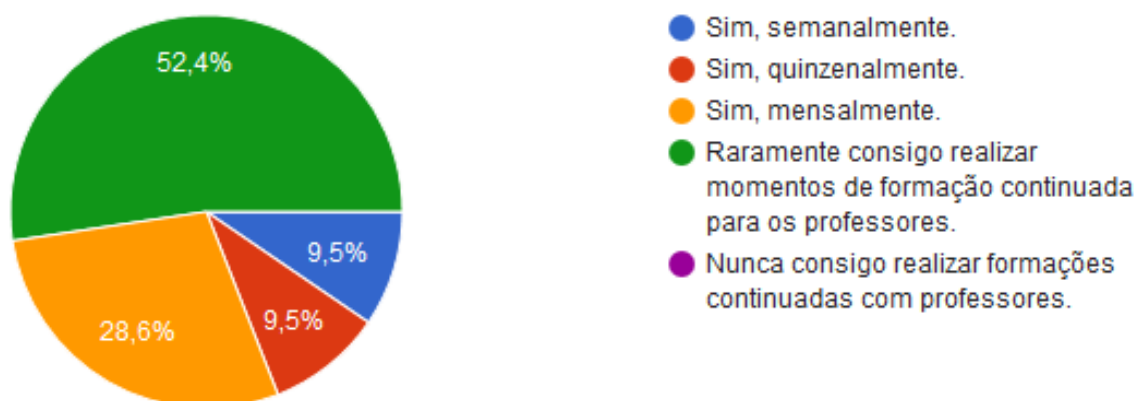
Para 85,7% dos coordenadores ouvidos, nem sempre é possível cumprir com todas as atividades programadas para o seu dia ou semana de trabalho. Talvez por isso, acabem deixando de resolver algumas delas, em detrimento de outras mais prioritárias ou emergenciais. Com isso, as que não foram executadas, no momento em que estavam previstas,

acabam sendo reagendadas para outra ocasião. Além disso, quando não é possível fazê-las na própria escola, os coordenadores podem levá-las para casa ou ultrapassar a sua carga horária e continuar na escola para resolvê-las.

Sobre a divisão de trabalho no contexto escolar, 57,14% dos coordenadores afirmam ocupar a maior parte do seu tempo com serviços burocráticos, como preenchimento de planilhas, envio de respostas a e-mails, bem como monitoramento de diários de classe e planos de aula; e registros de dados nos sistemas SEDUC, os quais estão hospedados no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), onde se armazena uma série de informações, que vão desde as notas dos alunos à documentação escolar. Neste campo da ocupação do tempo, também se encontram os projetos e programas diversos que existem na escola e estão sob a responsabilidade do coordenador escolar. Logo em seguida, com 30,36%, está a resolução de eventos de indisciplina na escola; e 12,5% em formação de professores. Observa-se que a formação continuada de professores tem tido um lugar limitado dentro da atuação do coordenador. Isso se comprova quando se questiona a respeito da realização desta prática na escola.

O gráfico 11 expõe que 52,4% dos coordenadores da CREDE 11 que responderam ao questionário raramente conseguem promover momentos de formação de professores. Logo em seguida, 28,6% conseguem realizar tal façanha somente uma vez a cada mês, e apenas 9,5% realizam a formação continuada de professores semanal ou quinzenalmente.

Gráfico 11 – Você tem conseguido realizar a formação continuada de professores em sua escola? Com que frequência?



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

No cenário da CREDE 11, constata-se que a formação continuada está encontrando algumas dificuldades para se consolidar dentro das agendas dos coordenadores escolares, em

detrimento de outras atividades que vão surgindo durante a sua rotina de trabalho e acabam sendo privilegiadas. Todavia, essa realidade precisa começar a ser modificada. Segundo Osmar Hélio Alves Araújo (2015), a escola é o local por excelência da formação continua de professores, e o coordenador pedagógico é o ator principal no desenvolvimento desse processo, visando aliar teoria e prática, ou seja, “instigar o professor a atuar como pesquisador, investigador, transformando a sala de aula em laboratório de formação” (ARAÚJO, 2015, p. 64). Já para José Carlos Libâneo (2009, p.373), o coordenador “responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático, em função direta com os professores, em função da qualidade de ensino”. E, ainda mais enfaticamente, Terezinha Azeredo Rios (2011) coloca que da coordenação pedagógica:

Do ponto de vista ético, espera-se o envolvimento com a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e o compromisso com a formação continuada dos professores – elemento importante para atingir o objetivo de socializar a cultura e, nos processos de ensino e aprendizagem, promover a convivência solidária na instituição e intervir na construção da humanidade e da sociedade que queremos.

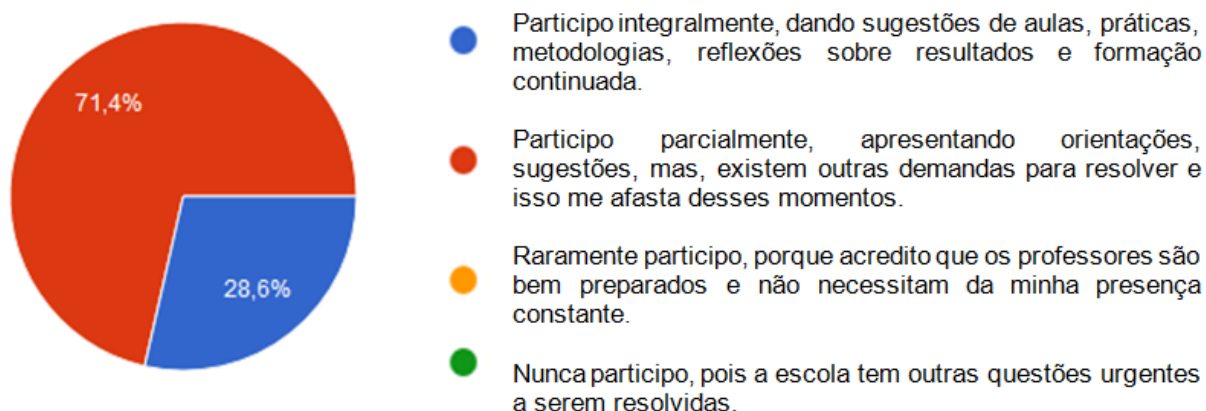
Sendo assim, a atuação direta com os professores, a partir do Projeto Pedagógico da escola, é, indubitavelmente, a principal razão de ser da coordenação escolar dentro de uma rede de ensino, independentemente da jurisdição ou região geográfica.

Tal ação encontra, nos horários de planejamento dos professores, o melhor momento para se desenvolver e esta é uma orientação tanto da SECDUC, quanto da própria regional. Na CREDE 11, alguns coordenadores têm reservado uma parcela do tempo do planejamento dos professores para o estudo de livros, textos, metodologias de avaliação e documentos oficiais, como a LDBEN e Diretrizes Curriculares Estaduais. No restante do íterim, os educadores pensam sobre as suas aulas e preenchem algumas informações em seus diários de classe. Outras escolas promovem estes momentos de acordo com as áreas do conhecimento e em dias específicos, tratando sobre temas diversos e peculiares a cada uma, da forma como a Secretaria da Educação indica. Existem escolas que preferem não classificar os momentos que realizam como formação continuada, mas como reuniões de alinhamento pedagógico. Já a maior parte dos entrevistados alega que há apenas a replicação das formações que são ministradas pela regional ou SEDUC. Como já fora dito, estes encontros tanto podem ocorrer de maneira isolada, por área, como podem ser desenvolvidos de maneira coletiva, quando a temática abordada conseguir abranger todos os componentes curriculares.

Ainda sobre o planejamento na escola, de acordo com os coordenadores que responderam ao questionário, 79,49% deles realizam o planejamento semanalmente e com

dias específicos para cada área do conhecimento, seguindo a diretriz fornecida pela SEDUC. Entretanto, 20,51% dizem realizar estes encontros de planejamento quinzenal ou mensalmente, o que fere não somente a determinação da Secretaria da Educação, como também a lei nº 11.738/2008, que destina um terço da carga horária dos profissionais do magistério para atividades extraclasse, dentre elas, o planejamento de aulas. Apesar de na maioria das escolas os planejamentos acontecerem da maneira como é determinado pela Secretaria da Educação, pelo gráfico 12, constata-se que somente 28,6% dos coordenadores conseguem participar integralmente destas reuniões, dando sugestões de aulas, práticas, metodologia, reflexão sobre resultados e formação continuada. O maior percentual se encontra entre aqueles que conseguem participar parcialmente dos momentos de planejamento, porque existem outras demandas nas escolas que os impedem de estar ativamente juntos aos professores durante as suas atividades extraclasse.

Gráfico 12 – Participação dos coordenadores no planejamento dos professores



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Como justificativa para esta frequência fragmentada, 23,8% dos coordenadores colocam que o acompanhamento a projetos e programas é o que mais causa esse distanciamento dos momentos de planejamento. Para 14,28%, o atendimento a pais e alunos dificulta o envolvimento pleno nas atividades de planejamento dos professores. Este é o mesmo percentual dos que afirmam não ver necessidade de participar totalmente do planejamento, porque os professores são responsáveis o suficiente para realizarem as suas tarefas, sem a presença de alguém para “vigiá-los”. Já 9,52% não se sentem aptos para contribuir com os professores, sobretudo nas áreas que são distintas da sua formação inicial. Dificilmente um coordenador conseguirá atender às especificidades de cada componente

curricular, uma vez que, nas instituições de ensino médio cearense, sob a abrangência da CREDE 11, existem pelo menos trezes delas, algo que se torna bastante complexo.

Nesse sentido, é preciso que o coordenador compreenda que as formações por ele ministradas não necessariamente devem envolver aspectos relacionados a conteúdos específicos, ficando tal responsabilidade a cargo do professor formado em cada disciplina e do PCA, que fora criado justamente para dar esse suporte ao docente. O que verdadeiramente cabe ao coordenador é observar o atendimento aos direitos de aprendizagem de cada etapa ou nível de ensino, em relação aos conteúdos escolares. Para tanto, deve pautar a sua atuação na proposta curricular adotada pela escola e nas metodologias utilizadas por cada educador. O trabalho da coordenação deve promover a reflexão nas escolas sobre os mais diversos pontos, principalmente os metodológicos e avaliativos. De acordo com Libâneo (2002, p. 14):

[...] as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliada a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico).

Por esse motivo, a coordenação escolar deve criar espaços de formação dentro de cada contexto escolar, de modo a suprir estas questões que impactam diretamente na sala de aula e na aprendizagem dos alunos. Concordando com isso, Libâneo (2012, p. 15) explica que:

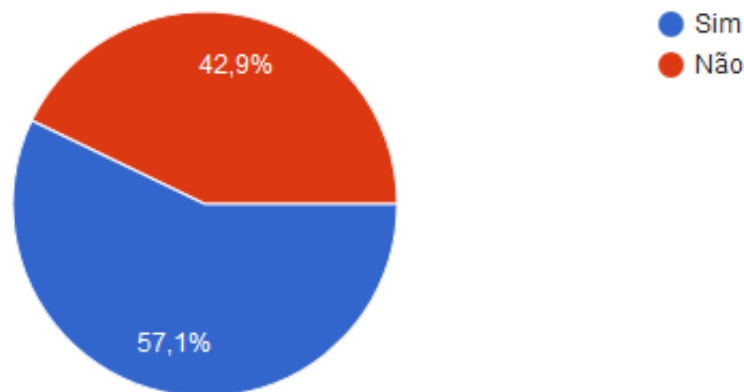
A qualidade das aprendizagens dos alunos depende da qualidade do desempenho profissional dos professores e essa qualidade, no geral, tem sido extremamente precária. [...] a precariedade da formação profissional dos professores está implicada nos baixos resultados da aprendizagem escolar.

Araújo (2015) coloca que a escola deve conduzir as suas próprias formações de professores, ancoradas nos seus diferentes locais e agentes, para que, assim, os educadores se sintam parte de um contexto particular, que é cada escola, facilitando a cultura de colaboração docente, do saber instrumentalizado e da inclusão de novas práticas nas vivências pedagógicas.

Todavia, para elaborar estes encontros formativos, é preciso que o coordenador escolar tenha uma rotina de estudos que consiga contemplar as diversas necessidades dos professores e alunos, isto é, o coordenador precisa acompanhar o cotidiano da escola, de forma a identificar em quais aspectos os professores devem se deter para a melhoria de suas ações. Por exemplo, um grande número de reprovações em uma turma ou em uma disciplina exige que seja feita uma reflexão sobre os instrumentos avaliativos, os critérios adotados, o grau de

abordagem do conteúdo, etc. A função de motivar esta ponderação deve ser do coordenador escolar, uma vez que o olhar externo à sala de aula tende a ter um maior equilíbrio do que aquele do próprio professor. Para tanto, é importante que estes profissionais consigam avaliar os dados de rendimento da escola e transitar pelos sistemas de gestão. No entanto, pelo gráfico 13, é possível verificar que quase metade dos entrevistados admite não possuir tempo para estudos de aprofundamento teórico, sendo estes revertidos em formação para os professores.

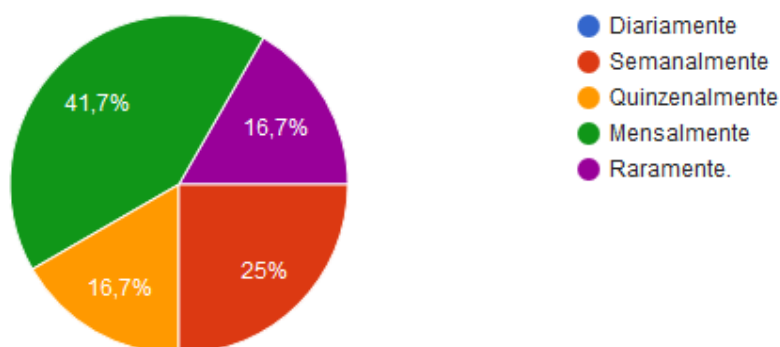
Gráfico 13 – Na sua carga horária de trabalho, você consegue destinar algumas horas para seu estudo e aprofundamento teórico?



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Até mesmo entre aqueles que afirmam dispor de um tempo fixo para estudos, quando questionados sobre a frequência destes momentos, 41,7% dizem fazê-los mensalmente. Ademais, 16,7% admitem que raramente acontecem tais estudos, o que evidencia uma dificuldade, por parte da coordenação escolar, no gerenciamento do seu tempo de trabalho, fato que impacta diretamente nos momentos de formação de professores e nos encontros de planejamento ou na ausência deles.

Gráfico 14 – Com que frequência você faz estudos de aprofundamento?



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Essa dificuldade de incluir os seus estudos à rotina de trabalho poderia ser amenizada com algum tipo de formação continuada voltada para os próprios coordenadores e que tivesse como foco, além de suas práticas cotidianas, a construção da sua identidade de formador de professores. Santos (2015, p.55) considera que:

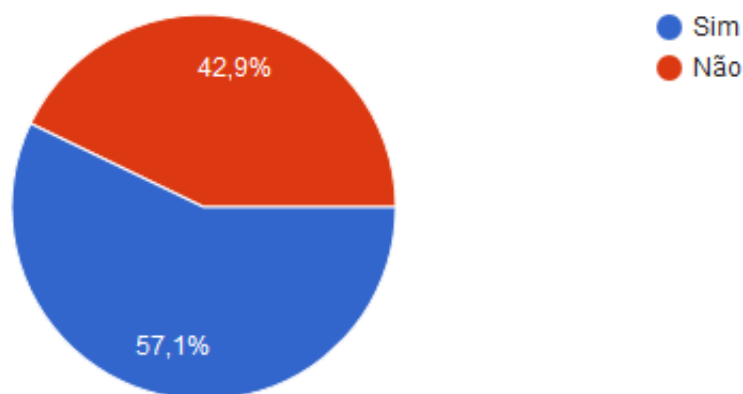
Admitir que o Coordenador Pedagógico enfrenta desafios, consiste em considerar a relação direta da sua função com o conhecimento e a possibilidade de refuncionalização de procedimentos operacionais, motivando a reconfiguração de competências técnicas e políticas, que são orientadas pela nova configuração de sociedade.

Daí a necessidade de que este profissional esteja constantemente estudando. É importante pontuar, entretanto, que tal estudo não deve ser necessariamente apenas teórico, mas pode contemplar as práticas exitosas desenvolvidas por outras escolas ou redes de ensino que podem servir para solucionar algum problema da escola, como a reprovação ou abandono, por exemplo. O estudo contínuo, por parte do coordenador, possibilita o atendimento às diversas demandas e às constantes renovações vivenciadas pelo mundo moderno, inclusive em relação a situações didáticas que interferem diretamente na sala de aula.

Na CREDE 11, de acordo com o gráfico 15, 57,1% dos coordenadores escolares contam que participaram de formação continuada voltada para eles nos últimos dois anos. Entretanto, 42,9% não foram submetidos a este tipo de ação, uma vez que houve uma grande renovação nos núcleos gestores das escolas, em virtude das eleições para diretores ocorridas em abril de 2018, o que introduziu novos coordenadores na rede estadual e outros tantos que estavam na direção e passaram a exercer a função de coordenação. É preciso que tanto a SEDUC, quanto a CREDE 11, ou até mesmo o próprio coordenador, pensem em estratégias

formativas, com vistas ao aperfeiçoamento da ação gestora dentro da escola, seja em forma de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou pós-graduação.

Gráfico 15 – Você participou de algum curso de formação continuada na área da coordenação escolar nos últimos dois anos?



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Ainda com base no gráfico anterior, entre os que responderam ter passado por formações nos últimos dois anos, 33,3% deles, o que corresponde a 4 coordenadores, afirmam que estas atividades foram desenvolvidas pela SEDUC; 50%, em torno de 6 coordenadores, alegam que tais momentos foram promovidos pela CREDE; e 16,7%, 2 coordenadores, por instituições parceiras da SEDUC/CREDE, como pode ser visto no gráfico 16. Todas as formações nas quais os coordenadores estiveram presentes foram promovidas pela Secretaria de Educação ou por órgãos parceiros. Nesse sentido, nenhum dos respondentes procurou cursos ou oficinas por conta própria, o que pode revelar certa dependência da coordenação em relação à SEDUC e aos seus posicionamentos oficiais, bem como a falta de iniciativa para buscar novos conhecimentos e perspectivas que não sejam aquelas relatadas pelo estado.

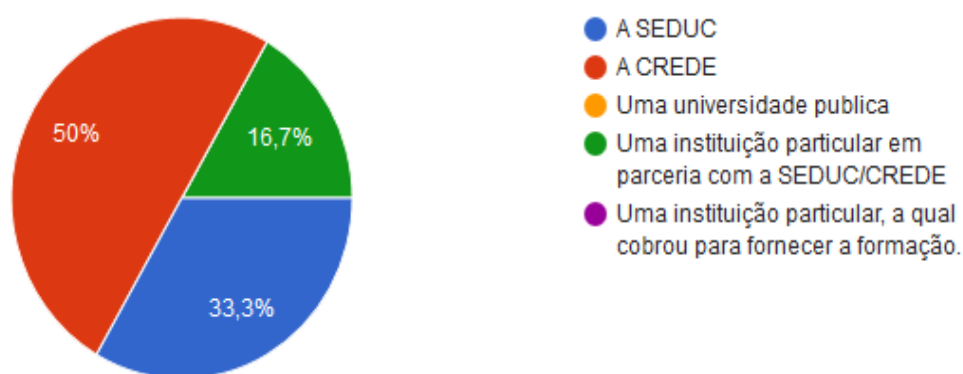
A CREDE, por ser uma extensão da SEDUC na região, acaba sendo a mais citada pelos coordenadores pesquisados, pois, na maioria das vezes, são os seus técnicos que recebem as formações elaboradas pela secretaria e as repassam para os coordenadores de sua jurisdição, dando a impressão de que são os responsáveis pela iniciativa. As ações formativas de coordenadores promovidas pela própria regional se resumem a encontros pontuais, não havendo uma política de continuidade, como as que são realizadas pela SEDUC.

Um exemplo de programa de formação promovido pela própria secretaria de educação foi o Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares, curso a distância, com momentos presenciais, que trazia algumas reflexões sobre a identidade do coordenador. Ele

foi realizado em 2017, porém, nem todos os coordenadores que estão exercendo a função atualmente participaram desta ação.

No ano de 2018, a SEDUC lançou, em parceria com o Instituto Unibanco, o projeto “Devolutivas Pedagógicas”, a fim de possibilitar, ao coordenador, uma reflexão sobre a sua ação de formador e os impactos que esta formação gera em sala de aula, na aprendizagem dos alunos. É um processo baseado no diálogo e escuta entre coordenadores e professores, como prática contínua da escola. Inicialmente, essa estratégia seria usada apenas para as escolas prioritárias que obtiveram baixo desempenho no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), mas, em virtude das solicitações das regionais, foi estendida aos coordenadores de todas as escolas.

Gráfico 16 – Quem promoveu as formações das quais você participou nos últimos dois anos?



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

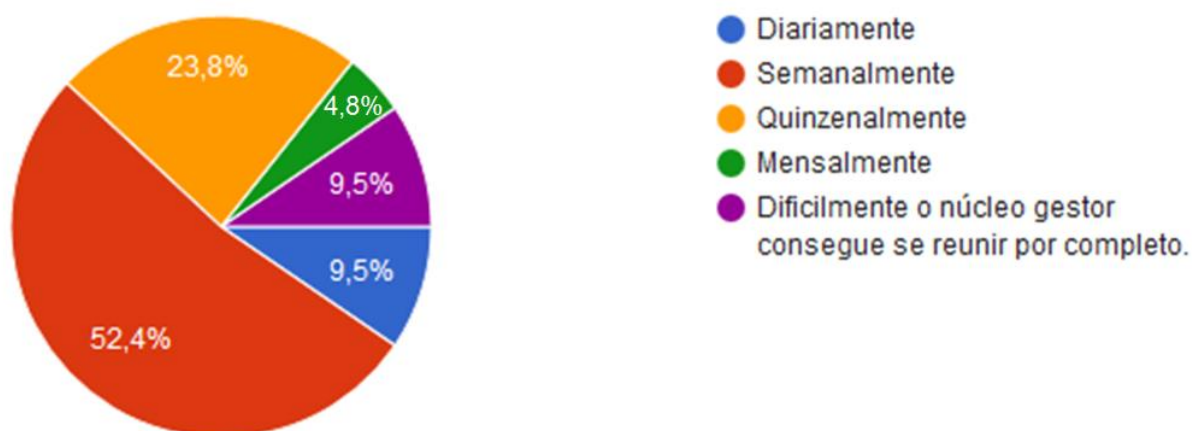
A respeito da divisão do trabalho, pela tabela 02, verifica-se que a maioria das escolas, o que equivale a 52,4% das pesquisadas, possui dois coordenadores escolares, seguidos por 28,6%, que contam com três coordenadores e 14,3%, com apenas um coordenador. Um dado relevante é que 4,8%, o que corresponde a uma escola, têm mais de três coordenadores, algo que causa surpresa, pois, segundo o Decreto nº 31.604, de 08 de outubro de 2014, que trata da classificação das escolas por nível, de acordo com o número de alunos, das quatorze escolas da regional, treze são de nível C, ou seja, possuem menos de 600 alunos (CEARÁ, 2014b). Por esse motivo, elas teriam direito a apenas um coordenador. No entanto, dadas algumas circunstâncias peculiares de cada cenário, até dois coordenadores seriam aceitáveis. Porém, existem escolas que chegam a possuir três ou mais coordenadores, algo que, perante o referido decreto, não se sustenta.

Tabela 2– Número de Coordenadores por Escolas

Número de Coordenadores	Quantidade de Escolas
1	3
2	11
3	6
Mais de 3	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Coordenadores e Diretores Escolares formam, no ambiente das escolas públicas cearenses, os Núcleos Gestores. Este organismo tem como missão o gerenciamento administrativo, financeiro e pedagógico de cada unidade de ensino, cuidando de questões de ensino e aprendizagem, bem como de todos os processos que tornam essa relação possível. Por isso, é imprescindível que os seus membros estejam com o trabalho o mais alinhado possível, já que, na ausência do diretor, quem deve responder por ele são os seus coordenadores e vice-versa. Assim, quanto mais ciência um tiver do que o outro realiza, melhor será para o bom andamento da escola. No gráfico 17, verifica-se que 52,4% dos núcleos gestores das escolas da CREDE 11 se reúnem semanalmente, 23,8% estão juntos para conversar sobre as questões da escola a cada quinze dias, e 9,5% realizam encontros diariamente. Contudo, um dado impactante é que 9,5% dos coordenadores dizem ser difícil o núcleo gestor se reunir por completo, o que pode dificultar o monitoramento de uma série de questões, como, por exemplo, o acompanhamento das práticas docentes, os casos de infrequência, evasão e abandono escolar.

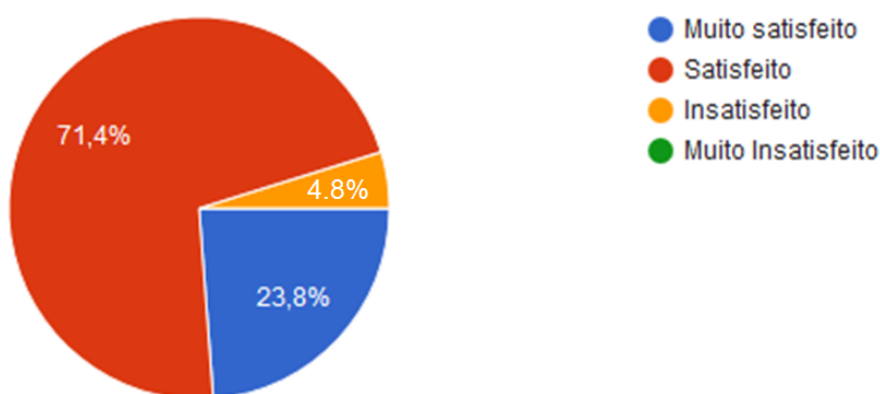
Gráfico 17 – Com que frequência o núcleo gestor de sua escola se reúne para discutir e alinhar questões relativas à parte pedagógica da escola?

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Na CREDE 11, 81% dos coordenadores escolares informam possuir uma ótima relação com seus diretores, 61,9% afirmam o mesmo com relação aos demais coordenadores lotados na unidade de ensino, e 57,1% corroboram que se dão muito bem com os professores que lecionam em suas escolas e que estão com os trabalhos sob a sua condução. De fato, o bom clima escolar é um ponto que favorece o entrosamento da gestão e o fortalecimento das decisões que são tomadas de forma coletiva. Quando existe alinhamento entre os atores que estão à frente da escola, não existem superiores, em ordem hierárquica, mas sim, um grupo que conduz a escola e que está em sincronia. Tal fato é refletido inclusive na sala de aula e na relação dos professores com seus alunos.

Em virtude disso, 71,4% dos coordenadores entrevistados afirmam que estão satisfeitos atuando na função. Já 23,8% estão muito satisfeitos, e apenas 4,8% se dizem insatisfeitos com a gestão escolar por ele praticada.

Gráfico 18 – Como você se sente atuando na coordenação escolar?



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

De acordo com Lins (2016, p.34), “O coordenador pedagógico não tem ainda uma função definida, mas exerce algumas atividades importantes que já são reconhecidamente de responsabilidade desse profissional”. Dentre estas atividades, a formação continuada de professores é um das mais relevantes e primordiais. Estudiosos da área da educação, como Almeida e Placo (2010), Andrade (1999), Franco (2006), Pimenta (2013) e Grasiela Zimmer Vogt (2012), afirmam que a coordenação pedagógica precisa desenvolver seu trabalho diretamente com os professores, oferecendo-lhes formação e suporte didático, para que, assim, possa contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, dos índices de proficiências das escolas.

Seguindo essa mesma linha, Araújo (2015, p. 61) coloca que “o contexto escolar é uma arena fértil para a formação contínua dos professores, cujas ações pedagógicas devem confluir para a materialização do aludido processo”. E por esse motivo, o coordenador escolar deve “empreender o processo de formação docente com vistas a desenvolver uma postura profissional investigativa, crítica-reflexiva, ou seja, consumir o processo formativo contínuo docente a fim de concatenar teoria e prática” (ARAÚJO, 2015. p. 61).

Entretanto, o que se observa, na realidade, é que este profissional ainda se encontra confuso, diante da sua própria imagem funcional ou da ausência dela, e isso tem paralisado a sua atuação em termos de produção formativa para os docentes. Lins (2016. p.50) coloca que “a coordenação pedagógica se defronta com a crise da identidade profissional, à medida que vivencia uma construção identitária no exercício de uma função ainda tão indefinida e, talvez por isso, pouco reconhecida”. Ou seja, o coordenador é um profissional que está em construção, que está aprendendo a fazer fazendo e adaptando a sua prática de trabalho às demandas existentes na escola. Lins (2016), ainda falando sobre a construção da identidade do coordenador, trata tal figura como algo difuso, uma vez que não existem objetivos claros, por parte das escolas ou sistemas de ensino, para este profissional.

Por estas questões, encontramos um coordenador que, ao mesmo tempo em que está ciente da sua responsabilidade como formador de professores, também tem consciência de que existem outros processos importantes acontecendo na escola. Como estes últimos não estão claros, não se sabendo, ao certo, a quem de fato pertencem, acabam sendo absorvidos pela coordenação escolar. Dessa forma, tanto a formação dos professores, quanto os tantos outros procedimentos se tornam secundários nas agendas dos coordenadores, tendo em vista a grande quantidade de tarefas a se fazer. Isso acontece claramente no estado do Ceará, onde a indefinição de leis ou normas legais deixa a coordenação sem diretrizes claras do que lhes compete ou não, passando a “exercer múltiplas tarefas e funções na escola e a desempenhar papéis que extrapolam o contexto da formação” (LINS, 2016, p.40).

Pelos dados apresentados na pesquisa com coordenadores escolares da CREDE 11, fica perceptível que a coordenação vivenciada nesta regional precisa ser revista, sobretudo no que se refere ao espaço que a formação continuada de professores tem ocupado dentro das agendas destes profissionais. Observa-se uma coordenação extremamente atarefada, com muita burocracia e sistemas para preencher, mas sem a devida dedicação a dois processos fundamentais dentro do contexto escolar, que são: o acompanhamento aos planejamentos de professores e a formação complementar dos mesmos a nível escolar.

É predominante o número de escolas que possuem dois ou mais coordenadores. Mesmo assim, verifica-se o excesso de trabalhos e alguns relatos de falta de tempo para realizações de tarefas. Um exemplo é a observação *in loco* da sala de aula, atividade que apenas 4,1% dos coordenadores conseguem fazê-la diariamente ou quinzenalmente. Sendo assim, a divisão do trabalho é outro ponto que carece de atenção, uma vez que, com mais de um coordenador por escola, o trabalho deveria ser mais bem dividido, evitando sobrecarga na coordenação e mais dedicação às questões pedagógicas.

No âmbito da regional, faz-se necessário implantar uma política de formação de coordenadores, de forma que possam atuar como formadores de professores, principalmente os que assumiram a função recentemente, por meio de novo processo de seleção. Na CREDE 11, a partir das respostas mostradas no questionário aplicado, verifica-se que fatores como a administração do tempo e a resolução de conflitos ainda impedem que os coordenadores desenvolvam o seu trabalho de maneira plena, configurando-se, assim, como parceiros do professor e não como mero observadores do processo de ensino e aprendizagem.

Com estes dados da Coordenação da CREDE 11, chegamos ao fim deste capítulo, no qual procuramos descrever a coordenação escolar desde a sua origem, as reformulações e legislações a nível nacional, bem como a ausência delas no contexto do estado do Ceará e a sua prática nos dias atuais. Além disso, realizou-se um estudo específico sobre o perfil dos coordenadores da Coordenaria Regional de Desenvolvimento da Educação 11, que subsidiará a elaboração de um grupo focal para seis escolas, que conseguem desenvolver um trabalho de formação de professores consistente, o qual ficará mais detalhado no capítulo seguinte.

No capítulo 2, será apresentado o referencial teórico deste trabalho acerca da identidade formativa do coordenador escolar, tomando a sua escola como norteadora desse movimento. Ademais, uma parte dele será dedicada à análise dos dados encontrados em uma pesquisa desenvolvida com um grupo de vinte professores e em um grupo focal, realizado com coordenadores que participaram da pesquisa e que demonstraram interesse em fazer parte desse momento. Nesse sentido, as suas falas e posicionamentos serão associadas às de alguns autores, ressaltando os pontos de concordâncias, bem como as suas principais divergências.

2 O COORDENADOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DA CREDE 11

Segundo Cristiane de Sousa Moura Teixeira (2014, p.46), a formação continuada ou contínua de professores pode ser compreendida como um:

Processo educativo realizado dentro e fora da jornada de trabalho dos professores, e que possibilita, por meio da articulação entre os conhecimentos teórico-práticos, elaborar a crítica das ações pedagógicas instituídas, e assim, criar condições para produzir nova direção educativa.

Gatti (2008), seguindo a mesma linha de pensamento, aponta que esse movimento formativo se apresenta, no atual momento, com muitas interpretações e significações, podendo variar desde a realização de cursos formais, que acontecem após a graduação, ou após a entrada do educador no exercício da docência, a quaisquer outros tipos de interações que possam colaborar para o aperfeiçoamento profissional docente, tais como:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições (GATTI, 2008, p. 57).

Outros autores, tais como Araújo (2015) e Teixeira (2014), entendem que tal formação deve estar atrelada ao cotidiano escolar e aos reais desejos e necessidades dos professores, sendo o contexto escolar e, mais especificamente a sala de aula, o principal laboratório para o qual irá se voltar toda e qualquer ação que tenha como foco a melhoria das práticas pedagógicas. Para Araújo (2015, p.66), a formação continuada do professor “deve ser encaminhada pela escola a partir dos seus espaços reais, no qual seus diferentes agentes estão inseridos para, assim, situar os professores no seu próprio contexto”.

Esse tipo de ação possibilita que o professor perceba que a ideia de continuidade da formação se dá justamente pelo fato de que a escola, dotada de múltiplas personagens humanas, é um cenário dinâmico e em constantes transformações. Por este motivo, os saberes adquiridos pelos docentes, em suas graduações ou pós-graduações, independentemente do momento em que foram realizadas, podem não mais ser suficientes para a promoção de uma educação que contemple o mundo contemporâneo e as suas diversas problemáticas. Assim, cada escola precisa ser compreendida como uma conjuntura particular, embora inserida em

uma rede ou sistema de ensino e, por isso, carece de discussões que impactem em suas realidades e as modifique, se for o caso.

Nesse sentido, quanto mais próximas as políticas de formação de professores estiverem das vivências e experiências escolares, mais sentido ela deverá fazer para os seus educadores, uma vez que, a partir da prática vivida, insere-se um aporte teórico, desenvolvendo-se assim, uma relação de complementaridade entre estes conceitos tão importantes para aprendizagem de qualquer conteúdo ou disciplina. Teixeira (2014, p.63), corroborando com essa ideia, afirma que:

A formação continuada desenvolvida no próprio local de trabalho dos professores evidencia a escola não apenas como local de trabalho, mas, também, e ao mesmo tempo, local de formação que considera a produção de conhecimentos e de saberes, já que essa produção emerge mediante a articulação crítica entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos.

Como mediador de toda essa gama de personagens e conceitos, destaca-se o coordenador pedagógico, que, mediante a prática experimentada pelos educadores, deve estabelecer um espaço de investigação e, ao mesmo tempo, de socialização de atividades e aplicações exitosas entre pares. Lins (2016, p. 35) destaca que o coordenador tem como “função primordial a atualização dos conhecimentos, principalmente para oportunizar aos docentes a reflexão da prática e, portanto, promover novas direções e novas mudanças na prática pedagógica”. Concordando com esse pensamento, Araújo (2015, p.76) afirma que “faz-se necessário ao Professor Coordenador Pedagógico uma formação que o leve a refletir sobre seu fazer e a constituir uma identidade formadora para colmatar as possíveis tensões que circundam sua atuação”.

Diante de todas estas questões, surgiu este capítulo, no qual é aprofundado o diálogo teórico sobre a formação de professores, principal atribuição da coordenação pedagógica no ambiente escolar, enfatizando-a como o *lócus* e, ao mesmo tempo, alvo desse trabalho formativo, que surge a partir das experiências e vivências do profissional docente e retorna para a sala de aula, impactando na aprendizagem dos alunos e na consequente elevação dos resultados da instituição de ensino.

Para tanto, o capítulo dois está dividido em três seções. Na primeira, são abordados os aspectos relevantes da formação continuada de professores como atribuição precípua da coordenação escolar, destacando-se os desafios enfrentados por estes profissionais na implementação de tais práticas no seio da escola e as possibilidades que podem ser detectadas a partir da institucionalização de processos formativos neste cenário. Na segunda seção, é o

momento de ouvir os professores de duas escolas da CREDE 11, a fim de entender como estes profissionais recebem e visualizam o trabalho da coordenação em suas escolas, além de compreender em que medida a resistência docente pode ser um empecilho na efetivação de uma política formativa emanada pela coordenação, a partir das necessidades de cada escola.

E, por fim, na terceira seção, é apresentado um paralelo entre os posicionamentos de alguns dos coordenadores lotados na CREDE 11, através de um grupo focal, os quais foram selecionados a partir da aplicação do questionário que está consolidado na seção 1.4, e em alguns autores que estudam a temática da formação continuada de educadores de maneira mais aprofundada, tentando estabelecer um diálogo entre o falado (pelos autores) e o vivido (pelos coordenadores).

2.1 O COORDENADOR ESCOLAR FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nesta seção, pretende-se ampliar a discussão em torno das funções do coordenador escolar, tendo como ponto de partida e, ao mesmo tempo central, o seu papel de formador de professores e o acompanhamento das atividades pedagógicas ocorridas na escola. Para isso, serão apontados alguns referenciais que identificam o espaço da escola como justamente o mais favorável para o desenvolvimento de formações, pois, é a partir deste local, que irão surgir os temas e as possibilidades de trabalho para a coordenação, visto que tudo o que se realiza dentro desta instituição precisa refletir na sala de aula e na melhoria da aprendizagem discente. Porém, neste ínterim, também existem desafios, os quais precisam ser superados, para que se possa seguir adiante no trabalho formativo. Alguns destes pontos também serão desenvolvidos no recorte a seguir.

Segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, a palavra coordenar significa “dispor segundo certa ordem e método; organizar e/ou dirigir, dando orientação” (FERREIRA, 2001, p. 1996). De acordo com a mesma fonte, o termo pedagógico “se refere à pedagogia, ciência que se dedica ao processo de educação dos jovens, estudando os problemas que se relacionam com o seu desenvolvimento” (FERREIRA, 2011, p.557). Logo, coordenar o pedagógico, seguindo a etimologia da expressão, nada mais é do que organizar o cenário para que a aprendizagem das crianças e dos adolescentes aconteça, tendo em vista as dificuldades que possam ser verificadas ao longo desse caminho e as possíveis soluções, que devem ser arregimentadas a fim de superá-las. Eis, aí, a grande missão do profissional, para a qual pretendo lançar o olhar neste trabalho.

Por mais que o estudo “ao pé da letra” da concepção da coordenação pedagógica nos pareça algo claro ou até simplório, na realidade, não é bem isso o que se tem observado. Um dos grandes embaraços enfrentados por coordenadores pedagógicos, no cenário educacional contemporâneo, é a identificação de suas atribuições dentro do ambiente escolar, bem como o que lhe é primordial executar, dada a variada gama de situações ocorridas na escola e que exige um posicionamento emergente do gestor escolar. Franco (2008) nos dá uma primeira pista desse aspecto, ao deixar claro que “a principal função do coordenador é instaurar, incentivar e produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas” (FRANCO, 2008, p. 117).

Franco (2008) ainda esclarece que alguns coordenadores sabem que deveriam trabalhar dessa forma, principalmente com professores, que são o foco do exercício de sua função, sobretudo em um processo de formação continuada desenvolvido na própria escola. Porém, as inúmeras demandas existentes no ambiente escolar o impedem de realizar tal atividade. Pimenta (2013) também defende a perspectiva de que as inúmeras atividades desenvolvidas pelos coordenadores escolares os atrapalham em suas funções com os docentes. Porém, o autor ressalta que é a falta de conhecimento acerca do que lhe é importante fazer que faz com que o coordenador realize outras atividades, que também são necessárias, mas que não são o escopo da sua esfera laboral. Além disso, ele conclui dizendo que, em muitos casos, nem mesmo a escola sabe quais atribuições devem ser executadas pelos seus coordenadores escolares, acabando, assim, por obrigá-los a realizarem uma série de tarefas que, como já fora relatado, não se relacionam com a questão da formação continuada.

Para tentar esclarecer alguns pontos de dúvida sobre a atuação dos coordenadores, Ricardo Santos David (2017, p. 147) nos afirma que:

Traçar caminhos para direcionar as ações pedagógicas é uma das principais atribuições do coordenador pedagógico, que deve atuar de modo a transformar a escola em um local de formação em serviço dos professores, principalmente dos recém-graduados, que chegam às escolas cheios de sonhos e, muitas vezes, são transformados em pesadelos, por inexperiência e pela falta de ação pedagógica de um bom coordenador. O coordenador é, sem dúvida, um agente muito importante na formação dos docentes, por isso, é fundamental uma mudança na prática e no processo de apoio pedagógico aos professores.

A partir das colocações de David (2017), é possível perceber que a formação continuada é o espaço onde o coordenador escolar, através de uma programação consistente, deve concentrar seus esforços. Franco (2008) nos diz que tais atores possuem a consciência

disso e que, além do mais, “sabem e reconhecem que um trabalho de capacitação docente deve ser planejado, gradual, contínuo e persistente. Mas sabem que não possuem condições – nem pessoais, nem profissionais, nem administrativas para tal fim” (FRANCO, 2008, p.123). O posicionamento de Franco (2008) faz emergir a seguinte questão: como preparar os coordenadores pedagógicos para desenvolverem seus trabalhos, de modo a constituir um espaço formativo na escola onde eles estão inseridos?

David (2017) nos mostra uma possível resposta ao questionamento anterior, indicando que “o coordenador precisa ter uma formação inicial e continuada para que possa desenvolver com afinco suas atribuições dentro da escola, sendo a principal delas a formação em serviço dos professores” (DAVID, 2017, p.143). Concordando com David (2017), Franco (2008, p. 120) também relata que “a falta de formação inicial é um dos grandes problemas enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no que tange ao desenvolvimento de um trabalho produtivo e eficiente”. Parece-nos óbvio, mas não se pode imaginar que um profissional, que tem como missão precípua a formação dos professores e a preparação dos mesmos para realizarem atividades mais qualificadas, não esteja habilitado para empreender tal ação. É neste ponto que devem agir os líderes dos sistemas de ensino, ampliando o seu campo de visão para a questão formativa do próprio coordenador escolar.

Contrariamente a isso, o que tem se percebido são algumas redes educacionais tentando imprimir, nesse profissional (coordenador), um caráter meramente fiscalizador e de supervisão, assim como se concebia a coordenação pedagógica até meados da década de 1990. Nos dias atuais, tal aspecto ainda pode ser, mesmo que de maneira informal, experimentado no contexto escolar.

Todo esse movimento em torno das definições de um profissional responsável pela “orientação pedagógica” na escola mostra que a dificuldade apresentada, desde os primórdios da introdução desse profissional no sistema de ensino brasileiro, não está, ainda, ultrapassada (FRANCO, 2006, p. 39).

Diante de tantas incertezas entre o que devem fazer e o que realmente fazem, ou entre aquilo que as redes de ensino da qual fazem parte lhes orienta a fazer, surgem as crises de identidades vivenciadas por muitos coordenadores pedagógicos na atualidade. Alguns autores (as), como Franco (2006), Franco (2008) e David (2017), reforçam que um dos grandes obstáculos a serem superados pelos coordenadores é a falta de uma formação inicial e continuada consistente, que lhes oportunize a construção de uma identificação concreta do seu ser profissional. David (2017, p.143) destaca que “o coordenador precisa resgatar sua identidade para se conscientizar de suas reais atribuições, só assim conseguirá realizar um

trabalho de qualidade nas instituições escolares”. Concordando com esse posicionamento, Franco (2006, p.45) acrescenta que “o coordenador pedagógico, individualmente, não constrói nem mantém uma identidade profissional somente pelo desejo, pela autoconsciência profissional; o sistema escolar, as políticas públicas, os demais profissionais da educação interferem nessa construção”. Além disso, ainda complementa:

a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos pode ser entendida como uma construção social marcada por uma multiplicidade de fatores que interagem entre si, resultando em uma série de representações que esses profissionais fazem de si mesmos e de suas funções (FRANCO, 2006, p. 46).

É por esse motivo que se deve insistir em uma ambiência formativa, promovida pelas próprias redes de ensino, com o intuito de preparar o coordenador, impelindo-o a plenificar, nas unidades escolares, a noção de formação com os professores. Isso modificaria a sua própria visão em torno de si mesmo, bem como de todo o corpo docente da instituição da qual faz parte. Franco (2006, p. 44) nos diz que “tal questão pode assumir uma proporção maior, uma vez que, desde sua introdução na escola, não se tinha uma definição clara e consensual acerca de seu papel”. E isso tende a gerar uma transformação dentro da unidade de ensino, pois as primeiras e verdadeiras facetas do profissional começarão a aparecer e a impactar na sala de aula.

Para que isso ocorra, David (2017, p. 145) enfatiza que “torna-se necessária à presença de um coordenador pedagógico consciente de seu papel, da importância de sua formação continuada e da equipe docente, além de manter a parceria entre pais, alunos, professores e direção”. Esse é um dos efeitos de um coordenador que teve uma boa formação inicial e que continua, mesmo que por seus meios, capacitando-se e aperfeiçoando-se para fazer a diferença nas escolas onde atuam.

Para que esses recursos formativos sejam eficazes, o coordenador, além de sua própria formação, precisa estabelecer, com os diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, uma dinâmica de escuta ativa, principalmente se estes sujeitos forem seus professores. Vogt (2012) considera que a formação continuada deve ser arquitetada em forma de uma política que melhore as práticas e condições de trabalho dos professores. Para tanto, os docentes devem ser ouvidos nas suas expectativas e necessidades, a fim de que isso impacte na sala de aula e promova a qualidade na educação que tanto se almeja. A autora continua dizendo que “uma formação de qualidade só acontece com pessoas que estão dispostas a refletir e discutir a educação da sua escola, caso contrário, não contribuem em nada com o processo e ainda atrapalham um trabalho coletivo” (VOGT, 2012, p.3).

Então, quem mais interessado em mudar a educação de que os próprios professores? A coordenação escolar precisa estar atenta aos anseios dos seus docentes, para que, diante deles, lhes dirija um trabalho que consiga fazer a diferença na aprendizagem dos alunos e na consequente melhoria dos indicadores da instituição de ensino. A escuta dos educadores é um primeiro passo desse processo. Ao recorrer a Vogt (2012, p. 6), ela nos confirma essa postura, ao afirmar que “o formador – coordenador pedagógico – deve estar preparado e compromissado com o processo formativo destes professores, acompanhando e assessorando este profissional nas suas dificuldades e necessidades”.

Essa dinâmica formativa encontra, nas reuniões pedagógicas, momento da carga horária extraclasse de cada professor, em que eles se reúnem para planejar suas aulas e realizarem discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem, o local propício para se expandir. Vogt (2012) assume que a partir do instante em que as reuniões pedagógicas forem um território reservado ao estudo e à análise da conjuntura vivenciada no cotidiano escolar, a instituição conseguirá elaborar novas alternativas e parcerias para o fortalecimento do ensinar e do aprender e, conseqüentemente, da qualidade da educação. Vogt (2012, p.8) ainda salienta que “as reuniões pedagógicas, vistas como este espaço de formação continuada de professores dentro do próprio espaço escolar, e o coordenador pedagógico, responsável por esta formação, precisam ser trabalhadas de forma a vincular prática, observação e avaliação”. Tais reuniões só surtem efeitos quando, além da escuta, se instauram instâncias de diálogos, onde cada interlocutor se propõe a produzir a sua prática pedagógica, baseada na construção coletiva, orientada por seu coordenador. “A formação continuada de professores nas reuniões pedagógicas escolares está permeada por uma relação dialógica entre professores e coordenador pedagógico na superação de muitos desafios” (VOGT, 2012, p. 11).

É primordial que as reuniões sejam bem planejadas, de modo a serem levadas a sério por todos os professores que dela participam. Quando não se tem essa atenção, corre-se o risco de enfrentar o que Franco (2008) define como sendo uma das maiores dificuldades para se implementar as formações docentes no chão das escolas. A autora relata que “alguns coordenadores “admitem que, quando chegam às reuniões, há tanto assunto extra a comentar, há tantos avisos a serem dados, há tantas orientações legais para se passar, que não sobra tempo para reverem e discutirem o projeto pedagógico da escola” (FRANCO, 2008, p. 124).

Tal realidade é fruto de uma falta de planejamento e uma visão de curto alcance, no que se refere à estruturação de uma pauta de formação no contexto escolar. Vasconcellos (2008, p. 85) também afirma que “a esfera de atuação e preocupação da coordenação é muito ampla (envolve questões de currículo, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina,

avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didático, etc.)”. Diante disso, é muito importante que esse profissional consiga estabelecer, mesmo em meio a tantos afazeres, a compreensão de que a centralidade da sua existência no espaço escolar é a formação continuada dos seus professores e o acompanhamento aos seus planejamentos coletivos e/ou individuais.

Gois (2012) destaca que o planejamento é o momento em que os professores, em parceria com seus coordenadores, organizam suas práticas, preveem objetivos, conteúdos, avaliações e métodos, ou seja, preparam e roteirizam toda a aula que deverá ser ministrada em seguida. Convém esclarecer que os coordenadores estão inseridos nesse cenário, não como autores ou protagonistas, mas como facilitadores e orientadores de cada docente. Nesse sentido, o seu trabalho não deve ser encarado como algo impositivo ou ditatorial, mas como norteador e condutor de aulas mais qualificadas e de acordo com a necessidade dos alunos. Para Sérgio Antônio da Silva Leite (2001, p. 39):

A construção e o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula são tão importantes que não deveriam ficar restritos às experiências e decisões isoladas dos professores. O planejamento e a avaliação dessas práticas deveriam ser realizados como parte do trabalho coletivo dos professores e coordenadores pedagógicos, uma vez que tal condição possibilitaria a troca de experiências, bem como o aprofundamento da análise das práticas desenvolvidas, num movimento dialético envolvendo a relação ação-reflexão.

A partir das colocações de Leite (2001), tem-se a clareza da necessidade de uma esfera individual, dentro do planejamento de cada professor, para que ele possa construir as suas aulas, em parceria com a coordenação pedagógica, uma vez que o educador tem conhecimento do conteúdo, da turma e de suas peculiaridades, e o coordenador tem a expertise e o olhar de quem está de fora da sala de aula, para sugerir novos métodos de ensino e avaliação da aprendizagem. Por essas razões, independentemente das suas outras atribuições secundárias, o coordenador deve estar junto ao professor em sua carga horária extraclasse para que se firme a parceria primordial entre esses dois atores. Nesse sentido, Vasconcellos (2008, p. 151) ressalta que:

Seria muito positivo que os professores pudessem sentir a coordenação pedagógica como autêntica aliada nesta tentativa de alterar sua prática e não como elemento de controle e fiscalização. A equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e não ser elemento de controle formal e burocrático.

Entretanto, é razoável que tanto professores, quanto coordenadores saibam até que ponto começa o trabalho de um e termina o do outro, para que não haja a prejudicial troca de papéis. Outro aspecto fundamental, na relação coordenador-professores, é a criação de momentos coletivos, nos quais, em grupo, sejam feitas explanações, trocas de experiências e a escuta empática de cada socialização.

David (2017, p.143) destaca a “relevância do planejamento participativo para que o trabalho do coordenador se dê de modo coletivo, de forma a construir uma práxis reflexiva, visto que a escola só terá sucesso se houver a integração de todos, inclusive do gestor”. No entanto, o autor atesta que, pelo grau de coletividade das reflexões, esses momentos são marcados por desafios e muitas inquietações. Já Vogt (2012, p. 09) sinaliza que “por ser coletivo e abranger tanto professores como coordenador pedagógico, este último precisa compreender que é ele quem irá fazer a mediação da ação pedagógica, envolvendo todos num processo de construção e reconstrução dos saberes e das aprendizagens”.

Para que isso ocorra, Gois (2012) nos explica que os coordenadores não podem levar as reflexões e decisões já tomadas, para que os professores sejam meros executores dos projetos e ações da escola. Esses locais devem ser utilizados para diálogos e argumentações. Nesse sentido, tais momentos podem até ser conduzidos pelo coordenador, mas as decisões não podem ser feitas exclusivamente por ele. Conforme destaca José Cerchi Fusari (1993, p. 72), “a realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma escola, mas educadores que tenham pontos de chegada (princípios) e de partida (objetivos) comuns”. Por isso, todas as vozes precisam ser ouvidas, respeitadas e, se for de comum acordo, acatadas.

Além dessas negociações coletivas, as reuniões de planejamento são essencialmente os momentos nos quais o coordenador pode desenvolver um programa de formação continuada para o seu grupo de professores. A esse respeito, Vogt (2012, p.07) defende que a formação continuada de professores no espaço escolar “passa por muitos caminhos. Porém, estes caminhos devem estar atrelados a objetivos claros de qualificação do profissional docente e como isso irá se refletir na prática educativa”. Por isso, essas formações continuadas devem ser pensadas a partir das fragilidades pedagógicas encontradas no campo escolar.

Logo, o coordenador tem que conhecer o seu grupo, de forma que possa trabalhar com foco em suprir as suas necessidades. Se o problema é de avaliação, faz-se importante pensar, por exemplo, em uma formação sobre a elaboração de itens ou em algo relacionado à utilização de instrumentais diversificados para averiguar a aprendizagem. Caso a dificuldade esteja relacionada à metodologia dos docentes, é possível pensar em novas técnicas e métodos

diferenciados, tais como o uso de materiais concretos e/ou tecnológicos. É por isso que Vogt (2012, p.10) nos ressalva que “observando as múltiplas relações de formação existentes no ambiente escolar, é preciso enxergar este espaço como um local de contínua formação.” Isso só acontece quando o coordenador consegue vislumbrar, no tempo extraclasse de seus professores, a oportunidade de formá-los, a partir de suas pretensões e dos objetivos e metas aos quais a escola precisa alcançar. Vogt (2012, p. 07) também corrobora esse pensamento, ao declarar que “este processo de formação continuada dentro do espaço escolar, mais especificamente nas reuniões pedagógicas, deve ser pensado e planejado com antecedência, na perspectiva de focar quais as metas a serem atingidas”. Quando não há essa preocupação por parte da coordenação, as reuniões de planejamento de professores podem se transformar em espaços de ociosidade e conversações docentes alheias ao trabalho focado, que precisa ser desenvolvido com os alunos.

Nogueira (2017) traz outro ponto interessante acerca dessa discussão: a autora coloca que, muitas vezes, a relação entre professores e coordenadores é permeada pelo contexto de resistências, e isso se dá, porque alguns educadores possuem uma grande dificuldade em se envolver com novos estudos. Nesse sentido, não gostam de cumprir rotinas pedagógicas e/ou não conseguem ver, na coordenação, um apoio necessário, nem em seus colegas. Assim sendo, a coordenação escolar precisa aprender a contornar as objeções apresentadas pelos professores, uma vez que “praticamente todas as mudanças que ocorrem na escola estão diretamente direcionadas ao professor, logo, ele é o principal agente de mudança” (NOGUEIRA, 2017. p. 10). Além disso, sem ele, dificilmente se consegue obter êxito em quaisquer que sejam as atividades escolares.

Tentando explicar essa questão, Nogueira (2017) ressalta que as inovações propostas pela coordenação, em muitos casos, desestabilizam as “estratégias de sobrevivências” dos professores, que não são fechados ao novo em si, mas ao que o novo trará de acréscimo ao seu trabalho. A novidade, na maioria das vezes, representa a saída de uma zona de conforto, da qual o professor não quer ou não está preparado para abrir mão. É aí que a resistência se manifesta “sob a forma da ausência de estudo, descompromisso docente e não aceitação da mudança da prática” (NOGUEIRA, 2017, p. 09).

Para transformar essa realidade, não somente o coordenador, mas também diretores e demais atores escolares devem compreender que, para se enfrentar a resistência como expressão cultural, “é necessário o desenvolvimento de um trabalho coletivo baseado no estudo, diálogo e reflexão das práticas educativas, das formas de gestão, das concepções que sustentam a educação, enfim, do aprofundamento da teoria para o entendimento da prática e

vice-versa” (NOGUEIRA, 2017, p. 11). Por essa razão, é extremamente importante que as reuniões pedagógicas incorporem, às suas pautas, as temáticas pertinentes ao ambiente em que está inserida. Assim, estará ajudando o docente no processo que Ozélia Horácio Gonçalves Assunção e Rafaela de Oliveira Falcão (2015, p.11) denominaram “construir-se como professor”. “Construir-se como professor é uma atividade conjunta, integrada e igualmente constante na vida daqueles que escolhem esta carreira” (ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2015, p.11). Antônio Nóvoa (1992, p. 28) ratifica esse pensamento, afirmando que essa “formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

A elaboração de uma formação direcionada e focada nas especificidades de cada instituição passa pelo profundo conhecimento que o coordenador deve ter sobre a sua equipe, bem como do grau de confiança que essa equipe possui em seu líder. Além disso, Gois (2012, p. 93) nos fala da:

[...] necessidade de uma política de formação para os coordenadores pedagógicos, em que estes possam compreender as metodologias que deem conta da postura dos educadores diante da realidade, fortalecendo, assim, suas práticas pedagógicas, bem como, a dos professores.

Essa é uma dinâmica que somente a boa vontade do coordenador não consegue realizar. Para formar os professores, é indispensável que o coordenador esteja preparado. Para tal, como já fora mencionado, é preciso que as redes de ensino estejam dispostas a desenvolverem políticas públicas de fomento à preparação do coordenador para atuar junto aos professores. Ademais, ao coordenador, é exigida a disposição para inovar, a partir da busca e participação nesses momentos de sua formação. Para Vasconcellos (2008, p.116):

O coordenador vai se formando à medida que participa da reflexão sobre a prática, busca cursos de aperfeiçoamento, troca experiências, sendo que pode aprender o saber específico de cada disciplina nas relações que estabelece com os professores, da mesma forma que pode também dar sua contribuição na formação dos professores.

Seguindo a mesma linha de Vasconcellos (2008), Marli Dalmazo Afonso André e Marli da Silva Vieira (2007, p. 23) enfatizam que o coordenador escolar deve “cuidar também da própria formação contínua, reservando tempo para ler, estudar, pensar, criticar a prática cotidiana e rever constantemente as intenções”.

Mesmo com tantas nuances, altos e baixos, dúvidas sobre sua identidade, Pimenta (2013, p. 191) considera que:

Na maioria das redes de ensino, este profissional é tido como o principal responsável pelo monitoramento e articulação das ações pedagógicas da escola, organizando, acompanhando e discutindo com os demais segmentos, especialmente com os professores, os processos de ensino e de aprendizagem.

Já Franco (2006) classifica a função de coordenador como complexa, uma vez que tal figura precisa estar constantemente motivada a desenvolver o projeto político pedagógico da escola, além de ter que administrar uma estrutura rígida e tradicional de educação, que muitas vezes não está disposta a se enveredar por novas estradas, sobretudo ao se considerar os profissionais que não se sentem mais motivados a saírem de sua zona de conforto.

Pimenta (2013, p. 188), novamente, é mais otimista e coloca que o “coordenador pedagógico tem sido visto, em boa parte das redes de ensino, como um profissional singular e de fundamental importância para a articulação das ações pedagógicas e formativas da escola”. Partindo dessa premissa, Franco (2008, p. 130) determina que “não podemos deixar que os coordenadores pedagógicos sejam o próximo “bode expiatório” na explicação do fracasso da escola. Como todos os educadores, são elas vítimas históricas da falta de comprometimento real da sociedade brasileira com as urgências da educação”.

David (2017, p. 146) acrescenta que “a ação efetiva do coordenador pedagógico com sua equipe escolar é de extrema importância para o bom trabalho, para a melhoria do fazer pedagógico da sala de aula”. Por fim, conclui:

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animador e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo, tem um papel relevante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência: tomada de consciência (DAVID, 2017, p.152).

Apesar de todos os percalços e desafios, são inegáveis as contribuições que os coordenadores pedagógicos têm dado à educação brasileira. Está mais do que na hora de tais profissionais entrarem nas agendas das políticas públicas educacionais, de forma que sejam entregues formações e subsídios para o trabalho direto com o professor, além da consequente melhoria da aprendizagem dos alunos e dos indicadores educacionais.

2.2 COORDENAÇÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA: A RELAÇÃO PROFISSIONAL PELA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE DUAS ESCOLAS DA CREDE 11

Nesta segunda seção, tem-se a intenção de analisar como é realizado o trabalho conjunto entre professores e coordenadores na abrangência da CREDE 11, uma vez que este é, ou deveria ser, conforme se tem relatado até aqui, um dos principais focos da atuação da coordenação escolar. Adentrar nessa relação permitirá compreender como um profissional está imbricado ao outro e como a escola pode ganhar, quando existe um encadeamento nas suas ações, e/ou perder, caso haja o desalinhamento em suas práticas. Diante da complexidade destas questões, a pesquisa parece ser a maneira mais coerente e equilibrada para buscar as respostas a que procuramos. Segundo Rosália Duarte (2002, p. 140):

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar a realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Para esmiuçar as peculiaridades do contexto em análise, foi elaborada uma série de perguntas e/ou assertivas, a partir de situações do cotidiano escolar, nas quais estão em jogo as vivências conjuntas de coordenadores e professores nas escolas da regional em estudo. Além disso, os posicionamentos de alguns autores, como Josiana de Lourdes Alcantarino Nery (2013), Assunção e Falcão (2015), foram fundamentais e também considerados na elaboração do instrumento de pesquisa.

Para Nery (2013, p.29), o desempenho do professor é potencializado pelo coordenador e “quanto maior a ação do coordenador entre os professores, formando-os, assistindo às suas aulas, dando retorno do trabalho pedagógico, compartilhando situações de aprendizagem, melhor serão os resultados obtidos”. Seguindo o mesmo pensamento, Assunção e Falcão (2015) reconhecem que a escola “é o lugar onde os professores mais aprendem a sua profissão, é lá com seus pares, com seus alunos, que esses profissionais vão construindo sua identidade profissional, vão dando sentido à profissão, (re) fazendo o caminho com os caminhantes na organização da escola”. Ainda segundo as autoras, o coordenador é o principal ator na mediação do professor com o seu fazer docente em um determinado espaço e foi isso que se procurou identificar a partir da aplicação de um questionário com professores da CREDE 11.

O questionário de pesquisa continha trinta e sete questões. Dentre elas, duas eram abertas e as demais eram fechadas e de múltipla escolha. As perguntas versavam sobre o entendimento dos professores a respeito do trabalho da coordenação de sua escola e a sua

ligação com a formação continuada docente desenvolvida no próprio ambiente escolar. A pesquisa ensejava verificar a visão que os professores tinham a respeito de seus coordenadores, sobre as contribuições dadas por eles ao processo de ensino e aprendizagem, assim como a relação de colaboração que o coordenador ofertava ao educador no seu desenvolvimento profissional e a frequência com que ministrava devolutivas acerca do trabalho pedagógico. Outros aspectos investigados foram até que ponto a resistência docente poderia atrapalhar a dinâmica formativa do coordenador e em que medida os professores conseguiam enxergar essa resistência no cenário de sua escola.

A pesquisa foi direcionada aos professores de duas escolas¹⁶ de ensino médio do município de Jaguaribe, sede da CREDE 11 e município onde reside o autor da presente dissertação. Os seus coordenadores participaram do primeiro questionário aplicado por esse trabalho, apresentado no item 1.4. As selecionadas foram: uma que afirmou fazer formação continuada de professores regularmente, e outra que disse não desenvolver essa prática em virtude de algumas adversidades, como, por exemplo, a falta de tempo e/ou a fraca divisão de atribuições entre os seus coordenadores.

Por questões éticas, optamos por não revelar os nomes dessas escolas. Elas serão identificadas pela alcunha de escola verde e escola azul, cores predominantes na bandeira do município de Jaguaribe-Ceará.

A escola verde possuía, no ano de 2018, 544 alunos. Ela é uma instituição com certa tradição no município e conta com dois coordenadores¹⁷, os quais acompanham 26 professores em seus respectivos dias de planejamento, a saber: linguagens e códigos nas terças-feiras, ciências humanas nas quartas-feiras e ciências da natureza/matemática nas quintas-feiras. Cada coordenador acompanha duas dessas áreas, bem como alguns projetos e ações desenvolvidas no âmbito da instituição. Quantitativamente, os dois coordenadores têm o mesmo número de tarefas, embora se perceba uma maior concentração no atendimento a pais e alunos por parte de um deles, mesmo isso não estando evidente no bojo de suas divisões de tarefas.

Já a escola azul, no ano de 2018, tinha 348 estudantes regularmente matriculados e é uma instituição com menor tempo de existência no município, se comparada com a escola verde. Possui três coordenadores, os quais estão divididos entre programas, projetos e o

¹⁶ Por questões de logística, dificuldade de deslocamento e impossibilidade de afastamento do trabalho, o campo da pesquisa para a segunda etapa de investigação foi apenas as escolas do município onde reside o autor desta dissertação.

¹⁷ Optamos, nessa seção, por usar o termo genérico “coordenador pedagógico”, sem a desinência de gênero, para nos referirmos a coordenadores e coordenadoras, a fim de que tanto a identidade da escola, quanto a dos referidos profissionais não sejam expostas, uma vez que essa não é a intenção do trabalho que aqui se apresenta.

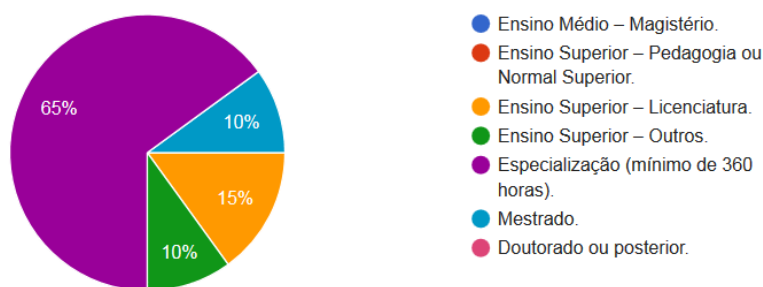
exercício docente. Apenas um coordenador tem a sua rotina ligada ao planejamento dos professores, 20 no total, nas quatro áreas do conhecimento. Os demais coordenadores estão associados a projetos específicos que a instituição desenvolve, o que também está ligado aos professores, mas não necessariamente ao seu aperfeiçoamento profissional e às formações pedagógicas.

O questionário foi enviado para o endereço de e-mail de quarenta professores, vinte de cada unidade de ensino, já que essa foi a quantidade de endereços fornecidos por cada escola. A pesquisa foi disponibilizada via formulário eletrônico e esteve ativa entre os dias 23 de fevereiro e 18 de março de 2019. Dos quarenta professores para os quais o questionário foi direcionado, apenas vinte o responderam, o que corresponde a 50% do público investigado.

Em relação ao perfil dos professores que responderam ao questionário, a maioria é do sexo feminino, o que corresponde a 65% dos entrevistados (13 professoras), com idades compreendidas entre 25 e 45 anos, sendo que a faixa etária de maior representatividade é a de 26 a 35 anos, com aproximadamente 70% dos educadores pesquisados (14 professores). Professores de todas as disciplinas responderam às questões propostas, no entanto, Língua Portuguesa, Matemática, Biologia e História representam a maioria dos respondentes.

Ainda se tratando da formação dos professores, a partir do gráfico 19, o qual retrata o nível de escolaridade do grupo de professores respondentes ao questionário, é possível observar que 65% deles (13 professores) possuem especialização, 10% (dois professores) possuem nível de mestrado, e 15% (três professores) são formados no nível de licenciatura. Convém ressaltar que tanto os educadores especialistas, quanto os mestres são também licenciados nas disciplinas em que lecionam. No quadro docente pesquisado, encontrou-se, ainda, 10% de professores graduados em outras áreas que não a licenciatura. Em alguns casos, professores sem licenciatura assumem turmas em escolas estaduais, pelo fato de não haver professores licenciados para ocuparem essa carência. É muito comum, também, que professores com nível superior incompleto lecionem em escolas estaduais do Ceará, em virtude da ausência de professores formados, mas esse não foi o caso das duas escolas pesquisadas. Os professores que responderam não possuir licenciatura estão lotados nas escolas investigadas para ministrar cursos profissionalizantes, os quais não necessitam que os docentes possuam especificamente uma licenciatura, mas apenas a formação na área para as quais seus cursos serão direcionados.

Gráfico 19 – Qual é o seu nível de escolaridade completo?



Fonte: Elaboração própria (2019).

Um dado importante é que todos os professores que responderam ao questionário estão lecionando em sua disciplina de formação, o que facilita o ensino por parte do educador e, ao mesmo tempo, o trabalho da coordenação escolar, pois pode direcionar o foco da abordagem de suas formações para temáticas mais gerais da educação, como metodologias, práticas de ensino e avaliação, uma vez que, em tese, os conteúdos em si das disciplinas já são bem dominados pelos professores.

Sobre o trabalho da coordenação, 85% dos professores (17 educadores) disseram conhecer as principais atribuições do coordenador escolar. Entretanto, 15% dos educadores entrevistados (três docentes) demonstraram não saber o papel que o coordenador assume dentro da escola, o que causa estranheza, já que o coordenador desde sempre fez parte do ambiente escolar e está, ou pelo menos deveria, em contato direto com professores em seus diversos espaços. Segundo Luis França (2018, s.p.), “as funções de articulação desempenhadas pelo coordenador pedagógico abrangem professores, familiares de alunos, os próprios estudantes, a legislação educacional e o Projeto Político Pedagógico da escola”.

Ao constarmos que existem professores que não sabem o que faz um coordenador na escola, tal dado se revela como preocupante e cria uma série de repercussões, sobretudo no sentido de entender onde pode estar o ponto fora da curva nessa questão, uma vez que é o coordenador “quem tem a formação necessária e a responsabilidade de fazer a articulação demandada entre os atores e domínios envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (FRANÇA, 2018, s.p.). Mediante tamanha importância, causa surpresa que não se saiba citar algo a respeito de suas competências dentro da escola, mesmo que isso não esteja diretamente ligado a professores. Entretanto, se considerarmos que a maioria afirma saber o que faz o coordenador, talvez exista uma falta de interesse, por parte do professor, em se aprofundar nas funções do seu coordenador ou que julgue sem relevância os trabalhos prestados por ele junto à escola.

Dentre os 17 professores que afirmaram saber as atribuições do coordenador no interior do espaço escolar, 16 conseguiram relatar pelo menos um encargo da coordenação. No entanto, um professor que disse saber o que fazia o coordenador, ao ser solicitado que citasse exemplos, não conseguiu fazê-lo. Entre os 16 que escreveram sobre as incumbências da coordenação, 11 conseguiram digitar os três exemplos requisitados e 5 professores puderam apontar uma ou duas competências da coordenação em sua escola.

Essa ausência de conhecimentos, relativos ao que o coordenador escolar deve fazer na escola, pode estar ligada à multiplicidade de tarefas que o profissional acaba abarcando no seu dia a dia. Nery (2013, p. 35) confirma que o coordenador:

[...] executa muitas outras tarefas no campo administrativo e que não são de seu departamento, como é o caso das atividades de telefonia, secretaria, vigilância, enfim, funções que o afastam de suas tarefas principais que são a formação de professores e a aprendizagem do aluno.

Concordando com essa colocação, Assunção e Falcão (2015, p. 03) relatam que o cotidiano da coordenação, muitas vezes, é “marcado por situações e eventos que o leva a agir no imediatismo e na urgência dos fatos e acontecimentos. A ausência de uma proposta de trabalho mais sistematizada os deixa livres para continuar agindo sem direção certa, sem foco”, o que os leva a simplesmente “apagar incêndios”, isto é, resolver questões pontuais dentro da escola, à medida que forem surgindo. Essa inexistência de rotinas pode ser um dos motivos pelos quais alguns educadores não conseguiram definir com exatidão o que faz um coordenador no ambiente escolar.

Entre os 16 professores que conseguiram citar as três principais obrigações do coordenador na escola, conforme solicitadas pela pesquisa, a palavra “acompanhamento”, seja ao planejamento, à rotina, à aprendizagem dos alunos ou aos resultados da escola, apareceu 13 vezes. Em seguida, as palavras orientar e ajudar figuram em quatro citações dos professores.

De acordo com o dicionário Aurélio (2011, p. 17), acompanhar significa “estar, ficar com ou ir em companhia de; fazer companhia a; estar ou ir junto a (alguém) de maneira constante ou temporária, seguir na mesma direção”. Já orientar corresponde a “indicar o rumo, a direção; transmitir valores; nortear; reconhecer aptidões de uma pessoa e incentivá-la a alcançar seu propósito” (FERREIRA, 2001, p. 536). Por fim, ajudar equivale a “dar auxílio, assistência; facilitar, favorecer, propiciar” (FERREIRA, 2001, p. 33).

Assim, para alguns dos professores da CREDE 11, os coordenadores devem ser aqueles que estão próximos ao seu trabalho constantemente, apontando-lhes direções ou

nortes para o alcance de objetivos e metas de maneira mais favorável e leve, sem pressões ou excesso de cobranças, fugindo da conotação de vigilância ou fiscalização, ainda tão arraigada em alguns profissionais. Para Nery (2013), quanto mais próximo o coordenador estiver dos professores e dos demais participantes da comunidade escolar, com relações solidificadas, maior sucesso terá na organização e execução de suas funções, bem como na consolidação de uma equipe coesa, integrada e preparada para desenvolver um bom processo de ensino e aprendizagem.

Almeida e Placo (2010, p. 31) atestam que “o sujeito se constitui na relação com outros, em movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando o que somos, via interação”. Nesse sentido, professor e coordenador mutuamente se complementam no fazer cotidiano e nas práticas de colaboração que conseguem desenvolver em favor de uma educação mais preocupada com as necessidades dos alunos. Nery (2013, p. 35), ao tratar dessa temática, coloca que “o trabalho de parceria entre coordenadores e professores é fundamental para o bom desempenho do trabalho pedagógico”. Além disso, complementa: “o coordenador precisa desenvolver seu olhar, ouvir, falar e prezar, atitudes que vão favorecer o relacionamento entre professores e alunos” (NERY, 2013, p. 42).

Percebe-se, então, que os dois profissionais precisam estar em sintonia para que o trabalho de um potencialize o do outro, pois do contrário, todas as ações desenvolvidas tanto de uma parte, quanto da outra não terão os enfoques adequados ou produtivos. É nas formações continuadas que essa parceria se consolida, pois é nela que o professor e coordenador têm um contato mais aproximado. Por esse motivo, Assunção e Falcão (2015) afirmam que a formação continuada de professores não pode ficar apenas nas mãos das assessorias pedagógicas ou empresas voltadas para esse fim, nem tão pouco das Secretarias de Educação ou suas regionais, pois esses modelos:

Tem se limitado a ensinar técnicas de ensino e metodologias que vem embutidos em “pacotes de formação” pensados por sujeitos que, muitas vezes, nunca passaram por uma sala de aula da educação básica, que desconhecem o funcionamento e as implicações de uma escola, mas domina conteúdos, teorias do conhecimento e detém, de certa forma, um “status técnico” que lhes confere “poderes” para pensar o que os professores e a escola precisam aprender, estudar e “reproduzir” (ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2015, p.12).

Estas estruturas podem se tornar incoerentes, a partir do ponto em que ocorrem distantes do cenário onde a prática educativa acontece, isto é, a escola. É em tal instituição que os professores vão efetivamente aprender a profissão e significar todos os conhecimentos

e saberes adquiridos em sua formação inicial. Assunção e Falcão (2015, p. 02) destacam “o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada dos professores, uma vez que ele assume a função de mediador das práticas educativas no espaço escolar”. Por essa razão, possuem mais chances de causarem impactos e transformações em suas práxis.

Quando perguntados sobre o que entendiam por formação continuada, os professores da CREDE 11, em essência, apresentaram uma definição que dá a ideia de continuidade à formação inicial, que se desenvolve por meio de cursos, especializações, mestrados, doutorados, etc. A finalidade de tal formação é a de aprofundar os conhecimentos, enriquecer as metodologias de ensino e melhorar a prática pedagógica. Em relação a essas respostas, um fato chama atenção: apenas 25% dos entrevistados citaram a escola como um possível local para a realização da formação continuada de professores, e 10% colocaram o coordenador como o sujeito mediador desse processo.

Essa posição, por parte dos professores, gera preocupação, uma vez que a escola pode e precisa ser encarada como lócus para a formação dos professores, e o coordenador é ou deveria ser o ator principal na mobilização dessa demanda. Segundo Rui Canário (1998), a escola é o lugar onde os professores aprendem a ser professores, sobretudo por meio de suas interações com alunos, colegas de docência, coordenação pedagógica e outros tantos indivíduos que permeiam a sua ação durante o ato de ministrar sua disciplina. É obvio que “afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas” (CANÁRIO, 1998, p. 16).

O que precisa ficar claro é que não são somente as universidades, institutos ou a própria secretaria da educação os incumbidos por produzir formações continuadas de professores. Isso também pode ser responsabilidade da escola, que, mediante as necessidades ou dificuldades de suas equipes, elabora procedimentos formativos bastante específicos e pontuais. Ao depender dos sistemas de ensino ou de órgãos externos, uma problemática pode se estender bastante ou, ainda, as formações podem não atender às especificidades de cada escola, tal como seria se ela mesma pensasse a sua formação.

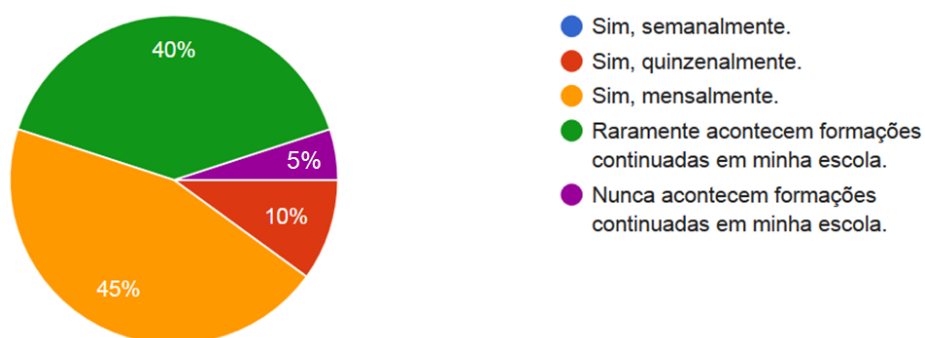
De acordo com Nery (2013, p.28):

Muitos professores saíram da faculdade há muitos anos e não investiram em reciclagem, em estudos, em acompanhar as mudanças que a escola enfrenta; outros acabaram de sair da universidade e não possuem maturidade profissional suficiente para lidar com situações do cotidiano escolar, principalmente nos momentos de administrar conflitos. Por isso, torna-se importante a figura do coordenador pedagógico da escola, que será um dos responsáveis por formar esse professor e

ajudá-lo a saber como orientar o aluno, a interagir com ele, com o grupo de professores e com o mundo e a ensiná-lo a utilizar o conhecimento produzido em sala.

A partir da concepção apresentada pelos professores sobre a formação continuada, os mesmos foram questionados se, em suas escolas, aconteciam estes momentos e com qual frequência eles eram realizados. Constata-se, pelo gráfico 20, o qual se refere à frequência com que ocorrem as formações continuadas nas escolas da CREDE 11, que 45% dos professores entrevistados (nove educadores) indicaram que, em suas escolas, não acontecem formações continuadas ou, então, acontecem raramente. Para 45% dos professores (nove educadores), elas ocorrem mensalmente e, em 10% dos casos (dois educadores), elas se desenvolvem semanalmente.

Gráfico 20 – Baseado no seu entendimento, você acha que em sua escola acontece formação continuada? Com que frequência?

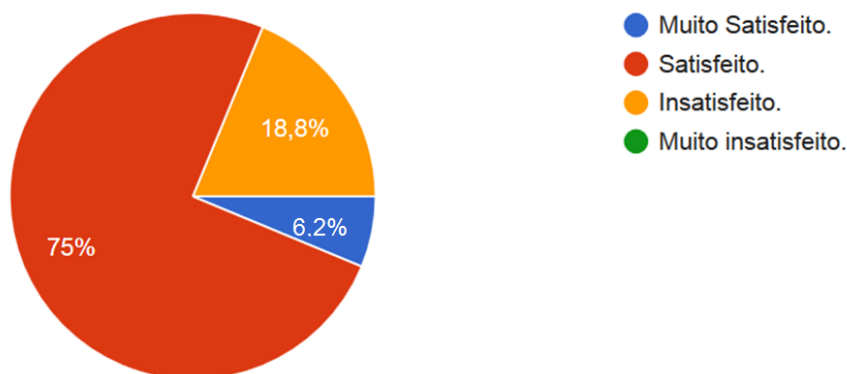


Fonte: Elaboração própria (2019).

O fato de haver professores que afirmam ter formações quinzenais e outros mensais pode ser explicado pela forma como os horários de atividades extraclasse estão organizados nas duas escolas. Na escola Verde, por exemplo, são dois coordenadores que se revezam e acompanham duas áreas cada um. Pode ser que um coordenador consiga desenvolver mais formações do que o outro, o que evidencia uma possível falta de alinhamento entre os profissionais ou o acúmulo de tarefas alheias à suas competências por parte de um dos coordenadores escolares.

O gráfico 21 mostra o grau de satisfação dos professores, em relação às formações continuadas desenvolvidas em suas unidades de ensino. Entre os que responderam que sua escola realiza formação continuada, apenas um professor está muito satisfeito, doze professores estão satisfeitos, e três professores estão insatisfeitos com a formação.

Gráfico 21 – Caso tenha respondido SIM ao item anterior. Qual o seu grau de satisfação sobre as formações continuadas realizadas por seu coordenador?



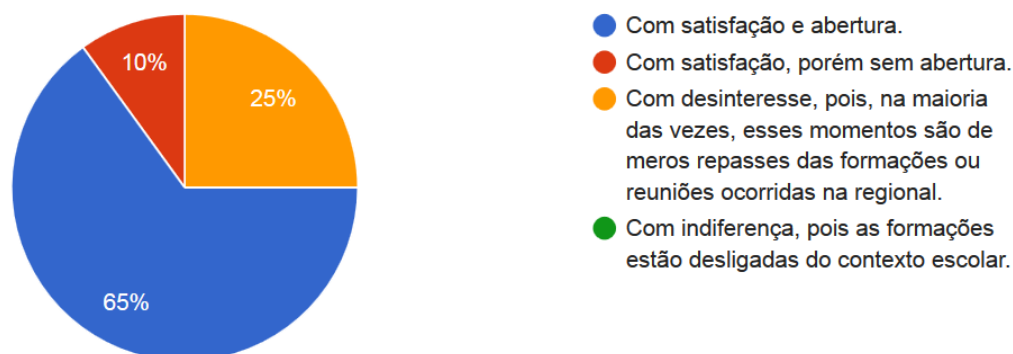
Fonte: Elaboração própria (2019).

Quando perguntados sobre a recepção das formações ministradas pelos coordenadores escolares, observa-se, pelo gráfico 22, que 65% dos professores (13 educadores) as recebem com satisfação e abertura, ou seja, reconhecem a importância desses momentos e estão abertos às possíveis mudanças que possam estar atreladas a eles. Para 10% dos entrevistados (dois docentes), os professores até recebem bem as formações, porém, não estão abertos às mudanças. Segundo França (2018), não é raro que os professores se sintam desconfortáveis às iniciativas da coordenação, principalmente quando essas mexem com a sua didática ou a maneira de avaliar. Por mais que o coordenador tente manter uma postura de orientação, diálogo e construção coletiva, colocando-se na posição de parceiro, ainda existem muitos professores que têm dificuldade de aceitar sugestões.

A grande questão da resistência docente, de acordo com Nogueira (2017), é a falta de abertura ao novo por parte de alguns professores, pois muitas vezes esse “novo” representa a sua saída de uma zona de conforto. Para mudar essa realidade, Verônica Fraidenraich (2011, s.p.) ressalta ser imprescindível que o coordenador tenha “clareza de sua obrigação com a escola, com o projeto político-pedagógico e com a aprendizagem, não se deixando intimidar por cara feia ou resistência da equipe”. A autora complementa que é fundamental, ao coordenador, não ter pressa e aconselha:

Implante, aos poucos, um processo de estudo permanente na escola, no qual se constroem coletivamente as respostas para os problemas que forem surgindo. Só assim as transformações farão sentido e não representarão uma mera imposição - ou mesmo ameaça - ao trabalho que já é realizado (FRAIDENRAICH, 2011, s.p.).

Gráfico 22 – Como os professores de sua escola, e isso inclui você, recebem a formação continuada ministrada por seus coordenadores?



Fonte: Elaboração própria (2019).

Ainda no gráfico 22, para 25% dos entrevistados (cinco educadores), os professores recebem a formação com desinteresse, pois, na maioria das vezes, as formações são de repasses das reuniões que ocorreram na regional. É preciso que os coordenadores mostrem, aos seus professores, que não são meros reprodutores de (in) formações, mas, como ressalta Fraidenraich (2011, s.p.), “são os seus conhecimentos didáticos que vão fazer com que a equipe o aceite como o parceiro mais experiente, do qual vai receber orientações e no qual pode confiar. Para isso, é urgente ir atrás desses saberes e se preparar para o cargo”. Isto é, o coordenador:

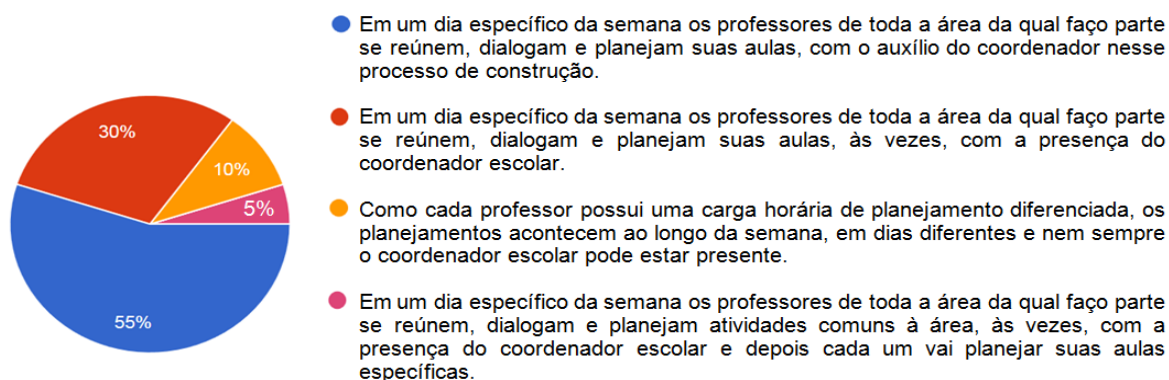
[...] precisa desenvolver habilidades e competências que o permitam auxiliar os professores nesse processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos (ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2015, p. 02).

E caso tenha que convencer seu grupo de professores a “vestirem a camisa” de alguma ação da secretaria ou da regional, devem, nas palavras de França (2018, s.p.), ser capazes de “transmitir as vantagens também para quem irá utilizar as novas práticas - ou seja, os professores - a fim de conseguir a adesão e o engajamento daqueles que terão contato direto com as novidades”.

Como já mencionado em seções anteriores, os horários de planejamento dos professores são os momentos mais propícios para o acontecimento de formações continuadas. Logo, pelas informações contidas no gráfico 23 a seguir, o qual versa sobre a logística do planejamento das escolas investigadas, constatamos que 55% dos professores (11 educadores) dizem planejar em um dia específico, no qual os docentes de toda a área se reúnem e planejam

as suas aulas com o auxílio do coordenador. Em seguida, 30% (seis docentes) dizem que, apesar de se reunirem por área, nem sempre o coordenador está presente. Alguns professores, 10% (dois docentes), não participam das atividades realizadas no dia da semana específico de sua área, o que dificulta a participação do coordenador. Por fim, 5% (um educador) dos entrevistados afirmaram que alguns professores, apesar de terem momentos pontuais de diálogos como os colegas ou com o próprio coordenador, acabam realizando os seus trabalhos de maneira individualizada.

Gráfico 23 – Como acontece o planejamento docente em sua escola?

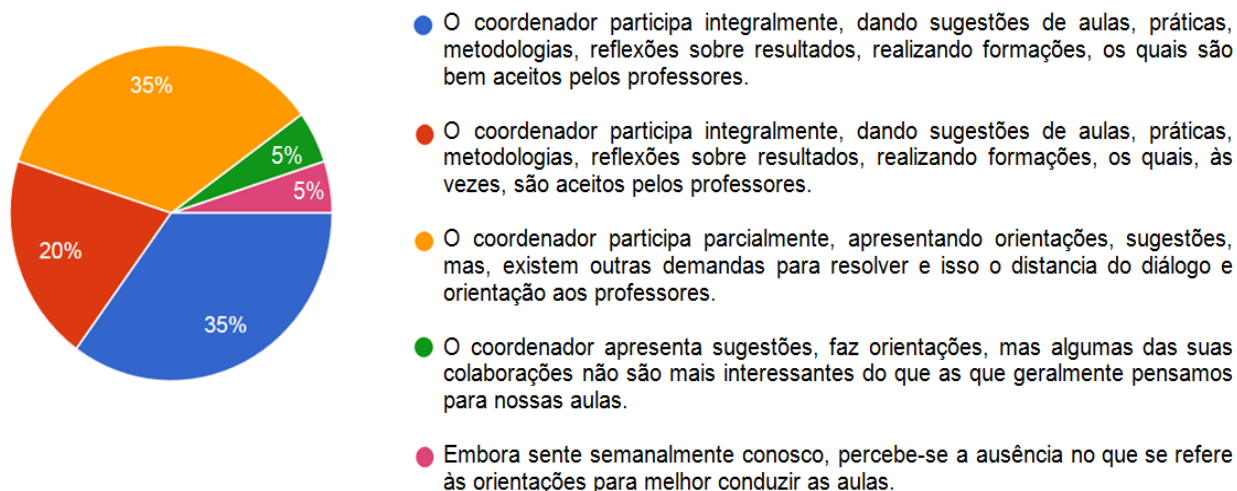


Fonte: Elaboração própria (2019).

Observa-se, a partir dos dados expostos no gráfico 23, que o coordenador tem marcado presença nos horários dos planejamentos docente. Tal fato é uma vantagem, por permitir que o mesmo tenha conhecimento das atividades desenvolvidas pelos seus professores e possa, se for o caso, sugerir práticas ou atividades para que os educadores enriqueçam as suas aulas.

Em relação à participação do coordenador no planejamento, o gráfico 24 que retrata essa questão nos mostra que 35% dos professores (sete docentes) afirmaram que o coordenador participa integralmente, dando sugestões, fazendo reflexões e realizando formações que são bem aceitas pelos professores. Já 20% dos entrevistados (quatro docentes) afirmaram que, apesar de todo esse esforço do coordenador, nem sempre as suas orientações são bem recebidas pelos educadores da instituição. Para 35% dos entrevistados (sete professores), apesar de os coordenadores tentarem participar do planejamento de maneira mais ativa, outras demandas da escola os afastam da interação com os professores. Ademais, 5% dos professores (um docente) disseram que as ideias e sugestões dadas pelos coordenadores não são mais interessantes que as deles, mesmo número que afirma que o coordenador não lhes orienta, no sentido do que fazer para conduzir melhor as suas aulas.

Gráfico 24 – Caso a sua escola tenha um horário de planejamento consolidado, como se dá a participação do coordenador nesse processo?



Fonte: Elaboração própria (2019).

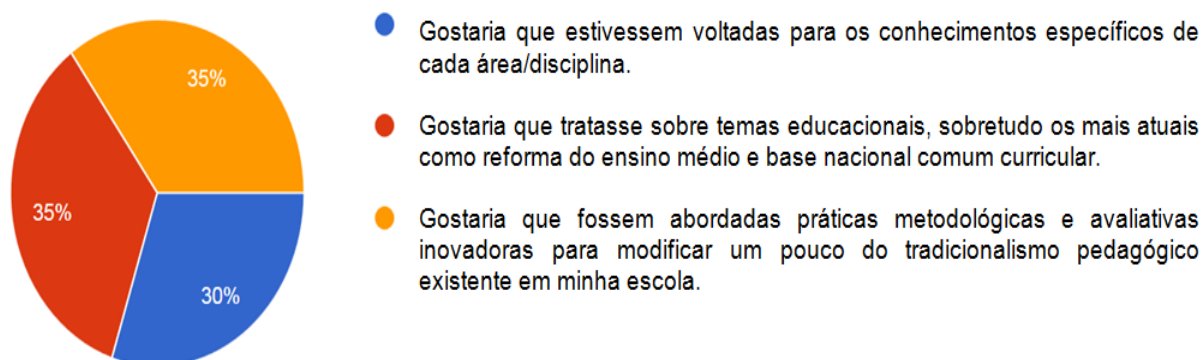
A presença efetiva do coordenador, junto aos professores, é, de fato, algo fundamental para o desenvolvimento de uma boa formação docente. Assunção e Falcão (2015) identificam que não é necessariamente a presença física, mas uma presença efetiva que é capaz de estabelecer relações entre o que se espera e o que de fato se vive no âmbito escolar. Neste sentido, “trata-se de refletir com o coletivo docente, de trazer as especificidades de cada sala, das dificuldades dos alunos, das expectativas das famílias e da escola, dos objetivos comuns, dos direitos de aprendizagens que as crianças têm” (ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2015, p. 04).

E mesmo encontrando resistências por parte de algum professor, o coordenador escolar não pode desistir de realizar as suas formações, pois, de acordo com Nóvoa (1992, p. 28), “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”. Por essa razão, a formação precisa ser colaborativa, dialógica e, principalmente, reflexiva. Logo, não acontece de um dia para o outro, ao contrário, precisa ser alimentada continuamente por diversas situações, para que consiga, ao longo do tempo, se desenvolver.

Ao serem indagados sobre como gostariam que a formação continuada fosse organizada em suas escolas, conforme ilustra o gráfico 25, 30% dos entrevistados (seis professores) gostariam que as formações estivessem mais voltadas para conhecimentos específicos de sua disciplina ou área. Em seguida, 35% (sete professores) sugeriram que as formações fossem de temas mais atuais, como a Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio. O mesmo número também deseja que a formação esteja mais voltada para

práticas metodológicas e avaliativas inovadoras, com o intuito de superar o tradicionalismo ainda vigente em muitas salas de aulas.

Gráfico 25 – Considere que seus coordenadores escolares pretendem realizar uma formação continuada no seu horário de atividade extraclasse, como você gostaria que fossem estruturadas essas formações?



Fonte: Elaboração própria (2019).

Pelo que se nota por meio da pesquisa, os professores desejam se atualizar, seja sobre seus conteúdos, novas práticas de ensino ou mesmo sobre as políticas e programas educacionais recentes. Assunção e Falcão (2013, p. 15) reconhecem que a formação de professores “representa o preenchimento de lacunas no conhecimento, o fortalecimento do exercício diário da profissão, ou seja, a dimensão sócio-histórica da formação e, também, uma forma de valorizar, cuidar e respeitar o profissional”.

Tendo consciência de que o conhecimento e principalmente as práticas pedagógicas ou as políticas públicas educacionais não são estáticas e estão em constante transformação, cabe ao coordenador conhecer a sua equipe e entender que tipo de necessidades ela apresenta para poder pensar um percurso formativo personalizado e focado nos pontos que precisam ser melhorados. De acordo com Nery (2015, p. 37):

Podem existir professores que precisem estudar mais, outros que precisem de mais tempo para o planejamento, outros que precisem ter mais domínio de sala... E essas questões só podem ser resolvidas se o coordenador pedagógico estiver mais livre para atuar próximo dos professores.

Para que isso ocorra, o coordenador deve estar alinhado às novas tendências pedagógicas ou às leis e projetos voltados para a educação, bem como à proposta pedagógica da escola e ao seu Projeto Político-pedagógico. Isto requer tempo para estudos e formações do

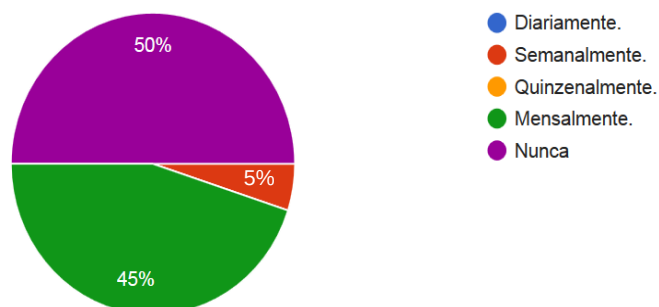
próprio coordenador. Os sistemas de ensino podem até oferecer a sua contribuição, no sentido de melhorar a formação de seus coordenadores. No entanto, caso isso não ocorra, o profissional deve buscar tais momentos formativos por conta própria, uma vez que o conhecimento “[...] não é algo pronto e acabado, a própria natureza do trabalho educativo exige que o movimento de contínua construção e reconstrução do conhecimento e de competências profissionais, se prolongue ao longo da profissão” (BRASIL, 1999, p.62). Essa percepção não serve apenas para os coordenadores, mas também para os professores e quaisquer outros profissionais quer esteja no contexto escolar, quer não.

A respeito de formações sobre conteúdos específicos, os coordenadores podem contar com a parceria dos Professores Coordenadores de Área, os quais se inserem em cada área do conhecimento e podem elaborar formações que fortaleçam os conceitos e conhecimentos que, porventura, ainda não estejam consolidados pelos educadores em sua formação inicial. Dessa forma, os PCAs podem entrar com os conteúdos específicos e os coordenadores com conceitos mais gerais, fazendo uma excelente parceria na elevação da aprendizagem dos alunos e na elevação dos indicadores escolares.

Empreende-se, portanto, que a coordenação precisa ter seu olhar voltado para a sala de aula, ao pensar em quaisquer ações direcionadas para os professores. É por essa razão que se defende a necessidade de que esta formação aconteça na escola. Para Cleide Terzi (2006 *apud* NERY, 2013), as salas de aula são os locais onde os professores fazem a aprendizagem acontecer. Para isso, mobilizam técnicas, materiais, equipamentos, relações, conteúdos, etc. “Cada um desses aspectos dá ao coordenador várias possibilidades de acompanhamento de sala e de formação para os professores” (NERY, 2013, p. 45).

Nesse sentido, é muito importante que o coordenador consiga estabelecer uma rotina de observação de sala de aula, a fim de entender os processos de aprendizagem que ocorrem em sua escola, bem como os aspectos que os potencializam ou dificultam, de forma a ter os subsídios necessários para as formações ministradas. Sobre a observação de sala de aula nas escolas da CREDE 11 aqui investigadas, 50% dos professores (dez educadores) afirmaram que nunca tiveram as suas aulas observadas. Para 45% dos entrevistados (nove professores), a ida do coordenador à sua aula ocorre mensalmente. Por fim, apenas 5% (um professor) dizem que o coordenador consegue observar a sua aula semanalmente, conforme pode ser visualizado no gráfico 26.

Gráfico 26 – Com que frequência o coordenador observa in loco as suas aulas?



Fonte: Elaboração própria (2019).

Segundo Gustavo Heidrich (2010), o objetivo da observação de sala de aula é “analisar as interações que são construídas entre o professor, os estudantes e os conteúdos trabalhados. Muitas vezes, o próprio docente não percebe que uma pequena mudança em sua prática pode levar a resultados mais positivos”. Assim, uma pessoa de fora pode ter mais facilidade para apontar possíveis alternativas de mudanças, e ninguém mais indicado que o coordenador escolar para fazer isso. As observações são, portanto, boas ferramentas para a formação continuada dos professores.

A respeito dos sentimentos sobre os momentos de observação dos coordenadores, conforme nos ilustra o gráfico 27, 60% dos professores (doze educadores) dizem não se incomodar, pois, a partir das sugestões da coordenação, poderão melhorar suas aulas. Cerca de 5% (um docente) dizem se incomodar com a presença do coordenador em sua sala de aula, mas entendem, pois a partir daquela ação, terão condições de preparar aulas com mais qualidade para os seus alunos. Heidrich (2010) confirma que alguns professores se sentem invadidos quando há a presença de alguém externo ao contexto da sala de aula, seja o coordenador ou qualquer outro observador. Nesse sentido, orienta que, para se superar este melindre:

O primeiro passo é conversar com toda a equipe nos encontros coletivos, esclarecendo que os principais objetivos são: montar a pauta de formação continuada com base nas necessidades de ensino e conhecer bons exemplos de prática didática que mereçam ser compartilhados (HEIDRICH, 2010, s.p.).

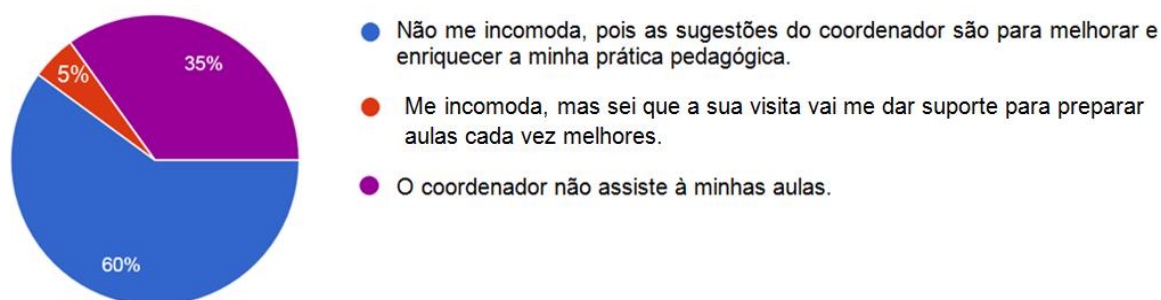
Outro fator relevante da observação de sala de aula é a devolutiva que o coordenador dá ao professor sobre aula assistida. Se isso não acontecer, de nada adiantou o coordenador ter participado desse momento. Conforme Nery (2013), é muito preocupante perceber que alguns coordenadores não possuem a prática de dar devolutivas aos professores sobre o seu trabalho

ou as dê esporadicamente. Isto indica que muita coisa pode está deixando de ser feita. Nery (2013, p. 50) ainda enfatiza que “não devemos esquecer que cada momento faz parte da formação: uma devolutiva, uma leitura de plano de aula, um acompanhamento de sala, tudo é formação”.

Dessa forma, a prática da devolutiva frequente, seja de uma aula ou de outra atividade, aproxima coordenador e professor. Ao mesmo tempo, pode representar uma excelente alternativa formativa, de cunho mais individual, o que também precisa acontecer mais constantemente.

O gráfico 27 também evidencia que, para 35% dos professores (sete educadores), os coordenadores não assistem às suas aulas, o que corrobora a informação apresentada no gráfico 26, de que 50% dos professores nunca tiveram as suas aulas assistidas pelo coordenador, o que deixa um desafio que precisa ser superado não só pela coordenação, mas por todos da gestão escolar e da regional.

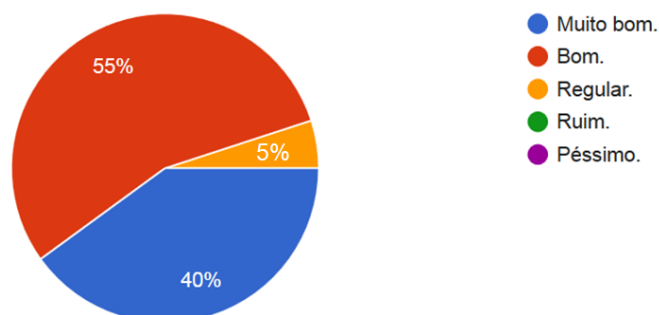
Gráfico 27 – Como você se sente quando o coordenador vai à sua sala para assistir a sua aula?



Fonte: Elaboração própria (2019).

Apesar de alguns entraves, sobretudo em questões de formação continuada, os professores da CREDE 11 estão satisfeitos com os trabalhos realizados por seus coordenadores, como pode ser visto no gráfico 28. Para 40% dos entrevistados (oito professores), a sua coordenação dá um apoio pedagógico muito bom. Já 55% dos professores perquiridos (11 docentes) reportam que o trabalho desenvolvido por seu coordenador é bom e somente 5% (um professor) afirmam que o trabalho é regular. Não houve quem considerasse o trabalho da coordenação ruim ou péssimo, o que indica a aceitação por parte dos professores investigados dos seus respectivos coordenadores.

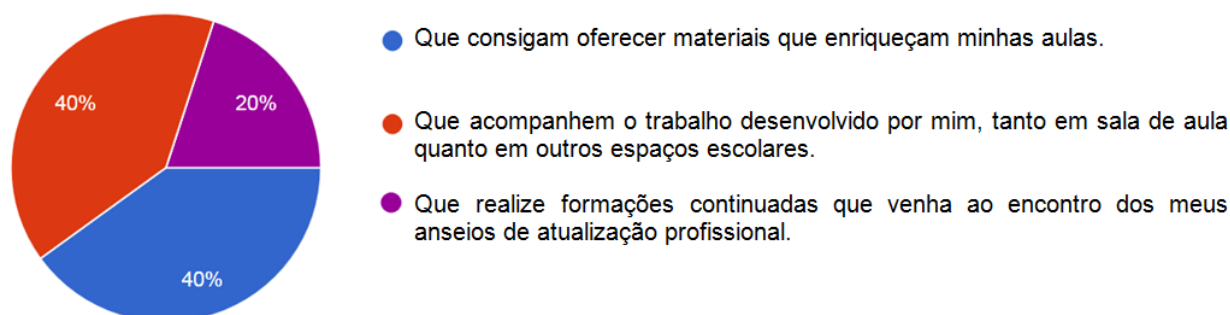
Gráfico 28 – Como você avalia o trabalho da coordenação escolar em relação ao apoio pedagógico para os professores de sua escola?



Fonte: Elaboração própria (2019)

No que concerne à expectativa dos professores em relação ao trabalho desenvolvido pelos coordenadores, como retratado no gráfico 29, 40% dos educadores (oito professores) declararam que o trabalho do coordenador precisa oferecer materiais que enriqueçam as suas aulas. Esse é o mesmo número daqueles que esperam que o coordenador acompanhe a sua prática, seja em sala de aula ou em outros espaços pedagógicos. Finalmente, 20% dos professores (quatro docentes) esperam que os coordenadores realizem formações continuadas que atendam aos seus anseios profissionais. Constatamos que os professores da CREDE 11 esperam muito dos seus coordenadores, principalmente no que tange a subsídios e materiais que os ajudem a fazer uma adequada transposição entre o conteúdo da teoria e as suas formas na prática, bem como o seu aperfeiçoamento profissional, que pode ocorrer a partir das formações que venham a ser realizadas pelas escolas e mediadas pelos coordenadores escolares.

Gráfico 29 – O que você espera do trabalho desenvolvido pelos seus coordenadores escolares?



Fonte: Elaboração própria (2019)

Para compreender ainda mais a percepção dos entrevistados acerca de situações cotidianas da escola em que estão envolvidas as relações do coordenador com os professores e outros atores escolares, foram feitas algumas afirmações. Os professores escolheram, em uma escala dividida entre quatro graus de concordância¹⁸ (“de concordo totalmente” a “discordo totalmente”), de acordo com suas opiniões, a que mais se adequaria à sua realidade. A tabela 03 apresenta os resultados em números absolutos para cada afirmação e, posteriormente, são feitas algumas considerações sobre esses resultados.

Tabela 3 – Percepção dos professores sobre as rotinas dos coordenadores escolares de suas escolas

(continua)

Como você se sente em relação às seguintes afirmações:	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo	Discordo mais que concordo	Discordo totalmente
O coordenador escolar da minha escola está sempre presente na sala dos professores.	6	7	6	1
O coordenador da minha escola é o primeiro a ser chamado quando acontece algum problema de indisciplina.	10	6	4	0
O coordenador da minha escola tem tantas atribuições que não consegue realizar formação continuada de professores.	2	7	4	7
O coordenador da minha escola assume as atribuições do diretor e, por isso, não tem tempo para ser coordenador.	3	0	6	11
O coordenador da minha escola parece apenas fiscalizar o nosso trabalho.	0	2	3	15
O coordenador escolar só realiza formações na minha escola quando existe algo a ser repassado da CREDE.	3	6	4	7
O coordenador escolar é um excelente parceiro do professor e contribui em grande parte para o sucesso do nosso trabalho docente.	11	5	4	0

¹⁸ Essa pergunta se apoiou no método da escala Likert, o qual consiste em mensurar os comportamentos e conhecer o nível de concordância de um entrevistado em relação a uma afirmação proposta.

Tabela 3 – Percepção dos professores sobre as rotinas dos coordenadores escolares de suas escolas

(conclusão)

Como você se sente em relação às seguintes afirmações:	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo	Discordo mais que concordo	Discordo totalmente
O coordenador escolar só não consegue realizar uma boa formação continuada de professores, porque encontra muita resistência por parte dos professores.	0	6	6	8
O coordenador da minha escola não parece estar satisfeito na função.	1	0	4	15
O coordenador escolar da minha escola não tem uma boa relação com os professores.	1	3	4	12
O coordenador escolar da minha escola não tem uma boa relação com o diretor da escola.	0	2	4	14
Os professores da minha escola não são abertos a mudanças e a inovações.	1	5	5	9
Os professores da minha escola não aceitam formações continuadas ministradas pelo próprio coordenador da instituição.	1	3	3	13
A falta de abertura dos professores às formações ministradas pelos coordenadores tem prejudicado os resultados da escola.	0	4	4	12

Fonte: Elaboração própria (2019).

Dentre os dados retratados acima, alguns merecem ser refletidos com maior ênfase. Para 16 professores investigados, o coordenador escolar é o primeiro a ser chamado quando acontecem quaisquer problemas de indisciplina. Mesmo existindo a figura do diretor escolar, o coordenador ainda é um personagem bastante solicitado na resolução de conflitos. Para Nery (2013, p. 37), “o coordenador pedagógico é chamado para resolver conflitos ou situações que garantam o respeito no espaço escolar, independentemente de quem esteja envolvido no conflito (alunos, professores, pais, etc.)”. Com isso, as suas tarefas são bastante ampliadas, a ponto de o coordenador precisar priorizar as mais importantes. Estas, na maioria das vezes, acabam sendo a resolução dos conflitos. Provavelmente, esse é o motivo pelo qual nove professores concordaram que os coordenadores têm tantas atribuições, que não conseguem desenvolver formações continuadas de professores.

Os professores discordaram que os coordenadores fiscalizam o seu trabalho, tendo o índice de respostas nesse item sido de 18 educadores. Apenas dois professores concordaram parcialmente com a afirmação de que há uma fiscalização dos professores por parte da coordenação. Talvez por esse motivo, 11 docentes concordaram totalmente que os coordenadores são excelentes parceiros, seguidos por outros cinco que concordaram parcialmente.

Em relação à resistência docente, 14 professores discordaram que ela exista, e 16 discordaram de que a falta de abertura docente esteja prejudicando a formação ministrada pelos coordenadores. No que se refere ao relacionamento dos coordenadores com os professores, 16 entrevistados discordaram que a relação não é boa. No que tange à gestão escolar, 14 docentes discordaram que a relação entre diretores e coordenadores não é boa. Pelo que se constata, os coordenadores conseguem desenvolver boas relações interpessoais com os diversos atores que os cercam. Tal fato é muito importante, pois, segundo França (2018, s.p.), “muitos coordenadores encontram dificuldades para receber o apoio da direção e dos docentes”, sobretudo na implementação dessas novas práticas e isso acaba dificultando as suas relações.

A respeito das formações, nove professores concordaram que elas só ocorrem quando são para repassar formações ou orientações propostas pela CREDE. Mas, a maioria, 11 educadores, discorda que isso aconteça. Por essa razão, 19 professores entrevistados concordaram que os coordenadores escolares da CREDE 11 estão satisfeitos com a função que desempenham no contexto escolar.

Das quatorze assertivas apresentadas no questionário, quatro trataram sobre a formação de professores ou de aspectos que as impedem de acontecer plenamente no ambiente escolar. Pelo seu nível de concordância e/ou discordância com cada uma delas, é possível perceber que os professores entrevistados têm a consciência de que a formação continuada é uma das principais missões da coordenação dentro da escola.

Apesar de o estado do Ceará não ter definido claramente o que compete ao seu coordenador escolar, entre os professores, essa função parece estar bem delineada, talvez em virtude dos seus estudos sobre legislação nacional ou da própria literatura educacional, feita na formação acadêmica.

Ao tratar a coordenação escolar sobre o ponto de vista dos professores, ensejou-se compreender como ocorre essa relação no contexto escolar e como se desenvolve a parceria entre esses dois atores importantíssimos para o sucesso das atividades educacionais de qualquer que seja o sistema de ensino. Franco (2008, p. 02) afirma que os coordenadores

precisam “produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto, entre teoria educacional e prática educativa, entre o ser e o fazer educativo”. É isso que a coordenação da CREDE 11, na visão dos professores, ainda não está conseguindo fazer com excelência.

Para mudar essa realidade, é preciso que tanto a gestão da escola, quanto os coordenadores criem uma rotina de trabalho de modo a definir, com clareza, o que é função do coordenador e o que cabe ao diretor escolar. Além disso, os coordenadores devem buscar constantemente o conhecimento das políticas e programas de formação, pois o distanciamento disso, nas palavras de Assunção e Falcão (2015, p. 04), “tem sido a condição que os impede de estabelecer um elo significativo entre as teorias estudadas nos cursos de formação e as práticas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula”.

Apesar de bem avaliados por seus professores, os coordenadores escolares das escolas participantes da pesquisa ainda deixam a desejar em três processos fundamentais, que são: as observações de sala de aula, geradoras de formação; as próprias formações em si; e o acompanhamento dos planejamentos docentes. Para tanto, Nery (2013, p.34) sugere que o coordenador:

Precisa estar mais livre para elaborar planos de trabalho voltados para o desenvolvimento da equipe, com foco em gestão de sala, desempenho de novas práticas metodológicas, de avaliação processual, procedimentos, enfim, de tópicos que facilitem a aprendizagem dos alunos e melhore a qualidade de ensino nas escolas.

Além disso, é necessário que o coordenador considere as experiências que os professores possuem, no momento de fazer as suas proposições ou sugestões de metodologias e práticas pedagógicas. Luzia Angelino Marino Orsolon (2006, p. 23) esclarece que “é preciso que o coordenador as conecte com as aspirações, as convicções, os anseios e o modo de agir/pensar do professor para que estas tenham sentido para o grupo e contem com sua adesão”.

Ao se sentirem inseridos no processo, os professores, então, passam a entender o coordenador verdadeiramente como parceiro e como alguém que está ao seu lado para contribuir. Essa dinâmica depende da forma como ele organiza a formação dos seus professores, uma vez que “a formação de professores é consistente quando há uma intencionalidade definida, conteúdos claros, efetivação da comunicação, atitudes que valorizam o outro, que leva os professores a se sentirem capazes” (NERY, 2013, p. 42).

Na próxima seção, trataremos do trabalho da coordenação escolar da CREDE 11, a partir dos depoimentos dos próprios coordenadores, coletados através de um grupo focal. Por meio dos relatos de treze coordenadores que realizam formação de professores continuamente em suas escolas, será possível identificar quais estratégias podem ser adotadas por escolas que, em contextos semelhantes, ainda não conseguem desenvolvê-la.

Ademais, as falas de alguns autores, ao serem confrontadas com as argumentações dos coordenadores, fundamentarão o objetivo propositivo dessa dissertação, que é a elaboração de um Plano de Ação Educacional. Este, por sua vez, visa a um percurso formativo, de forma a fortalecer a atuação da coordenação escolar que atua na CREDE 11, com foco para a formação de professores e o acompanhamento pedagógico. As falas da coordenação, aliadas às dos autores, nortearão, inclusive, a elaboração de algumas possíveis atribuições para a coordenação, uma vez que, na legislação cearense, elas não estão muito evidentes.

2.3 ENTRE O FALADO E O VIVIDO: O QUE DIZ A COORDENAÇÃO ESCOLAR DA CREDE 11 SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR ELA PRATICADA?

Esta última seção do capítulo 02 se propõe a demonstrar como é desenvolvida a formação continuada de professores em seis escolas da CREDE 11, nas quais os seus coordenadores, em questionário, consideraram realizá-la de maneira exitosa. A presente exposição é resultado de um grupo focal, elaborado para identificar, nas falas de seus participantes, o *modus operandi* da formação em serviço, empreendida pelos coordenadores na regional. Para tanto, seguiremos um itinerário cronológico, partindo do seu planejamento, passando por sua execução e os desdobramentos em sala de aula. O objetivo é entender se este procedimento formativo possui similaridades entre as diversas escolas e se, a partir delas, podemos encontrar os mesmos impactos nos diversos contextos em que estão inseridos os coordenadores escolares protagonistas da formação.

Além disso, a utilização dos achados de alguns pesquisadores, que tratam da coordenação pedagógica em seus trabalhos, será fundamental para embasar teoricamente aquilo que os coordenadores da regional já vivenciam em sua prática de trabalho. É neste momento que se buscará estabelecer um paralelo entre o falado (pelos autores) e o vivido (pelos coordenadores da CREDE 11), atitude que dá nome a esta seção.

Dentre os autores selecionados, destacam-se as importantes contribuições de Isaneide Domingues (2013), que retrata o coordenador pedagógico e a sua relação com a formação

continuada docente; Lusinete França de Carvalho (2017), que problematiza o coordenador pedagógico como organizador do meio social educativo de formação de professores e suas implicações para os saberes e práticas docentes no contexto escolar; além de Andreia Jamil Paiva Mollica e Laurinda Ramalho de Almeida (2015), que analisam as ações que o coordenador pode realizar para apoiar o docente especialista iniciante em sua inserção e atuação no ambiente escolar.

Conforme destacado na introdução desta dissertação, as reflexões trazidas nessa seção se originam a partir de um grupo focal com coordenadores de seis escolas da CREDE 11, que afirmaram realizar formações continuadas de professores com regularidade semanal, quinzenal ou mensal, em questionário aplicado e consolidado na seção 1.4 desse trabalho. O objetivo do grupo foi o de perceber quais práticas ou estratégias são utilizadas pelos coordenadores participantes para conseguirem desenvolver as suas formações, enquanto que algumas escolas em ambientes similares ainda não conseguem sequer desenvolvê-las.

Com base nessas análises, será possível orientar a regional sobre a elaboração de programas futuros de formação, voltados para os coordenadores de suas escolas. Além disso, tais estudos também nortearão a ação dos técnicos da coordenadoria, no sentido de oferecer subsídios às escolas que acompanham mensalmente, colocando em suas pautas de visitas a questão da formação de professores como ponto primordial.

O grupo focal, com os coordenadores escolares da CREDE 11, foi marcado para o dia 16 de abril de 2019, no auditório da CREDE, localizado no município de Jaguaribe-Ceará, com convites enviados para os coordenadores cinco dias antes dessa data, ou seja, em 11 de abril de 2019. Ao longo desse interstício, oito coordenadores confirmaram presença. Entretanto, apenas dois comparecem, e os demais enviaram mensagens pedindo desculpas e solicitando o reagendamento, caso fosse possível. Mesmo tendo tido apenas dois coordenadores, algumas perguntas foram feitas aos presentes, em consideração ao seu compromisso com a pesquisa, já que haviam se deslocado de outro município da regional e ficaria inviável remarcar com eles uma nova data.

Atendendo aos pedidos dos coordenadores ausentes, o grupo focal foi reagendado novamente para o dia 17 de abril de 2019, no mesmo local. Neste encontro, três coordenadores compareceram, e alguns enviaram mensagens, mais uma vez, solicitando o reagendamento para o dia 22 de abril de 2019, pois já teriam que se deslocar à cidade de Jaguaribe, em virtude de uma formação para os coordenadores de um projeto adotado pelas escolas cearenses. Mesmo assim, em atenção aos presentes no dia 17 de abril de 2019, também foram feitos alguns questionamentos sobre a sua dinâmica de trabalho e os desafios

enfrentados para realizar as formações de professores em suas escolas. Ao serem indagados sobre se poderiam participar no dia 22 de abril, os coordenadores presentes responderam afirmativamente.

No dia 22 de abril de 2019, terceira data agendada, com os treze coordenadores presentes, foi possível realizar o grupo focal. Entretanto, observou-se maior interatividade entre aqueles que ainda não tinham participado nos encontros anteriores. Nesse momento, os coordenadores puderam colocar seus entendimentos sobre diversas temáticas que norteiam as suas funções, principalmente sobre a formação que realizam em suas escolas: como planejam e selecionam os conteúdos/temáticas, como observam a repercussão dessa formação no espaço da sala de aula e como a SEDUC pode colaborar no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, a partir do desenvolvimento de formações voltadas para a coordenação.

Esse encontro também serviu para que os coordenadores expressassem as suas angústias, em relação à sua identidade no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que expusessem o que faziam para diminuir o excesso de atribuições a que são submetidos em seu dia-a-dia. Essa é uma situação vivenciada pelos coordenadores, mas também pelo próprio sistema de ensino como um todo. Ao justificarem a impossibilidade de participarem das duas primeiras tentativas do grupo focal, os coordenadores alegaram a inviabilidade de terem que sair da escola naquele momento, pois estavam com muitas situações para resolver no ambiente escolar, tanto as pertinentes à sua função, mas principalmente as imprevistas. A reunião com os treze coordenadores só foi possível, em razão da formação proposta pela regional e a possibilidade de conciliar o grupo focal com a agenda do encontro formativo. Caso contrário, dificilmente seria possível reunir todos os coordenadores convidados em uma única data, dada a dificuldade de o coordenador se ausentar de seu ambiente de trabalho.

O encontro aconteceu no auditório da CREDE 11, tendo sido os coordenadores organizados em círculo, ao redor de uma mesa redonda, sobre a qual foi colocado um gravador de áudio, sempre ao alcance do pesquisador e também moderador do grupo. É importante ressaltar que o uso do recurso de gravação foi condicionado à expressa autorização dos participantes, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido.

A reunião com o grupo foi agendada para as 10 horas, mas teve início às 10h30min. Vale salientar que o pesquisador procurou estabelecer um clima amistoso e de baixa tensão, de modo a favorecer as trocas de experiências e as impressões entre os participantes. Alguns coordenadores perceptivelmente não estavam à vontade em fazer parte do grupo, sobretudo por causa da gravação. Tal fato atrapalhou a participação mais aprofundada nas discussões.

Dentre os treze coordenadores presentes, três eram de escolas profissionalizantes; e os demais, de escolas regulares. Quanto ao número de coordenadores e o quantitativo de escolas, duas escolas foram representadas por três coordenadores; três instituições participaram com dois coordenadores; e, uma escola com um coordenador.

O roteiro do grupo focal foi elaborado com base em quatro eixos de análise, quais sejam: o que os coordenadores escolares da CREDE 11 pensam em relação à formação continuada; como os coordenadores desenvolvem a formação de professores em suas escolas; relação dos coordenadores escolares da CREDE 11 com atores externos à sua função; e o coordenador escolar como formador de professores. Em cada eixo, foram elaboradas de três a cinco perguntas. Entretanto, no grupo focal, foram feitas, em média, de uma a duas perguntas por eixo, uma vez que, à medida em que respondiam a cada questionamento, os coordenadores iam contemplando outros que faziam parte do roteiro, fazendo-se desnecessária a inclusão das questões na discussão novamente.

Ao iniciar o grupo focal, o pesquisador-moderador apresentou algumas orientações importantes para o bom andamento da reunião com os coordenadores. Dentre elas, foi dito que cada coordenador poderia falar por vez, sem interromper os colegas; deveria evitar discussões fora da temática abordada; respeitar as opiniões particulares de cada indivíduo participante; além de expressar as suas ideias livremente e sem censura.

Por questões éticas e de privacidade das identidades dos coordenadores participantes do grupo focal, os mesmos serão retratados neste trabalho pela letra “C”, acompanhada de um número de 1 a 13, o qual identifica o número de participantes total do grupo. Por exemplo, “C1” corresponde ao coordenador de número um; “C2”, ao coordenador número dois; e assim por diante. A ordem dos números não corresponde à disposição em que as falas aparecem, tampouco a algum tipo de relação entre os coordenadores, tais como, serem coordenadores da mesma instituição de ensino. Os números foram atribuídos de maneira aleatória e sem uma ordem preestabelecida.

No quadro abaixo, é possível observar algumas informações relativas aos membros do grupo focal, tais como: formação inicial, quantidade de tempo em que ocupam o cargo de coordenador e a data da realização do grupo focal.

Quadro 3 – Dados dos coordenadores participantes do grupo focal

Nº do Entrevistado	Sigla	Formação	Quantidade de tempo na coordenação	Data do Grupo Focal
Coordenador 1	C1	Matemática	5 anos	16 e 22 de abril de 2019
Coordenador 2	C2	Matemática	2 anos	
Coordenador 3	C3	Geografia	2 anos	
Coordenador 4	C4	Língua Portuguesa	2 anos	17 e 22 de abril de 2019.
Coordenador 5	C5	Matemática	2 anos	
Coordenador 6	C6	Matemática	5 anos	
Coordenador 7	C7	Química	6 anos	22 de abril de 2019.
Coordenador 8	C8	Matemática	3 anos	
Coordenador 9	C9	Matemática	6 anos	
Coordenador 10	C10	Pedagogia	5 anos	
Coordenador 11	C11	Língua Portuguesa	1 ano	
Coordenador 12	C12	Química	3 anos	
Coordenador 13	C13	Engenharia de Pesca	4 anos	

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, serão apresentados os resultados das discussões realizadas no grupo focal e, de forma paralela, serão feitas as devidas análises e discussões dos dados.

A formação continuada de professores é um aspecto central entre os coordenadores entrevistados e uma constante preocupação em sua dinâmica de trabalho. Carvalho (2017) afirma que apenas a formação inicial não é suficiente para que o docente se desenvolva profissionalmente. É necessário que a formação continue fazendo parte do seu contexto de atuação, pois “é no contato direto com a complexidade do ambiente escolar que os diferentes saberes dos professores se confirmam, se modificam e se ampliam” (CARVALHO, 2017, p. 12251).

Assim sendo, Domingues (2013, p. 182) ressalta que “desde os meados dos anos 1990, os estudos sobre formação docente vêm apontando a escola como *lócus* desse processo de formação, principalmente pela proximidade com a prática educativa”. Nesse espaço, o coordenador pedagógico assume o papel de mediador e gerenciador das formações de professores, procurando adequá-las, da melhor maneira possível, às necessidades de seu grupo, sempre visando os impactos gerados na sala de aula e na aprendizagem dos alunos.

A primeira pergunta direcionada ao grupo tratava da questão do entendimento dos participantes sobre uma formação de professores ideal e se, para tal, havia um modelo ou estrutura. Apesar de não citarem uma estrutura específica, alguns integrantes sugeriram que as formações precisam contemplar, principalmente, a sala de aula e suas peculiaridades.

Eu acho assim, que deveria ser uma formação, assim, que ela contemplasse principalmente a área de atuação do professor, assim de forma que aprimorasse a

prática pedagógica dele dentro de sala de aula, que tivesse mais esse foco (C1, grupo focal realizado em 16 de abril de 2019).

Além dessa formação que (nome do coordenador 01) falou aí, ela precisa ser continuada, porque muitas vezes acontece de ter um dia no planejamento e passam meses para ter outras. É preciso ter a rotina dessa formação. Acho que além de ser nesse foco mesmo da prática do docente, precisaria ser de forma que eles trocassem ideias, não é? (C2, grupo focal realizado em 16 de abril de 2019).

Os coordenadores, apesar de saberem da importância que as formações possuem para a prática docente, sentem dificuldades em estabelecê-las como cultura em suas escolas. Carvalho (2017, p. 12254) considera que essa formação centrada na escola “não substitui e nem tampouco se configura em políticas pública de formação de professores, mas se constitui em uma modalidade de formação que parte do itinerário formativo dos professores e volta a eles numa relação dialética na perspectiva da práxis”.

Nesse sentido, ao serem indagados sobre como desenvolvem as formações em suas escolas, a maioria dos coordenadores participantes do grupo afirmaram que, apesar das dificuldades e das inúmeras atividades, vinham conseguindo planejar e executar momentos formativos com seu corpo docente, ao menos uma vez por mês, principalmente nos encontros de planejamento coletivo e em alguns planejamentos por área do conhecimento.

Pronto, assim, tem dois tipos de planejamento. O planejamento por área, só para os professores ali, natureza, humanas, matemática e tem o planejamento coletivo. No planejamento por área, a gente só discute as demandas da área mesmo, por exemplo, de matemática. Então, o planejamento é mais voltado, tá, por exemplo, quando é que a gente vai fazer a avaliação diagnóstica, quando é que vão ser atualizados os resultados, então, já é algo mais pertinente à área mesmo e, nesse planejamento por área, é onde a gente faz essa formação continuada com eles. E já nos planejamentos coletivos que a gente realiza assim com o objetivo assim mais de debates de demandas que é comum a toda escola, o alinhamento pedagógico, e principalmente a questão de repasse de informações (C1, grupo focal realizado em 16 de abril de 2019).

A gente tem um momento formativo a cada mês, no coletivo, certo? Os temas eles não são pré, eles não são fixados ao longo do ano, a gente vai trabalhando conforme a demanda. Com relação aos planejamentos por área, esses momentos formativos são realmente momentos, não é? (C7, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

Lá na nossa escola, a gente faz nos coletivos, que abrange todo mundo, aí, assim, mensal, só que é pouco, não é? Aí, então, a gente procura fazer por área também, só que assim, para mim, formação não necessariamente tem que ter o nome de formação, mas, por exemplo, essa semana passada eu trabalhei por área. Nós fomos apresentar o resultado de ENEM, resultados internos e aí nós fomos conversar sobre esses resultados, analisar e estabelecer novas estratégias, então, isso aí também é formação (C11, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

Entre os membros do grupo focal, também foi possível verificar que alguns dos coordenadores, no ano de 2018, em resposta ao primeiro questionário desse trabalho,

afirmaram realizar formação de professores com frequência semanal, quinzenal ou mensal. No entanto, no ano de 2019, ainda não conseguiram realizar nenhuma formação direcionada para os docentes de suas instituições de ensino.

Assim, eu particularmente ainda não consegui. Ainda é um desafio, porque assim, vai surgindo ali tanta coisa no dia-a-dia da gente, e a gente acaba sendo engolido por essas atividades e acaba que não ficando... Até ficou como encaminhamento da superintendente para a gente criar um plano de formação, e eu estou nessa tentativa, mas que ainda não consegui (C3, grupo focal realizado em 17 de abril de 2019).

Concordando com a argumentação do colega, outro coordenador se posiciona, apresentando uma possível justificativa para a não realização das atividades de formação pelo companheiro de função:

A questão da rotina, vai surgindo muito a questão da papelada que você tem preencher, os sistemas, essa questão de acompanhamento que leva muito tempo, não é? Tem os imprevistos... (C4, grupo focal realizado em 17 de abril de 2019).

A partir das falas dos participantes do grupo, constata-se a dificuldade de trabalhar com formação nos planejamentos por área, os quais, como já visto em seções anteriores, ocorrem em dias específicos da semana. Nesses momentos, o professor pode elaborar as suas aulas, fazer as correções de provas, preencher os diários de classe, etc. Isso faz com que o coordenador concentre as suas energias nas formações que podem ocorrer no planejamento coletivo, o qual envolve todos os professores em um único dia. Entretanto, algumas questões mais urgentes e que precisam ser discutidas de maneira mais fragmentada conseguem, apesar da resistência de alguns docentes, ser encaixadas nas pautas dos planejamentos de área.

Segundo Domingues (2013, p. 189), a formação na escola é uma ação marcada pelas “negociações possíveis entre os coordenadores, os sistemas de ensino, que veiculam uma política educacional, e os docentes, esses últimos pela participação na concepção, na estruturação e na avaliação dos projetos formativos”. Por essa razão, o coordenador deve procurar sempre pactuar as formações que pretende aplicar com seus professores, apresentando-lhes as justificativas e as compensações advindas desse processo formativo e que lhes retirará algum fragmento do seu precioso tempo de planejamento.

Dando continuidade ao roteiro do grupo focal, os coordenadores foram indagados sobre como escolhem as temáticas que compõem as pautas de formação dos professores. Foi questionado se tal seleção ocorre a partir das observações que fazem do cotidiano escolar ou da escuta aos professores, por meio de uma enquête ou questionário sobre os assuntos que

eles gostariam que fossem trabalhados. Apenas um coordenador afirmou fazer a escuta dos educadores. O restante dos coordenadores colocou que os conteúdos das formações são definidos com base nas necessidades da escola, nos repasses das formações desenvolvidas pela CREDE ou em relação aos instrumentos de gestão escolar, tais como Regimento Escolar e Projeto Político-pedagógico.

Este ano, a gente vem partindo do que a gente está observando em sala, então, a gente já trabalhou avaliação, já trabalhamos tempo pedagógico. Agora, em abril, a gente vai trabalhar resultados, trabalho com resultados, devolutivas, enfim. Então, se aquela área está precisando trabalhar particularidades, como, até emoções, ética, valores, então, a gente traz momentos formativos que duram no máximo duas horas aula, porque realmente as angústias deles é que tem muita coisa para fazer, então, esses momentos formativos eles têm que ser objetivos, focados e curtos (C7, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

O que detona as formações são as reuniões aqui na CREDE que vai o material, aí a gente acaba abordando os assuntos como avaliação, eu acho que a gente forma mais na semana pedagógica, trabalha muito com formação na semana pedagógica nas escolas (C10, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

Às vezes não era um tema que a gente tenha previsto, nem necessário, digamos assim, não é um tema que é esperado pelo professor, mas chega a demanda e é indicado que a gente repasse e a gente faz o repasse... (C7, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

É, por exemplo, nesse ano, o primeiro coletivo, a gente foi aprofundar a questão do novo ensino médio. Porque as meninas estiveram lá (técnicas da CREDE). Mas aí, a gente fez as apostilas para todos, e a gente foi esmiuçar, rever alguns pontos que já tinham, porque, assim, ainda fica muito em aberto.... (C11, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

E aí esse ano, nós já trabalhamos a questão do regimento escolar, projeto político-pedagógico, gestão de sala de aula, utilizando também os textos do livro aula nota dez, mas também não são todos os planejamentos, porque tem planejamento que não dá para você fazer (C8, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

A utilização do planejamento de área para formação de professores ainda é uma situação delicada sobre a qual os coordenadores e os sistemas de ensino precisam se debruçar, pois é o único momento que os professores têm disponível para realizar uma série de tarefas ao longo da semana. Enquanto não se chega a um consenso quanto a essa problemática, a estratégia de minimizar as durações desses encontros, desde que não se perca em termos de qualidade, parece ser a solução mais viável e menos comprometedora da carga horária extraclasse dos professores. Alinhado à fala do coordenador “C7”, que afirma que os espaços formativos no planejamento de área devem ser curtos, o coordenador “C5” disse que, em sua escola, tais formações não podem passar de uma hora, e isso já ficou acordado com os professores. Ademais, todas as escolas da regional possuem os planejamentos coletivos e, caso precisem de formações mais extensas, podem fazer uso desses espaços.

Outro ponto que é preciso refletir é sobre a influência que as pautas das formações organizadas pela CREDE exercem sobre o trabalho dos coordenadores em suas escolas. De fato, a CREDE, ao sugerir possíveis temáticas, direciona as ideias da coordenação escolar, em relação aos seus momentos na escola. Tal realidade, muitas vezes, não é possível, em virtude do elevado número de atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar, o que acarreta em pouco tempo para pensar sobre as formações.

Essa questão pode também ser minimizada se os coordenadores escolares buscarem parcerias entre outros sujeitos que compõem o espaço escolar e que podem auxiliá-los na construção de suas formações. Um exemplo são os professores lotados nos espaços de aprendizagem, como laboratórios, bibliotecas, bem como os Professores Coordenadores de Área.

O coordenador que afirmou ter conseguido realizar o maior número de formações com professores em sua escola, dentre os presentes no grupo focal, ressaltou o apoio dos Professores Coordenadores de Área como fundamentais, pois os PCAs se responsabilizaram por cada uma de suas áreas, e ele ficou a cargo apenas das formações para o planejamento coletivo.

Eu coloquei os PCAs para fazer algumas formações com os professores da área deles. A gente está conseguindo fazer, porque, no ano passado, nem tinha, não teve nenhuma. Esse ano a gente já teve contando comigo e com os PCAs, cinco formações nesse sentido, então, está uma coisa bem encaminhada (C5, grupo focal realizado em 17 de abril de 2019).

De acordo com Samara Carolina Pereira Sousa (2015, p. 25), a formação continuada “existe para dizer que professoras e professores nunca estarão prontos, sempre haverá a necessidade de aprender para ensinar, haverá inquietações no cotidiano escolar que os impulsionarão a buscar novos conhecimentos para levar aos estudantes”. Segundo Carvalho (2017, p. 12258), entende-se, ainda, como “o conjunto das ações organizadas por diferentes interlocutores que dão sentido ao fazer pedagógico, a saber: professores, alunos, equipe gestora e demais membros da equipe escolar”.

Os PCAs, ao auxiliarem os coordenadores na formação de seus pares, cumprem uma das suas principais atribuições no ambiente escolar. Ademais, o coordenador escolar, ao utilizar a experiência do PCA para formar com ele, favorece a troca de experiências e a socialização de boas práticas, ao mesmo tempo em que não se sobrecarrega para desenvolver estudos em áreas que podem não ser a de sua formação.

Outros atores importantes, que estão começando a ser envolvidos nesse processo de formação, são os próprios professores. Algumas escolas estão procurando, aos poucos, estabelecer a socialização de boas práticas pedagógicas como algo permanentemente presente nas pautas das formações de professores.

Outra coisa que eu também estou incitando os professores a fazerem é a gente também tirar um momento como professor. Ah, o professor de Língua Portuguesa vai mostrar uma prática exitosa ou então uma prática... Pode ser uma dúvida, pode ser uma prática exitosa, pode ser o que ele quiser que tenha a ver com a escola e seu dia-a-dia, entendeu? Alguns já... a professora de química também, uma vez ela levou uma prática de umas aulas para mostrar para todo mundo como é que funciona, então, assim, é agregar todo mundo na escola, envolver todos (C5, grupo focal realizado em 17 de abril de 2019).

A gente aprende com o outro, não é só eu pegar um livro, ver aqui um método de ensino e aplicar que vai ser bom só para mim. Eu preciso compartilhar isso com os outros, para que os outros usem também essa metodologia e, assim, a gente consiga o objetivo que é o ensino e aprendizagem (C2, grupo focal realizado em 16 de abril de 2019).

Sobre essa questão, um coordenador relata, ainda, alguns dos diálogos que realiza com seus professores, no sentido de convencê-los a concretizar o espaço do planejamento por área como uma oportunidade de troca de experiências e práticas de trabalho:

Aí, professor fulano de tal está fazendo dessa forma, aí eu fiz assim, da mesma área e isso daí é saudável, por isso que existe por área, não é para vocês trabalharem, se fosse para vocês trabalharem individualmente, para que esse planejamento por área? (C11, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

A possibilidade de os professores poderem socializar as suas atividades com seus pares instaura um clima de reconhecimento de boas ações criadas ou desenvolvidas pelos professores, ao mesmo tempo em que motiva os educadores a experimentarem diferentes estratégias de ensino e suas respectivas aplicações em suas aulas. Essa socialização abre um leque de práticas já experimentadas com êxito no contexto da própria escola, carecendo, se for o caso, apenas de algumas adaptações para a disciplina em que leciona.

Contudo, essa interlocução deve ser apenas um dos tópicos da formação, pois a condução dela deve ser do coordenador, profissional imbuído por essa atividade. O coordenador articula e organiza, junto com os educadores, a socialização de práticas, mas o comando da formação não pode deixar de ser do coordenador escolar. Um dos coordenadores integrante do grupo focal relatou uma iniciativa de sua escola, que responsabilizou os professores pela formação de outros professores. Entretanto, em função das inúmeras

obrigações que os docentes possuem dentro e fora da sala de aula, tal iniciativa não teve continuidade.

Antigamente, os planejamentos eram realizados quinzenal, e esse planejamento era dividido. Por exemplo, numa quinzena, era planejamento conduzido pelo núcleo gestor, com esse repasse de informações, definições de eventos; e no planejamento seguinte, na outra quinzena, era de responsabilidade dos professores, aí os professores era quem levava a temática a ser discutida no colegiado de professores. Então, nós passamos de 2011 até 2014 nessa sistemática, mas de 2014 para frente, a gente viu que não tava mais dando certo, por quê? Porque não tava tendo mais esse comprometimento dos professores em levarem uma pauta para ser discutida no planejamento (C1, grupo focal realizado em 16 de abril de 2019).

Para minimizar episódios como esses, o coordenador deve ter em mente que suas formações precisam ser bem pensadas, ter objetivos claros e ser relevantes para que os professores vejam alguma aplicabilidade. No que tange ao planejamento das formações, os coordenadores do grupo focal relataram que, apesar dos contratempos, conseguem se reunir para programar as atividades de formação. Isso tem se constituído em momentos de estudos, nos quais os coordenadores revelam ter que se isolar em outros espaços, pois, em suas salas, não conseguem fazê-los, em virtude da demanda de pessoas para atender ou de coisas para resolver.

Então a gente tava pensando em tirar, por exemplo, um dia na semana só para estudar, estudar uma determinada temática e, a partir de aí, a gente elaborar uma formação para passar para os professores. Essa primeira formação que nós fizemos com os professores, nós conseguimos por isso. Nós praticamente se “isolamos” da escola, sentamos ali para estudar um determinado... (C1, grupo focal realizado em 16 de abril de 2019).

Às vezes, você tem que fechar os olhos para as outras coisas e dizer: - Não! Hoje nós vamos dar formação, hoje vai ser isso, você resolva isso, nos esqueça (fala em relação ao diretor da escola), a gente está até sentando no cantinho assim separado para preparar as formações, não é? É essa questão, porque a gente sabe, mas a gente não é 100% do que deveria ser que é o pedagógico (C4, grupo focal realizado em 17 de abril de 2019).

A formação de professores precisa se tornar um hábito no contexto escolar. Para isso, seu planejamento é fundamental, pois os educadores dificilmente darão credibilidade a qualquer atividade que não tenham um sentido para eles. Quando o coordenador pedagógico planeja as suas ações, ele “atribui um sentido ao seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento explícita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções políticas-educacionais” (ORSOLON, 2006, p.17). Dessa forma, mostra-se consciente de que todas essas variáveis devem estar em sintonia para que a escola obtenha êxito em sua missão de ensinar.

Domingues (2013, p. 184) entende que “ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação”. Talvez por essa razão, quando os coordenadores integrantes do grupo focal foram perguntados sobre quais dimensões norteiam as formações de suas escolas, tais como os aspectos metodológicos e teórico-práticos ou conteúdos individuais das disciplinas, os coordenadores foram unânimes, ao afirmarem que as suas formações contemplam exclusivamente o caráter metodológico.

Os coordenadores relataram que os docentes estão chegando mais bem preparados em suas escolas e não sentem, como sentiam até algum tempo atrás, que eles tenham dificuldades com os conteúdos a serem ministrados. Todavia, alguns deles, principalmente os recém-formados, chegam à escola desprovidos de métodos e técnicas de ensino que lhes oportunizem lecionar o conteúdo aos alunos de maneira mais compreensível e é nessa perspectiva que as formações de professores estão atuando.

Às vezes, o problema dele é na metodologia, no repasse, em dinamizar aquela aula, então, assim, eu não me sinto, não tenho essa preocupação na minha escola de professor que não tem uma boa habilidade com o conteúdo (C10, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

Conforme Carvalho (2013, p. 12562), “o fato dos professores possuírem saberes distintos desafia o coordenador pedagógico a encontrar estratégias formativas diferentes para garantir que todos aprendam de forma coletiva/colaborativa”. Para que isso ocorra, o coordenador precisa estar constantemente estudando as novidades e inovações do meio educacional, além de conhecer a realidade da sua escola e não de um professor em isolado, pois, como diz Francisco Imbernón (2010, p. 26) na formação continuada da escola, “deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles”, sobre uma questão coletiva. Ademais, tais momentos não podem constranger qualquer que seja o profissional, pois, assim, ao invés de agregar, a formação ganhará a aversão de um professor ou grupo deles, que poderão se sentir ofendidos ou até magoados com a forma de conduzir um processo formativo, não sendo esse o objetivo do trabalho da coordenação.

Os coordenadores integrantes do grupo também foram indagados a respeito de como acompanham se as formações realizadas na escola impactam na melhoria do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Pelo posicionamento dos coordenadores, é perceptível que esse acompanhamento se dá por meio da escuta aos relatos dos próprios professores e da observação, por parte dos coordenadores, sobre a mudança de postura do educador, frente a uma determinada situação que fora abordada em alguma formação. De

acordo com os coordenadores “C4” e “C11”, após certo período em que ministram a formação, chegam aos professores e perguntam como foi a aplicação. Nesses momentos, abre-se espaço para se falar acerca da forma de aplicação, quais foram as dificuldades. De acordo com o depoimento dos professores, eles conseguem perceber se a formação foi produtiva ou não em sala de aula.

Ainda em relação aos impactos das formações, pelas colocações dos coordenadores, constatou-se que as formações até então trabalhadas não tinham o foco da replicabilidade em sala de aula, mas abordaram questões comportamentais e posturais dos professores, frente aos seus alunos. Segundo coordenador “C5”, as formações em sua escola:

Não foram voltadas, ainda, para a prática do professor, mas a gente nota, assim, que essa questão aumenta, como é que eu diria... Aumenta a confiança entre professor e coordenador, coordenador e professor. A questão da parceria em si, sabe? O que eu tenho notado é essa melhora no nosso conviver, no nosso... Estão falando mais sobre situações de sala de aula com os professores, porque, em geral, os professores são mais na deles. Se você não perguntar, se você não, eles não falam. Hoje eu fiz isso, isso, foi bom ou foi ruim, e eu estou notando que está tendo essa melhora (C5, grupo focal realizado em 17 de abril de 2017).

Nota-se, pela fala anterior, que a abertura do professor para relatar, ao coordenador, as suas angústias e dificuldades na sala de aula é um avanço da formação que ele vem desenvolvendo. Tal fato é muito positivo, pois dificilmente, qualquer que seja a mudança na escola, que não tenha o apoio e o engajamento do professor, será bem sucedido. Ao ganhar a confiança do professor, pode-se, então, adentrar em outras questões, inclusive a própria formação, que se não tiver o comprometimento docente, corre sério risco de não atingir os seus objetivos.

Porque às vezes uma mudança de comportamento é um resultado da formação que a gente esperava, não é? Eu vislumbro mais uma mudança de comportamento, mudança de postura, às vezes um “enquietamento” com relação a alguma prática, nesse sentido (C7, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

Porque tem algumas formações que é para o professor e não dá para ele replicar com alunos, mas que o aluno vai perceber na sala de aula é a ação que vai acontecer e que partiu de uma formação que o professor participou... (C10, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

Toda atividade desenvolvida, com professores, no ambiente escolar, acaba, inevitavelmente, repercutindo na sala de aula. Seja uma formação com uma técnica de ensino, metodologia ou, até mesmo, o desenvolvimento de alguma temática voltada para uma mudança de pensamento, no ato de avaliar ou planejar as aulas, tudo isso vai ecoar na sala de

aula, embora uns em maior medida que outros. Entretanto, isso também dependerá da forma como cada professor absorve o que está sendo ministrado. Nesse sentido, o que importa é que vai impactar, nem que seja com uma inquietação, como citou a coordenadora “C7”. E o coordenador pode acompanhar essas reações, conforme Carvalho (2017) por meio do acompanhamento individual e da observação de sala de aula. Tal possibilidade não foi citada pelos coordenadores presentes no grupo focal, mas também é muito importante.

Dando continuidade à análise dos dados do grupo focal, no sétimo item do roteiro, foi questionado, aos coordenadores, qual papel o diretor escolar deve desempenhar para facilitar que as políticas de formações sejam implementadas nas escolas pelos coordenadores.

Praticamente todos os presentes falaram que a melhor maneira de o diretor facilitar a realização das formações na escola seria, inicialmente, dar liberdade para que o coordenador pudesse fazer as formações, já que, no Ceará, as funções da coordenação estão atreladas ao diretor escolar. Além disso, foi pontuado que outra possibilidade seria retirar um pouco das suas tarefas da coordenação, tais como: resolver problemas de indisciplina de alunos, conflitos entre funcionários, atendimento a pais, monitoramento de fardamento, etc. Em suma, dar mais tempo para que o coordenador possa estudar e arquitetar as formações que pretende realizar entre os professores. Um coordenador que já realizou formação para os seus professores, no ano de 2019, ressalta que a colaboração do diretor foi fundamental para que ele e os demais coordenadores da escola conseguissem fazer a formação que programaram.

A vantagem que eu achei e só foi possível por conta disso (o coordenador se baseou na pergunta), nós chegamos e dissemos: ó diretor nós hoje vamos sentar para pensarmos numa possível formação para os professores, então, o que aparecer na escola, resolva. Deixe a gente hoje disponível só para fazer isso, aí essa primeira vez nós fizemos e deu certo (C1, grupo focal realizado em 16 de abril de 2019).

Outro aspecto também levantado pelos coordenadores é a participação do diretor nas formações, nem que seja por um período curto de tempo. Na visão dos profissionais participantes do grupo, essa presença dá credibilidade ao encontro e mostra que a escola, na pessoa do seu líder maior, valoriza cada uma dessas reuniões e as entende como prioritárias para a evolução dos indicadores de aprendizagem dos estudantes.

Eu, enquanto diretora¹⁹, eu participava dos coletivos, sempre participei dos coletivos, então, a primeira fala sempre era minha, eu passava algumas coisas, já tinha a minha pauta também junto com o coordenador (C11, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

¹⁹ O coordenador “C11” estava na direção da escola antes de assumir a atual função.

Eu acho que a presença do diretor é fundamental nos planejamentos, nos coletivos, estão todos juntos, não é? Nós também temos essa prática, existe a pauta da diretora, embora o momento formativo seja responsabilidade do coordenador, mas ela tem a pauta administrativa, os informes e a gente pede que o professor valorize essa parte também, porque eles têm o hábito já naquele dia vai ser uma formação (C7, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

Mesmo tendo sido selecionados apenas os coordenadores que afirmaram ter conseguido fazer formação de professores, é possível notar que, para conseguirem tal façanha, os mesmos têm travado verdadeiras batalhas em suas escolas, para que essa prática se institucionalize. O grande desafio, em questão, é aliar a sua intensa rotina, no contexto escolar, à preparação e execução das formações, o que exige tempo e comprometimento, quase que exclusivo, por parte dos coordenadores. Quando não há uma divisão equilibrada das funções entre os coordenadores de uma escola, caso ela tenha mais de um, além do diretor, o desenvolvimento de formações continuadas pode ficar extremamente comprometido, assim como gerar um conflito de identidade no coordenador, que passa a se ver na escola apenas como um “resolvedor de problemas”, uma personagem sem funções bem definidas.

Ao serem perguntados se conseguiriam dizer, com poucas palavras, como se viam dentro do ambiente escolar, se conseguiam definir a sua identidade, todos os coordenadores disseram saber quais eram as suas funções na escola. Entretanto, eles também alegaram fazer muito mais do que aquilo que está definido como suas funções, principalmente resolver os problemas que surgem inesperadamente na escola, como brigas entre alunos, dúvidas de professores, atendimento de telefonemas da regional, assumir o lugar do diretor em sua ausência, substituir professores faltosos ou de licença, além de outros imprevistos.

O nosso papel hoje, assim, ele está mais voltado para questão do apoio pedagógico para o professor. Por exemplo, o dia-a-dia deles, a gente está lá na escola para dar esse suporte. Como é que a gente dá esse suporte? Nos planejamentos por área, sempre a gente discute como é que tá lá o dia-dia, desde o cumprimento da proposta pedagógica, como é que está sendo ministrados os conteúdos, se os alunos estão aprendendo ou não, então, as nossas ações estão mais voltadas para isso e também assim, é apagar, digamos, aqueles fogos que chegam à escola e que a gente tem que parar muitas vezes o que a gente está fazendo para poder atender, principalmente nos casos de indisciplina de aluno, que é o que consome boa parte do tempo da gente. (C1, grupo focal realizado em 16 de abril de 2019).

Outro participante coloca que as questões das atribuições do coordenador só estão bem definidas na teoria, porque, na prática, elas são totalmente diferentes e complementa:

Quando eu iniciei, o que é que eu fazia? O que é... qual era a minha principal função? Era resolver conflitos em sala de aula, sabe? Professor-aluno, aluno-aluno, essas coisas e, assim, não que a gente não possa ajudar, mas você perder seu tempo praticamente só com isso? Não é... e outras coisas burocráticas também que... graças a Deus melhoraram, mas... (C5, grupo focal realizado em 17 de abril de 2019).

Alguns coordenadores, tomados pelo clima da discussão e pela constatação das similaridades entre suas realidades, contadas a partir do debate levantado, fizeram declarações em tom de desabafo:

É justamente assim, eu me sinto, assim, isso é um problema que esse ano eu queria melhorar, porque eu acabo, tem horas, que eu não sei o que, que a gente acaba sendo tudo naquele momento ali, o diretor sai e a gente responde pela escola, então, essas funções estão muito atreladas, e eu gostaria muito de.... Às vezes eu me cobro: - Poxa eu queria estar mais nas formações, queria estar mais fazendo o papel de coordenador, mas eu não vou nem dizer apagar incêndios, problemas de indisciplinas de alunos, não é nem isso, mas a gente está todo mundo, de certa forma, é uma equipe que foi montada, um núcleo gestor e que um contribui com o outro. Tem horas que eu me perco, e eu gostaria mesmo de ir para o meu cantinho lá porque eu achava que o meu trabalho ia ficar melhor, eu ia dar mais assistência, então, eu me sinto em muitos cantos, não é? (C10, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

Nós temos um professor de história que se acidentou, tá com que? Tá com um mês, mas a gente tem que se rebolar para que aqueles alunos não percam aula de história. Então, isso dificulta e muito o trabalho da coordenação. A gente, no lugar de estar pensando em formação, para a gente e para os professores, nós estamos pensando é em resolver os pepinos da escola (C2, grupo focal realizado em 16 de abril de 2019).

Conforme Paulo Gomes Lima e Sandra Mendes dos Santos (2007), existe uma cobrança exacerbada em torno da identidade do coordenador por parte de seus pares, da comunidade intra e extraescolar. Tais figuras colocam sobre esse profissional a responsabilidade pelo sucesso da vida escolar do aluno e pelo encaminhamento de soluções pertinentes aos problemas que ocorrem no cotidiano escolar. Destarte, várias comparações, em torno do seu papel e funções na escola, são estabelecidas, dentre elas a de “‘Bombril’ (mil e uma utilidades), a de ‘bombeiro’ (o responsável por apagar os fogos dos conflitos docentes e discentes), a de ‘salvador da escola’ (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos)”.

No entanto, Mollica e Almeida (2015, p. 04) afirmam que o coordenador “realiza na escola funções que não são as suas porque, muitas vezes, não sabe quais são as reais atribuições de um Coordenador Pedagógico, porque não recebe formação adequada e porque acaba atendendo demandas dos pares”, focando sua atenção nas urgências que vão surgindo no ambiente escolar e prejudicando o seu trabalho pedagógico.

Mesmo não estando escritas em cartilhas, leis ou portarias, as experiências ou mesmo as trocas que realizam mutuamente no cotidiano escolar fazem os coordenadores dizerem que sabem as suas funções. Essas, por sua vez, estão muito mais ligadas aos saberes de práxis ou ao senso comum, do que propriamente ao que está estabelecido por órgãos ou pelo sistema de ensino do qual faz parte.

Mollica e Andrade (2015, p. 13) ressaltam, ainda, que “não é função do coordenador resolver problemas de indisciplina”, mesmo sendo, com frequência, solicitada a sua presença para deliberar sobre essas demandas na escola. O que o coordenador pode fazer é procurar, em parceria com os professores e funcionários da escola, discutir saídas conjuntas para vencer o problema da indisciplina, a partir do posicionamento de todos os atores escolares, inclusive os próprios alunos. Sua ação é mais preventiva do que remediadora. Nesse sentido, essa função deve passar a ser mais bem discutida pelo diretor da escola e pelos Conselhos Escolares, que são os mais indicados nesse quesito de sanar problemas com indisciplina.

Ainda tratando sobre a questão da identidade dos coordenadores nas escolas da CREDE 11, alguns membros do grupo focal deram dicas de como contornar as situações que surgem na escola e podem impedir a formação de professores ou o acompanhamento pedagógico por parte do coordenador:

Eu acho que a gente tem que priorizar, sabe? Eu ouvia dizer muito assim: - Não dá tempo fazer isso, não dá tempo ir observar a sala de aula... Depende de como você se coloca. Porque senão, a gente se perde e aí não dá para a gente fazer observação de sala de aula, não dá para gente dar um feedback ao professor, porque também eu não gosto de passar de uma semana para outra, porque muita coisa já se perde. Aí deixar de fazer a formação, de estudar, de se preparar. Às vezes, você está ali procurando... Até na hora de eu dar um feedback, eu vou lá estudar uma técnica que eu esqueci, mas eu tenho que está preparada para dar o feedback, eu não vou falar de qualquer jeito com o professor. Ou a gente se organiza ou se perde. Aí fica só apagando incêndio mesmo, o que está proposto, a gente não consegue realizar. (C11, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

Eu confesso que eu venho me policiando, principalmente quando eu retornei da licença (maternidade), porque eu tive que me habituar a outra equipe, embora a diretora fosse a mesma, mas a coordenadora, que era a minha, minha parceira tinha mudado, então, eu tive que me adequar e depois, com a chegada dessa nova pessoa, achamos melhor dividirmos, inclusive entregar uma parte de nossos trabalhos, que antes eram administrativos, à direção. Por exemplo, não vou para a cantina, não é meu trabalho lá, a não ser dá uma ajuda na fila e tudo, mas essa parte de logística de merenda não é meu trabalho. A questão do fardamento, só na ausência do diretor, não é meu trabalho monitorar fardamento. Horário de aluno não é meu trabalho, só na ausência do diretor, que, graças a Deus, se ausenta esporadicamente (risos) (C7, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

A colocação do coordenador “C11”, sobre a preocupação em valorizar e priorizar a observação da sala de aula e a sua respectiva devolutiva ao professor, retoma a discussão feita na seção 2.2. Nery (2013) afirma ser fundamental, ao coordenador, o cuidado em aproveitar

esses momentos para orientar os seus professores, já que, nas devolutivas, muitos aspectos formativos podem ser considerados e abordados. Dessa forma, requerem o planejamento e a preparação do coordenador, como é ressaltado no posicionamento do coordenador.

Pelas falas dos coordenadores, corrobora-se, também, a argumentação anterior de que quando o trabalho é bem dividido e quando o diretor passa a assumir determinadas questões que são administrativas, mas que culturalmente estão atreladas à coordenação, como é o caso da indisciplina, a queixa pela falta de tempo tende diminuir significativamente.

Eu já tenho tempo de sentar com um aluno e ver as dificuldades dele, eu tenho mais tempo de ir para a sala de aula, bem mais, esse ano foi... é tanto que a gente está a fazendo as formações em cima das necessidades da sala de aula que a gente percebe. Já conseguimos... as áreas estão divididas. Então, agora, a gente está mais, bem mais alinhado o trabalho, eu reconheço (C7, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

O que eu acho é que a gente tenta abarcar, a gente se perde, não dá conta do serviço e aí é uma angústia diária, porque se você for fazer... Eu estou fazendo desse jeito aí. Eu tive que me policiar, porque é difícil, você sai da direção, aí tem coisa que você ver e... não, mas... não é o foco agora. cada um no seu quadrado, mas claro, tem que ter a junção, mas eu digo assim, porque, às vezes, a gente acha assim, não eu estou gestora, então tudo vem... mas, não é assim, porque eu, enquanto diretora, cuidando do administrativo, eu não ia sair para ir fazer o planejamento com o professor, vou agora que sou coordenadora (C11, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

É verdade! É isso que eu observo. Se o diretor não acompanha o pedagógico, porque eu vou acompanhar o administrativo? (C7, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

Apesar de as dicas e sugestões, todos são unânimes, ao declarar que já tiveram que parar as formações que estavam realizando, em algum momento, para poderem resolver problemas na escola ou, até mesmo, tiveram que adiar alguma formação para atender a uma solicitação da regional ou a algum evento da própria escola. Tais interrupções atrapalham as formações, pois tiram o foco do professor e do próprio coordenador pedagógico, além de prejudicar o andamento de alguma programação formativa que porventura tenha sido feita pela coordenação da escola.

Nesse sentido, é necessário que o coordenador consiga criar um canal de diálogo com a direção e com outras pessoas na escola, de forma que as formações tenham os seus espaços preservados e sejam executadas de maneira satisfatória. Dessa forma, devem ser vistas enquanto prioritárias não somente pela coordenação, mas por todos que estão inseridos no contexto escolar. Isso faz com que “a equipe siga motivada, que ela reflita sobre a realidade na qual atua, que consiga enfrentar os problemas que surgem no cotidiano, que possa

transformar situações difíceis, buscando sempre atingir os melhores resultados” (MOLLICA; ALMEIDA, 2015, p. 12).

Sem essa significação das formações para o grupo de professores, estes podem começar a apresentar resistência ao trabalho formativo do coordenador, por entender que as suas atividades não são uma prioridade para a escola e sim as demandas da CREDE ou as emergências da escola. Para Domingues (2013, p. 185), o coordenador pode enfrentar resistências por vários motivos: “em virtude da chegada de um novo membro na equipe, em relação às crenças e aos valores dos professores envolvidos relativos ao tempo na carreira do magistério (professoras mais ou menos experientes) e à heterogeneidade do grupo”. A questão da heterogeneidade de opiniões e interesses representa uma das maiores dificuldades entre os coordenadores da CREDE no agir com seus professores.

Em se tratando de resistência docente à formação continuada, os participantes do grupo focal disseram que as objeções docentes acontecem, principalmente, se as formações tiverem que ser desenvolvidas nos planejamentos por área, nos seus espaços extraclasse individuais. Mas, apesar das reclamações, os coordenadores afirmam que essas oposições podem ser vencidas por meio do diálogo bem aproximado com os professores.

Na minha escola, eles não têm resistência. No coletivo, eles já sabem que vai ter uma pauta formativa. Eles não vêm com o intuito de planejar, eles não vêm... Graças a Deus, mensalmente, tá... (sinal de ok com os dedos). Eu encontro, assim, se for, por exemplo, para nos dias de planejamento por área, que às vezes a gente precisa de um tempo maior ou para discutir resultados ou para alguma outra coisa, antes das que é só mensal? (planejamento coletivo). Aí eles ficam assim:

- Não, mas a gente tem não sei o que para fazer... tem tanta coisa para fazer....

Mas eu digo:

- Isso aqui também é importante! Isso aqui também faz parte (C11, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

O coordenador “C11” mantém, aparentemente, um bom diálogo com seus professores, sobretudo no sentido de convencê-los sobre a utilização, quando necessário, do tempo do planejamento por área para o desenvolvimento de formação ou outra atividade que a escola necessite realizar com os seus professores, entre outras coisas. Além disso, ele também os aconselha a otimizar as suas ações dentro da carga horária que possuem na escola.

Eu fico sempre conversando: olhe vocês priorizem os individuais, porque assim, a gente tem também, a gente como ser humano, a gente tem uma dificuldade de organizar o nosso tempo, de ter foco. Às vezes, eu digo assim, vocês ficam aqui jogando conversa fora... Não vou dizer que isso não é bom não, é! É bom, mas

quando a gente já tem feito o que tem para fazer, então, vamos nos organizar, que dá certo. Aquele tempo que você tem individual, aí você vai corrigir, aí você vai olhar as coisas do seu... (C11, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

O coordenador “C2” colocou, também, que essas formações, no planejamento de área, precisam ser mais bem planejadas e atrativas, para que os professores consigam ver sentido nelas. Dessa forma, entenderão a importância de ceder seu tempo para elas, já que, do contrário, continuarão apenas a reunião de alinhamento, na qual o colegiado se junta para programar eventos, períodos avaliativos, mudanças no calendário, etc. Dessa forma, dá-se o nome de formação ao que, na verdade, são encontros de alinhamentos e aí fica difícil de convencer os professores a valorizarem essas “oportunidades formativas”.

Os coordenadores “C7” e “C11” demonstraram que o caminho para superar toda e qualquer resistência docente é o diálogo, individualizado ou coletivo, mas a escuta ativa ao professor e a negociação com ele fazem com que muitas barreiras sejam superadas. Além disso, a institucionalização da formação, como prática perene na unidade de ensino, demonstra o zelo e a prioridade que a escola dá para esses momentos. Dessa forma, o professor também passa a entender o local de relevância que a formação tem.

Domingues (2013, p.187) atesta que quando os professores acreditam ou têm interesse em determinado aspecto da formação, “investem tempo e energia naquilo. Então, além da mudança interna que a formação pode promover, existe também uma predisposição que se manifesta externamente”, que é justamente a busca ou o interesse pela formação em si, a vontade de aprender mais, para ensinar melhor. O autor ainda complementa:

O coordenador pedagógico na escola assume a difícil tarefa de conquistar seu espaço junto ao coletivo, o que implica em passar por experiências de correlações de força (em relação à direção, ao sistema, aos professores etc.) e que poderão interferir na construção de sua identidade profissional, na elaboração e no desenvolvimento coletivo do projeto formativo da escola (DOMINGUES, 2013, p.188).

Dessa forma, a junção de forças ente a coordenação escolar, a direção e os sistemas de ensino dão credibilidade ao trabalho do coordenador e potencializa a atividade formativa na escola. Além disso, os sistemas de ensino podem direcionar, para os coordenadores, algumas formações que os ajude na condução do seu trabalho na instituição de ensino. A última pergunta, dirigida aos membros do grupo focal, se relacionava ao que a SEDUC ou CREDE poderiam fazer para oportunizar momentos de formação aos coordenadores, tendo como objetivo a melhoria da prática de formações na escola e o aperfeiçoamento da atividade docente. Os treze coordenadores concordaram que a SEDUC precisa oferecer mais formações,

com foco na coordenação, principalmente que estejam relacionadas às estratégias de ensino e a inovações pedagógicas.

Ainda são poucas as formações que a SEDUC oferta para o coordenador. Principalmente, porque somos, antes de tudo, professores, então, a gente não domina tudo. Essa é uma dificuldade que eu tenho como coordenadora, eu não domino todas as áreas. Eu não falo nem em relação a conteúdo, eu falo em relação a estratégias, a metodologias, então, assim, a gente tem que estudar mais (C7, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

Eu, particularmente, eu acho que eu aprendi na prática, no dia-a-dia, vendo o que é que dava certo e o que não dava. Mas, assim, é importante que a gente tenha esse amparo teórico também, para que possa subsidiar o nosso conhecimento e que essas formações, elas fossem mais pontuais, pelo menos, no mínimo, uma vez por bimestre, que viesse essa formação da SEDUC, para que pudesse nos capacitar, para que a gente pudesse atuar melhor em nosso campo de trabalho, que é a escola (C1, grupo focal realizado em 16 de abril de 2019).

Os saberes de práxis e da experiência, apesar de darem algum norte aos coordenadores sobre as suas funções, não os preparam para exercê-las de maneira plena. Portanto, ninguém melhor do que a própria Secretaria da Educação para apontar o caminho a ser seguido, no intento de cumprir com as formações no contexto escolar. Os coordenadores querem aprender a ser coordenadores melhores, e a SEDUC é a mais indicada para lhes guiar nessa direção.

Os coordenadores relataram que uma possibilidade para minimizar essa ausência de oferta formativa, por parte da SEDUC, seria a adoção de novas ferramentas, como a educação à distância. Para isso, deveria disponibilizar tempo, dentro de suas cargas horárias, para esse estudo. Os coordenadores apresentaram, como proposta para concretização dessa ação, que a secretaria da educação pudesse contratar outro funcionário para cuidar das atividades de rotina da escola, como: infrequência, indisciplina, fardamento e outros afazeres que outro profissional, além do coordenador, é capaz de exercer com facilidade. Assim, o coordenador se dedicaria a apenas estudar e a preparar as formações para os seus professores.

Se a gente não tem tempo para estudar, que venham as formações, ou então, arrumar uma forma de nos tirar um pouco de nossa carga para poder a gente ir organizando nosso tempo de estudo, porque é importante (C7, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

Eu acho que eles têm tentado proporcionar as formações continuadas, embora à distância. Agora assim, o que eu vejo, como grande dificuldade, é o tempo para fazer essas formações à distância, diante da rotina que a gente tem nas escolas, a gente procura tempo para poder acessar as formações e desempenhar como deve ser feito. Eu acho que um ponto ideal era investimento em pessoas na escola (C2, grupo focal realizado em 22 de abril de 2019).

Em 2017, a SEDUC desenvolveu o curso de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE), que era diretamente voltado à ação do coordenador no espaço escolar, apresentando casos e vivências peculiares a ele, para que os coordenadores pudessem refletir sobre como agiriam, frente à situação apresentada. Porém, alguns problemas, principalmente técnicos, fizeram com que os cursistas não concluíssem a formação ou que não tivessem conseguido aproveitá-la de maneira exitosa e isso, pela fala dos coordenadores, se deu em virtude de problemas no ambiente virtual de aprendizagem.

O diálogo a seguir mostra um pouco de como a experiência com o FACE não foi exitosa entre os coordenadores da CREDE 11. Ao invés de agregar novos conhecimentos, a formação trouxe uma série de transtornos ao seu trabalho, devido aos problemas de plataforma, que lhes faziam repetir uma mesma atividade diversas vezes, além da falta de interações entre eles, os tutores e os demais participantes do curso.

É visível que as ferramentas de educação a distância da SEDUC precisam melhorar muito, não é? Se houver uma troca, a coisa não processa (C7, grupo focal realizado em 22 de abril de 2017).

Capacitação também jogada, como fizeram aquela outra online... (C6, grupo focal realizado em 22 de abril de 2017).

Do FACE, não é? (C7, grupo focal realizado em 22 de abril de 2017).

Foi um trabalho a mais (risos) (C6, grupo focal realizado em 22 de abril de 2017).

Gente.... foi muito grande, foi muito... eu falo muito mais em relação a ela... (C7, grupo focal realizado em 22 de abril de 2017).

Pense numa loucura.... (C6, grupo focal realizado em 22 de abril de 2017).

Pois é, eu acho que eu até falei mal e me viram mal (CREDE), mas eu não falei de pessoas, era aquela que a gente postava, fazia, aí pedia para a gente refazer de novo, não foi? (C10, grupo focal realizado em 22 de abril de 2017).

Para fomentar a atuação da coordenação escolar no estado do Ceará, a SEDUC precisa passar a considerar os anseios dos coordenadores e a ouvi-los, quando desejar elaborar algum tipo de formação, a fim de entender às suas necessidades. De fato, como o coordenador “C6” falou, as formações não podem ser “jogadas”, elas precisam ter um sentido, uma relevância. Afinal, os coordenadores são profissionais demasiadamente ocupados para estarem despendendo energias em algo que não tenha a lhes acrescentar ou que seja apenas para cumprir a uma mera determinação da secretaria.

Assunção e Falcão (2015) afirmam que o modelo de formação desenvolvido pelos sistemas de ensino nega a competência dos professores, quando apresentam temáticas formativas, sem considerar a opinião dos educadores. Ao fazer isso, acaba-se esquecendo que

“este é um ser humano que pensa e faz o que sabe, conforme os significados por ele construídos” (ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2015, p. 12).

Sistematizando o que foi tratado nessa seção, percebe-se que os coordenadores participantes do grupo focal têm buscado desenvolver, à sua maneira e na medida do possível, as formações com seus professores. A rotina e o excesso de atribuições ainda são os maiores entraves para o acompanhamento pleno do trabalho docente. No entanto, esses profissionais estão mais seguros de si, pelas vivências ou experiências dos anos em que estão na função, e estão chegando junto aos seus diretores e reivindicando por mais tempo e melhores condições de trabalho. Isso se comprova pelos tempos maiores de estudo e pelo anseio de preparar as formações de maneira mais focada e criativa.

Outro ponto a ser destacado é a capacidade de convencimento e diálogo que se construiu entre professores e coordenadores. Essa abertura é fundamental, para que os coordenadores consigam direcionar o seu trabalho e tenham os professores como seus apoiadores. A negociação entre eles é outro tópico a ser evidenciado. Como em toda relação, os dois precisam se entender, ceder e aceitar os pontos de vista de cada um, levando sempre em consideração o melhor para todos ou o bem comum.

Os coordenadores esperam da SEDUC e da regional a oferta de mecanismos que possam lhes preparar para conduzir melhor as suas atividades no ambiente escolar. Para isso, reivindicam, por mais tempo e principalmente, formações que os habilitem a colocar em prática, de maneira embasada, tudo aquilo que, pela boa vontade, possuem e estão dispostos a fazer para melhorar cada vez mais a qualidade da educação cearense.

Com essas informações, encerramos o capítulo 2, em que se procurou analisar como o perfil dos coordenadores da CREDE 11 se ajusta às atividades que devem ser desenvolvidas na escola, sobretudo as relativas à formação continuada de professores. As relações construídas entre professores e coordenadores na escola, apesar de alguns impasses, têm se constituído com maior solidez, mesmo que alguns procedimentos ainda não estejam tão consolidados, como é o caso da observação de sala de aula e do acompanhamento sistemático aos planejamentos.

O grupo focal, realizado entre os coordenadores de seis escolas, que promovem, com certa frequência, a formação continuada de professores na regional, aponta alguns obstáculos como possíveis justificativas para essa dificuldade dos coordenadores em se tornarem, verdadeiramente, os profissionais de apoio pedagógico. Dentre eles, destacam-se: o excesso de ações para efetivar no ambiente escolar; a falta de apoio efetivo da direção; a falta de formações para os coordenadores por parte da SEDUC; e a falta de tempo para concluir o

número de tarefas que lhes são atribuídas dentro de sua carga horária, no decorrer de um dia de trabalho; além de imprevistos.

Apesar dessas demandas, os coordenadores entrevistados estão se movimentando, no sentido de transformar a atmosfera escolar em espaço para formação de professores, nem que, para isso, precisem se autoafirmar nesse contexto, não só para os seus colegas de trabalho, como também para a direção de sua escola e sistemas de ensino, conseguindo, assim, promover formações continuadas, mesmo que casualmente.

No capítulo 3, será apresentado um Plano de Ação Educacional, criado com base nos achados da pesquisa de campo, realizada com os coordenadores e professores na CREDE 11. Para ele, foram utilizadas, principalmente, as falas, argumentações e sugestões trazidas pelo grupo focal, produzido com a participação dos coordenadores de seis escolas da regional.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA O FORTALECIMENTO DA ATUAÇÃO DOS COORDENADORES ESCOLARES DA CREDE 11

A pesquisa desenvolvida buscou analisar até que ponto o perfil dos coordenadores escolares da rede estadual, que estão lotados na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, localizada no município de Jaguaribe, Ceará, se ajusta às atividades que devem ser desenvolvidas na escola, com ênfase para a formação de professores. Em virtude da ausência de atribuições oficiais por parte do estado, o coordenador, muitas vezes, precisa se adaptar ao que tem para fazer naquele momento. Sem uma definição prévia ou legal quanto ao que lhe compete, ele acaba se adaptando ao que aparece. Isso tem implicado na não realização da formação continuada de professores, que é - pela fala de diversos autores citados anteriormente - a sua principal incumbência no contexto escolar.

As dificuldades apresentadas pelos coordenadores mostram o excesso de tarefas a serem desenvolvidas no ambiente acadêmico, o que o faz extrapolar o seu horário na escola ou, então, levar trabalhos para casa. Com isso, os coordenadores não conseguem estar junto aos professores em seus horários de planejamento ou até mesmo desenvolver um programa de formação continuada a partir da própria escola, de acordo com o que Araújo (2016) e Nery (2013) orientam.

Mesmo em escolas que existe um maior número de coordenadores, a divisão de trabalho não inibe a falta de tempo para a execução da prática formativa na escola e a observação *in loco* da sala de aula, por exemplo. Essa situação pode desencadear a fragmentação das atividades ou, até mesmo, a ineficiência no serviço prestado aos alunos, os quais são os sujeitos principais da ação docente e da escola como um todo.

A solidificação do ato formativo requer um tempo para estudo e planejamento. Entretanto, o coordenador escolar da CREDE 11 parece não disponibilizar desse tempo. Além disso, a falta de uma rotina de trabalho, com atribuições específicas, tende a impossibilitar, restando apenas a atitude de ficar junto, mesmo que em alguns momentos isolados, a fim de que os professores não se sintam extremamente sozinhos em seu exercício profissional.

Os professores reconhecem e até entendem esse afastamento, mas sentem falta de uma orientação mais individualizada de um profissional que está na escola para impulsionar a carreira docente. Ademais, as próprias formações são vistas enquanto lacunas, sendo necessário que sejam preparadas a partir da observação de sala de aula e dos diversos

acontecimentos que permeiam a logística pedagógica de sua escola, uma vez que, quanto mais específicas, mais resultados positivos podem ser promovidos.

Logo, este capítulo tem por objetivo propor algumas ações específicas, no formato de um Plano de Ação Educacional (PAE), para os coordenadores que desenvolvem o seu trabalho na CREDE 11, a fim de que possam se situar acerca da necessidade de sua função no contexto escolar, assim como da importância de instaurar um ambiente formativo na própria escola, constituindo-se como um dos principais articuladores desse processo, em parceria com a regional e com a própria Secretaria da Educação. Por essa razão, algumas ações do PAE são também direcionadas à regional e à própria Secretaria da Educação, a fim de que estas possam regulamentar, naquilo que compete a cada uma, a função da coordenação escolar.

O capítulo em questão se divide em duas seções: na primeira, serão apresentadas algumas ações voltadas para a CREDE 11 e a SEDUC, uma vez que o seu apoio e articulação, junto às escolas e seus respectivos coordenadores, darão o impulso necessário para reduzir, por exemplo, uma possível resistência do diretor escolar, já que as ações nascem com a parceria da secretaria. A segunda seção dá continuidade ao Plano de Ação Educacional, com ações voltadas diretamente para os coordenadores das quatorze escolas sob a jurisdição da CREDE 11, com foco em sua atuação na formação de professores e acompanhamento pedagógico, dado que se observou, a partir dos achados da pesquisa, como sendo um ponto de melhoria na coordenação escolar da região.

3.1 AÇÕES VOLTADAS PARA CREDE/SEDUC

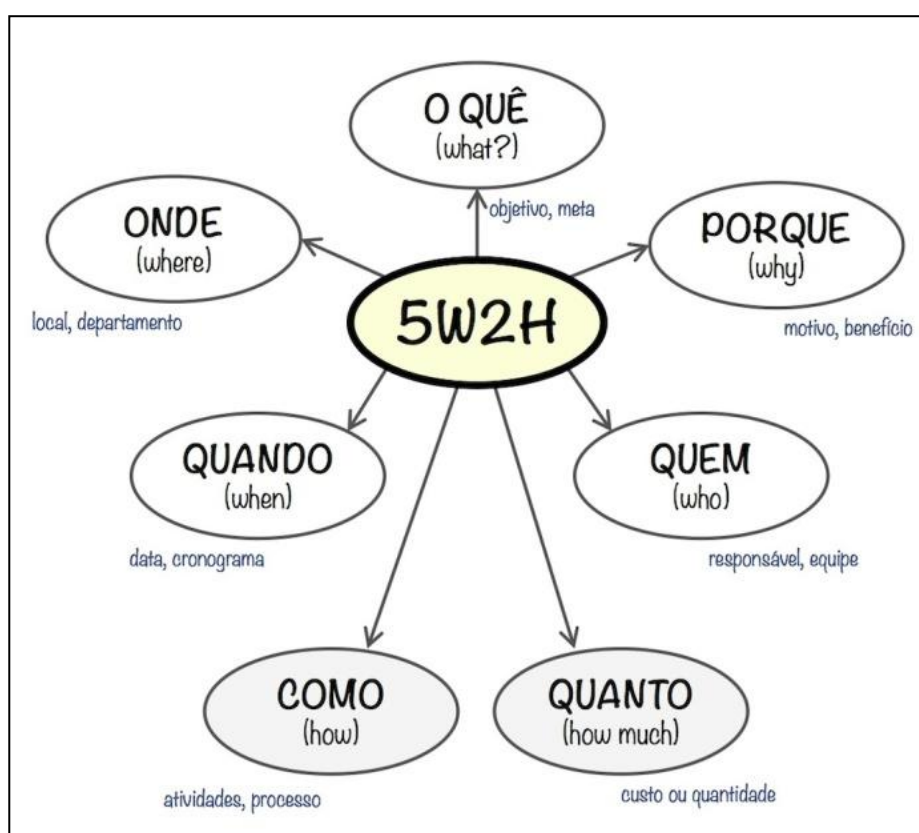
A primeira seção deste capítulo tem o objetivo de apresentar as propostas de ações a serem desenvolvidas pela CREDE ou SEDUC, a fim de regulamentar a função da coordenação na regional e no estado do Ceará. A pesquisa realizada mostra que os coordenadores sentem falta da definição clara do que lhe compete fazer dentro do ambiente escolar. A SEDUC é órgão máximo da educação estadual e, portanto, é quem tem a competência para, a partir de um estudo, construir o conjunto de atribuições para a coordenação, os quais poderão nortear o trabalho e colaborar para melhorar a organização da gestão escolar.

Ao definir o que fica a cargo do coordenador, a secretaria da educação estará facilitando o acompanhamento por parte de seus superintendentes nos monitoramentos realizados mensalmente nas escolas, além de melhorar a divisão do trabalho em cada uma, entre coordenadores e, até mesmo, com o diretor escolar.

Para facilitar a compreensão das ações aqui propostas, será utilizada a ferramenta 5W2H²⁰, a qual pode ser empregada por qualquer organização para elaboração dos seus planejamentos. Ela possibilita que os envolvidos percebam o que será feito, quem fará o quê, em qual período de tempo, em que local será feito, os motivos pelos quais a atividade será feita, como será feita e quanto custará para a instituição o desenvolvimento da ação.

Para maior organização, as ações serão ilustradas por meio de quadros, os quais serão orientados a partir de sete perguntas, conforme pode ser observado na figura a seguir:

Figura 3 – Ferramenta 5W2H



Fonte: Gilles B. de Paula (2015).

Pelo fato de não estar lotado diretamente na coordenadoria, a primeira e mais importante das ações é a elaboração e estruturação do projeto de formação de coordenadores, de forma que ele seja apresentado de maneira clara e coerente ao coordenador da regional. A necessidade de formação continuada, para os próprios coordenadores, foi uma das maiores reivindicações dos profissionais em todos os momentos da pesquisa, sobretudo as organizadas

²⁰ Disponível em: <http://www.sobreadministracao.com/o-que-e-o-5w2h-e-como-ele-e-utilizado/>. Acesso em: 08 mai. 2019.

pela CREDE ou SEDUC. A partir do acolhimento da formação pela coordenadoria, o projeto começará a ser aplicado, contando com a participação dos 25 coordenadores escolares da região. O quadro 04 apresenta a primeira ação proposta e o seu detalhamento:

Quadro 4 – Ação 01: Projeto de Formação para Coordenadores Escolares

What O que?	Elaboração do Projeto de Formação para Coordenadores Escolares da CREDE 11
Why Por que?	A mobilização da CREDE, junto às escolas, fortalecerá as ações que serão desenvolvidas com os coordenadores. Além disso, a regional tem como validar e fortalecer a participação dos sujeitos, para os quais a formação será desenvolvida, e articulará a saída dos coordenadores de suas escolas, sem prejuízos na sua frequência.
Where Onde?	Sede da CREDE
When Quando?	Setembro de 2019.
Who Quem?	Coordenador da CREDE e autor desse trabalho.
How Como?	- Reunião agendada com a assessoria de gabinete do coordenador; - Reunião com a coordenação da CREDE 11 para apresentar o projeto, bem como as ações que se pretende desenvolver com os coordenadores da regional, sobretudo as propostas de formação, que só serão possíveis com a articulação da CREDE, junto às escolas. - Assinatura de termo de compromisso e apoio da coordenação da CREDE com as atividades da pesquisa.
How much Quanto?	Não há custos

Fonte: Elaboração própria

Nesta ação, o grande objetivo é sistematizar o conjunto de atividades e suas etapas, a fim de possibilitar maior compreensão por parte das instâncias superiores do que se propõe e o que lhes compete realizar, para que o projeto ganhe volume e resultados concretos na resolução da problemática formativa dos coordenadores que compõem a regional.

Ao instituir um programa de formação para seus coordenadores escolares, a CREDE estará criando, por conseguinte, um espaço de formação em sua jurisdição. Este, por sua vez, será estendido também para as escolas, as quais estão tentando concebê-las em seus contextos, mas encontram uma série de dificuldades, sobretudo por não haver, com muita clareza, uma determinação da SEDUC sobre o que compete à coordenação. Na ausência de apropriação do que é de fato pertinente à sua função, o espaço de formação acaba sendo o mais comprometido.

Nesse sentido, a segunda ação ora proposta é fundamental para o sucesso do percurso formativo que aqui está posto. A ação prioritária, antes de qualquer outra, é a construção de um manual de orientação ou uma normativa. Ele será feito em parceria com os técnicos da

CREDE 11 e a partir de autores que pesquisam sobre a coordenação pedagógica. Também servirão como base: estudos de documentos oficiais de outras redes de ensino, currículos dos cursos de formação continuada oferecidos pelas universidades ou outras instituições e, principalmente, a legislação educacional, que expõe o que um coordenador deve desenvolver no contexto escolar, levando também em consideração os interesses da rede cearense.

Esse documento será um guia, que contará com as principais atribuições dos coordenadores escolares. Estes, por sua vez, serão distribuídos entre as quatorze escolas da coordenadoria para nortear as tarefas da coordenação e, ao mesmo tempo, ajustá-las com as exigências atuais do setor educacional.

Quadro 5 – Ação 02: Proposta de Guia de Atribuições para a Coordenação Escolar da CREDE 11

What O que?	Criação de um documento, que contenha as principais atribuições do coordenador escolar da CREDE 11.
Why Por que?	Saber quais são as suas atribuições no contexto escolar facilitará o trabalho da coordenação e a organização da sua dinâmica de trabalho. Ademais, criará espaços para a instituição de uma política de formação sob a responsabilidade do coordenador escolar.
Where Onde?	Sede da CREDE 11.
When Quando?	Outubro de 2019.
Who Quem?	Superintendentes Escolares, técnicos da CREDE e autor desse trabalho.
How Como?	- Selecionar alguns autores e documentos oficiais de outras redes de ensino que tratam sobre a coordenação, como os casos da Bahia e de São Paulo. Também é importante estudar os currículos dos cursos de formação continuada, bem como a legislação educacional. Todos esses elementos nortearão a construção do guia, que contará com as principais atribuições dos coordenadores no contexto escolar; - Analisar, dentre as referências e ações escolhidas, as que mais se adequam à proposta de trabalho da rede estadual de ensino do Ceará; - Estruturar um documento com cada ação e seus detalhamentos; - Apresentar o documento das atribuições da coordenação aos diretores escolares, nas visitas da superintendência às escolas; - Enviar o documento das atribuições a todos os coordenadores escolares da regional.
How much Quanto?	01 resma de folha: R\$ 22,00

Fonte: Elaboração própria.

Ao elaborar esse guia, é preciso levar em consideração algumas questões básicas, tais como: de que forma o coordenador pode contribuir para melhorar a prática pedagógica dos professores de sua escola?; Que atitudes precisam ser tomadas para que a coordenação deixe de ser vista como a “faz-tudo” da escola e passe a ocupar um lugar só seu, ao invés de ser

“tapa buracos”, “bombeiro” ou outras figuras que foram sendo associadas a ela ao longo de sua trajetória profissional?

A ideia é que essa construção comece na CREDE 11, de forma que se tenha um protótipo do guia, com aplicação e impactos constatados por uma regional, podendo, então, ser estendido para todo o estado, levando-se em consideração os pareceres e posicionamentos dos técnicos e gestores da Secretaria Estadual da Educação.

Em 2008, a SEDUC modificou o termo de coordenador pedagógico para coordenador escolar, dando, ao diretor, a autonomia para a definição de suas funções no contexto escolar. A secretaria possibilitou que muitos coordenadores deixassem o foco pedagógico e passassem a trabalhar em um viés mais voltado para o lado administrativo, como uma espécie de vice-diretor, cargo já extinto na rede estadual. Assim, cabe, também, à SEDUC, a emissão de um parecer oficial sobre esse assunto, já que há o entendimento de que o coordenador na escola tem que assumir o papel pedagógico e formativo de professores.

Dessa forma, as tarefas propostas no guia de atribuições contemplarão significativamente a atuação do coordenador no apoio pedagógico, o qual se efetivará na promoção de formação continuada de professores na própria escola; criação de planos de intervenção para alunos com baixo desempenho; elaboração de estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos; observação de sala de aula, com suas respectivas devolutivas; acompanhamento dos rendimentos dos alunos e suas frequências; acompanhamento de projetos externos voltados para alunos e professores; desenvolvimento de projetos de aprendizagem; monitoramento dos instrumentais e sistemas virtuais relativos ao professor; e criação de espaços, dentro dos planejamentos, para a escuta aos professores e para a socialização de práticas exitosas.

Para que isso ocorra, é preciso que ações, como a resolução de conflitos, dos casos de indisciplina, monitoramento do fardamento, merenda, atendimento aos pais e funções administrativas, sejam mais voltadas para os diretores escolares e para os coordenadores financeiros, os quais estão inseridos na escola também para cuidarem dessas demandas.

Cabe ressaltar que a coordenação, caso queira e possua tempo para isso, pode ficar a cargo de algumas dessas demandas e, na falta do diretor ou de outro ator responsável, pode resolver algumas questões prioritárias, principalmente a resolução de conflitos, porém, sem o compromisso de que essa situação lhe pertence como missão precípua no ambiente escolar.

Além disso, com os seus deveres bem definidos, será possível que a direção acompanhe o trabalho dos coordenadores e possa, inclusive, cobrá-los quando perceber que estes estão deixando de fazer aquilo que lhe compete. Da mesma forma, o coordenador poderá

cobrar da direção escolar quando sentir que o que está fazendo na escola destoa das funções que lhes são colocadas.

Dessa forma, tanto a SEDUC, quanto a escola e o coordenador só têm a ganhar com o investimento nesse trabalho de elaboração e fundamentação de um guia de trabalho voltado para o coordenador, mas que também impactará no diretor e em outros atores na esfera intraescolar.

A terceira ação se dá justamente na direção de apresentar, para a Secretaria de Educação, o guia elaborado a nível regional, assim como alguns dos seus impactos, especialmente na organização das tarefas da coordenação escolar. Na oportunidade, os dados da pesquisa serão expostos para mostrar, à secretaria, que umas das principais reivindicações dos coordenadores é justamente a delimitação do que deve ou não ser exercido pelo seu cargo.

Como estamos inseridos na mesma rede de ensino, com objetivos e metas bem similares e dialogando com a prática, as modificações para o guia deverão ser mínimas, mas serão fundamentais para adequá-lo a cada realidade das escolas estaduais. O quadro 06 ilustra como se dará a socialização da ação 03 para a Secretaria da Educação.

Quadro 6 – Ação 03: Guia de Atribuições para Coordenadores Escolares do Estado do Ceará

What O que?	Proposta de Guia de Atribuições para Coordenadores Escolares da rede estadual de ensino do Ceará.
Why Por que?	A adoção de um padrão de atribuições da coordenação para a rede estadual de ensino facilitará a apropriação, por parte dos coordenadores e das suas respectivas escolas, sobre as funções que precisam ser desenvolvidas por eles nesse local. Com isso, haverá melhoria da gestão e acompanhamento dos trabalhos realizados pelos coordenadores, assim como a criação de uma identidade para o profissional, que atua nesse cargo em todo o estado.
Were Onde?	Secretaria da Educação
When Quando?	Janeiro de 2020
Who Quem?	O autor desse trabalho, em parceria com a coordenação da CREDE 11
How Como?	- Apresentação do conjunto de atribuições, elaborado com o apoio da CREDE, para o setor pedagógico da SEDUC; - Estabelecimento de parceria para implementação do guia, em todas as escolas ou em algumas regionais pilotos no estado.
How much Quanto?	Não há custo

Fonte: Elaboração própria.

As três ações especificadas acima ilustram os primeiros passos do percurso formativo que se pretende propor para a melhoria do trabalho da coordenação escolar na CREDE 11 e serão fundamentais para que as demais possam acontecer de maneira eficiente e eficaz. A primeira delas está focada na construção do projeto formativo para os coordenadores e na obtenção de apoio da regional para o fortalecimento daquilo que será proposto. A segunda, como continuidade da primeira, trata da elaboração conjunta de atribuições para os coordenadores, com base em alguns autores, nas referências de outras redes de ensino e na legislação, inicialmente aplicada na CREDE 11. E a terceira ação, como consequência da segunda, sugere que a SEDUC incorpore e expanda o guia de atribuições da CREDE 11 para todas as escolas de ensino médio do estado do Ceará.

Essas três ações alicerçam o plano formativo em si, pois, sem contemplar estes pontos, ficará mais difícil de implantar o programa de formação para a coordenação, que é o foco principal deste capítulo e que está colocado de maneira mais detalhada na seção seguinte.

3.2 AÇÕES VOLTADAS PARA OS COORDENADORES ESCOLARES DA CREDE 11

A partir da constituição das competências da coordenação por parte da CREDE e em extensão da SEDUC, será possível pensar em formações voltadas para os coordenadores escolares da regional e suas necessidades. Assim sendo, a segunda seção do capítulo 3 deste estudo de caso contempla as demandas formativas colocadas pelos coordenadores, inicialmente no questionário de perfil, e depois em um grupo focal, situados, respectivamente, nas seções 1.4 e 2.3 desta dissertação. A elaboração dessa formação é um dos nossos objetivos e traz, para a CREDE 11 e suas escolas, a indispensabilidade de se discutir e instaurar um espaço formativo para coordenadores e estes, por sua vez, para os seus professores.

Essa é, inclusive, uma das solicitações dos profissionais entrevistados. Ao serem indagados sobre a relevância de uma política de formação voltada para a sua atuação no contexto escolar, os coordenadores foram unânimes, ao afirmar sobre a importância desta questão, não só para seu engrandecimento profissional, mas também para que possam desenvolvê-la com seus professores. Logo, essas formações precisam contemplar temas relevantes da educação, já que é uma solicitação também dos professores, reafirmada em questionário aplicado a eles e consolidado na seção 2.2 deste trabalho.

A formação, para todos os coordenadores da CREDE 11 que aqui será proposta, versará sobre as novas atribuições dos coordenadores da regional, a organização do trabalho,

temas atuais da educação, observação da sala de aula, planejamento de professores e o coordenador como formador de professores. Tais pontos, segundo os coordenadores, precisam ser melhores discutidos pela rede de ensino.

Esta formação deverá acontecer ao longo de seis meses, sendo que, em cada mês, será abordada uma das temáticas acima, procurando estabelecer uma dinâmica de envolvimento dos coordenadores e de socialização das experiências exitosas. Com isso, deverá acontecer um alinhamento entre as práticas dos coordenadores das escolas da regional, além do fortalecimento da função, junto aos atores escolares. Contudo, o maior de todos os resultados deverá ser a melhoria das aprendizagens dos alunos e dos indicadores da instituição, tudo isso fruto de uma atividade pedagógica melhorada, por meio das formações ministradas pelos coordenadores escolares aos professores em cada uma de suas escolas. No quadro 07, a seguir, a quarta ação se encontra de maneira mais detalhada.

Quadro 7 – Ação 04: Formação Continuada de Coordenadores Escolares da CREDE 11

What O que?	Formação Continuada de Coordenadores Escolares da CREDE 11
Why Por que?	- A coordenação precisa estar preparada para tratar sobre temas relevantes do contexto educacional na escola, e isso pode gerar formações de professores no espaço do planejamento; - Algumas escolas da CREDE 11 possuem três coordenadores e, mesmo assim, não fazem formação de professores. A organização de uma rotina pode auxiliá-los nos desdobramentos de suas atividades; - O trabalho da coordenação precisa estar alinhado ao trabalho da direção da escola, de forma que as ações sejam estabelecidas no ambiente escolar, a partir da parceria do núcleo gestor.
Where Onde?	Auditório da CREDE 11.
When Quando?	Janeira a Junho de 2020.
Who Quem?	Autor do trabalho e Superintendentes Escolares
How Como?	- Envio de ofício convidando os coordenadores; - Planejamento e preparação de material para formação pelo autor do trabalho e superintendentes escolares; - Formação com os coordenadores, por meio de exposição de slides, trabalhos em grupos, apresentação de práticas, relatos de experiência, etc. - Construção de um plano de trabalho para programar a replicação das formações nas escolas e a estruturação de um conjunto de temáticas a serem desdobradas pelos próprios coordenadores em suas respectivas escolas; - Avaliação, ao final de cada encontro, para que as pautas dos demais possam ser aperfeiçoadas.
How much Quanto?	- Refeição (almoço) para 25 pessoas, no valor de R\$12,00, totalizando R\$300,00. Como serão cinco encontros, o valor final ficará em R\$1.500,00; - 02 resmas de folha, totalizando R\$ 44,00; - 50 folhas de papel tipo flipchart, no valor de R\$ 46,60; - Caixa de pinceis atômicos com 12 unidades, no valor de R\$ 44,29.

Fonte: Elaboração própria.

Para Carvalho (2013, p. 12262), “o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na formação da personalidade humana consciente dos professores por meio da organização das diferentes situações de ensino-aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento da profissionalização docente”. A formação proposta caminha na direção de proporcionar, aos coordenadores, os subsídios necessários para assegurar a incorporação de alguns mecanismos imprescindíveis para a aquisição dos saberes docentes e a práxis pedagógicas.

Para o melhor entendimento dessa ação, o quadro 08 apresenta as temáticas da formação divididas em seis módulos, com os seus respectivos detalhamentos, datas previstas e carga-horária. A intenção é que, ao final da formação, os coordenadores sejam certificados pela regional e que este certificado possa, além de representar a aquisição de novos conhecimentos, ajudá-los na progressão da carreira.

Quadro 8 – Estrutura da proposta da formação para os coordenadores escolares da CREDE 11

(continua)

Temática	Detalhamento	Data²¹	Carga horária
Módulo 01: O papel do coordenador nas escolas da CREDE 11.	Discussão sobre as atribuições da coordenação, com base no guia elaborado pela CREDE 11.	29/01/2020	8 horas
Módulo 02: A nova organização e distribuição do trabalho pedagógico nas escolas.	A partir das atribuições definidas no guia, verificar, em cada caso, como ficou a organização e divisão dos trabalhos entre coordenadores, caso a escola tenha mais de um, bem como com o diretor escolar; Sugestão de agendas semanais de trabalho, baseadas na nova diretriz da regional.	19/02/2020	8 horas
Módulo 03: O coordenador escolar no contexto da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio.	Discussão com os coordenadores acerca dos impactos que a BNCC e o Novo Ensino Médio trarão para suas funções; Apresentação sobre como se dará a formação continuada de professores para a BNCC; Construção de um plano de formação dos professores de cada escola, com base na BNCC e nos itinerários formativos propostos pelo Novo Ensino Médio.	18/03/2020	8 horas
Módulo 04: A coordenação escolar e a observação de sala de aula.	Observação de sala de aula: o que observar, por que observar, como observar. O antes, durante e o depois da observação. A devolutiva aos professores e as possibilidades de formação que se originam, a partir da observação de sala de aula; Construção do instrumental de observação; Oficina para simular uma observação de sala de aula e a devolutiva aos professores.	23/04/2020	8 horas

²¹ As datas que constam nesse plano são apenas projeções as quais precisam ser validadas em parceria com a CREDE 11.

Quadro 8 – Estrutura da proposta da formação para os coordenadores escolares da CREDE 11

(conclusão)

Temática	Detalhamento	Data²²	Carga horária
Módulo 05: A coordenação escolar e o planejamento de professores: como pontencializar essa relação?	Apresentação de sugestões de pautas para os planejamentos coletivos e de área; Como vocês fazem? Momento para escutar os coordenadores sobre como conduzem os planejamentos em suas escolas; Oficina colaborativa para fortalecer os espaços de planejamentos; Elaboração de uma estrutura para o planejamento de professores na regional, seguindo a cronologia do antes, durante e dois.	20/05/2020	8 horas
Módulo 06: O coordenador escolar como formador de professores: como fazer isso acontecer?	Fomentar a importância da organização da rotina de trabalho da coordenação para inclusão da formação de professores em sua agenda; Sondar, junto aos coordenadores, sobre como estão se desenvolvendo as formações em suas escolas; Partilhas da experiência formativa da escola em que o pesquisador se encontra lotado; Oficina para a seleção de temáticas importantes para cada escola e como tais formações serão realizadas. Avaliação do percurso formativo, por parte dos coordenadores participantes.	24/06/2020	8 horas

Fonte: Elaboração própria.

²² As datas que constam nesse plano são apenas projeções as quais precisam ser validadas em parceria com a CREDE 11.

O itinerário da formação segue uma linha processual, partindo da exposição das novas diretrizes do guia da regional, quanto ao que compete ao coordenador realizar em sua escola, passando pelo ordenamento do seu tempo no ambiente de trabalho, possíveis locais e temáticas de formação, até chegar ao ápice do que se propõe, que é a constituição do coordenador enquanto formador docente.

O estudo das novas ou já conhecidas atribuições da coordenação é de fato muito importante, pois, até o momento em que foram pesquisados, os coordenadores não tinham um documento, portaria ou normativa da CREDE/SEDUC que lhes assegurasse o que deveriam fazer na escola. O módulo I será para refletir sobre os afazeres do coordenador e elucidar as suas possíveis dúvidas, uma vez que o guia da regional será uma novidade para ele.

No módulo II, o coordenador terá a noção de como organizar seu tempo, de acordo com as competências escritas no guia da CREDE, bem como deverá ter contato com sugestões de agendas e rotinas que facilitarão a sua compreensão em torno de suas funções. Além disso, será trabalhada a divisão de tarefas, caso a instituição de ensino possua mais de um coordenador. Para as que possuem apenas um coordenador, esse aspecto da formação buscará envolver o diretor escolar e a criação de uma espécie de agenda ou *planner*, para que o coordenador possa realizar as suas demandas a contento.

Já no terceiro módulo, atendendo à solicitação de alguns coordenadores e também de professores, será retratado o papel que o coordenador escolar deverá desempenhar na implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio. Essas duas políticas impactarão diretamente na educação básica e nas funções do coordenador. A primeira iniciativa, nesse sentido, é a de criar um plano de trabalho que contemple maiores estudos sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio junto aos professores, levando-se em consideração o que ocorre em cada contexto escolar e o que cada coordenador pode desenvolver nesse sentido.

O quarto módulo servirá para que os coordenadores compreendam melhor o seu papel de observadores da sala de aula, ressaltando alguns aspectos inerentes a essa tarefa, os quais devem acontecer antes, durante e depois da ida do coordenador à sala do professor. A observação realizada pelo coordenador na sala de aula faz com que muitos pontos, não perceptíveis ao educador, sejam identificados em conjunto e resolvidos da mesma maneira. A forma como o coordenador conduz esse momento, assim como as suas devolutivas são espaços privilegiados para formação e melhoria das práticas pedagógicas. Por esse motivo, serão adotadas como estratégias as simulações, construção de instrumentais para observação,

com base em cada contexto, além da produção formativa, que pode ocorrer a partir do acompanhamento *in loco* da coordenação do que se passa na sala de aula.

Outro ponto a ser abordado, no trajeto formativo, é o planejamento dos professores. De acordo com a pesquisa desenvolvida, uma das ocasiões mais favoráveis para a realização da formação de professores é o horário de atividades extraclasse, mais conhecido, no Ceará, como horário do planejamento, o qual é dividido em dois momentos. O primeiro, de caráter coletivo, acontece com todos os professores, independentemente de sua formação, isto é, a congregação de professores da escola. No segundo, por área do conhecimento, os professores se reúnem, na escola, de acordo com a sua formação em um dia agendado. Cabe destacar que o estado do Ceará, no ano de 2014, aprovou a Lei nº 15.575, que estabeleceu a proporção de um terço da carga horária dos professores para atividades extraclases (CEARÁ, 2014a). Dentre elas, encontram-se as ligadas ao planejamento de aulas na própria escola.

Assim sendo, os planejamentos são as oportunidades de os coordenadores se reunirem com os professores, para que possam aplicar as suas formações ou fazer repasses de informações. No entanto, alguns dos coordenadores entrevistados disseram que estes espaços formativos, por vezes, não são utilizados da maneira como deveria. Por essa razão, o módulo V do percurso de formação versará sobre como os coordenadores podem potencializar o tempo do planejamento dos professores, de forma que possam promover a sua formação.

É importante destacar que essa atividade buscará formatar o planejamento para as escolas da regional, tentando estruturá-lo em uma fração do tempo que os professores possuem para esse planejamento, já que, segundo os coordenadores, há uma reclamação, por parte dos docentes, quando as formações tomam muito tempo, sobretudo do planejamento de área.

A ideia é que o coordenador passe a encarar o planejamento coletivo como o momento favorável para as formações, já que é neste momento que podem acontecer as discussões e tomadas de decisões. Nesse sentido, o módulo V pretende, então, a partir da escuta de cada coordenador, dar um norte aos educadores sobre como (re) pensar o seu planejamento, (re) descobrindo, em cada situação, espaço ou vivência peculiar a cada contexto, quais são os locais e tempos de formação, já que isso pode variar, e muito, de um grupo de professores para outro. O importante é que as formações não deixem de acontecer e tenham qualidade ou ligação com aquilo que o professor está fazendo.

Por fim, no módulo VI, enseja-se que o coordenador já se perceba como formador de professores, a partir da organização da sua jornada de trabalho. Por meio da avaliação do percurso formativo de seis meses, é fundamental que o coordenador tenha compreendido que

é possível, com o apoio da SEDUC e com seu empenho próprio, transformar a escola em um local de formação. Para isso, ele deve ter em mente que os arranjos feitos, ao longo do percurso, tinham como principal intenção criar espaço-tempo em sua rotina para estudos, pois “o fato dos professores possuírem saberes distintos desafia o CP a encontrar estratégias formativas diferentes para garantir que todos aprendam de forma coletiva/colaborativa” (CARVALHO, 2013, 12262). Portanto, o propósito é despertar essa sensibilidade do coordenador para o conhecimento de sua equipe e para elaboração de formações, com base em suas necessidades, com vistas sempre aos impactos que estas terão para a sala de aula e aprendizagem discente.

Alinhado à proposta de formação para os coordenadores, outros atores importantes para o seu trabalho e citados por alguns membros do grupo focal como parceiros fortes são os Professores Coordenadores de Área, que também serão foco das ações deste Plano Educacional.

Como os coordenadores possuem formação em apenas uma disciplina/área, os PCAs têm como missão assessorá-los, estabelecendo uma ponte entre eles e as áreas em que não são as de sua formação. Nesses momentos, os PCAs auxiliam os coordenadores não só em conteúdos, mas principalmente em estratégias educacionais que facilitem o ensino de determinados conteúdos.

A intenção de promover formação para os PCAs é fortalecer a sua função na escola. Além disso, tais profissionais poderão atuar em conjunto com o coordenador para melhorar as metodologias dos professores. Essa formação se dará ao longo de quatro meses e contará com os PCAs e os coordenadores, em conjunto, para que os mesmos possam pensar, ao menos mensalmente, uma formação para os professores de cada área. No quadro 09, encontra-se a ação e o seu respectivo itinerário.

Quadro 9 – Ação 05: Formação para os Professores Coordenadores de Área e Coordenadores Escolares

(continua)

What O que?	Formação com PCAs e coordenadores para alinhamento do trabalho e proposição de uma agenda formativa mais específica e por disciplinas, já que o coordenador pode não conseguir abarcar, com a sua formação, todas as áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas.
Why Por que?	Os PCAs contribuem com o trabalho do coordenador, principalmente na parte específica de cada disciplina. Por isso, os dois profissionais devem estar com sua dinâmica de trabalho aproximada, já que a parte singular dos conteúdos precisa ser conduzida pelos PCAs, uma vez que os coordenadores podem não possuir o domínio adequado de cada área.

Quadro 9 – Ação 05: Formação para os Professores Coordenadores de Área e Coordenadores Escolares

(conclusão)

Where Onde?	Auditório da CREDE 11
When Quando?	Agosto a Novembro de 2020
Who Quem?	Autor do Trabalho e Superintendente Escolar
How Como?	- Envio de ofício convidando PCAs e coordenadores; - Planejamento, preparação de material para formação pelo autor do trabalho e superintendentes escolares; - Formação com os PCAs e coordenadores, no intuito de fortalecer os seus laços; - Orientar os PCAs a criarem uma rotina de formação, ao menos mensal, para os professores de suas áreas; - Criar, em conjunto, uma pauta formativa, mas sugerir que também escutem os professores nessa elaboração; - Construir uma logística de formações que conte com as contribuições de coordenadores e PCAs; - Avaliação, ao final de cada encontro, para que se possam aperfeiçoar as pautas dos demais.
How much Quanto?	- Refeição (almoço) para 55 pessoas, no valor de R\$12,00, totalizando R\$660,00. Como serão quatro encontros, o valor final ficará em R\$2.640,00;

Fonte: Elaboração própria.

Um ponto que precisa ser destacado nessa ação é a consolidação das relações entre coordenadores, PCAs e professores. Para que isso se concretize, os coordenadores e PCAs podem criar canais de escuta aos professores, a fim de compreender seus anseios e, a partir disso, elaborar as suas propostas de formações. Essa atividade pode, ainda, levar demandas da classe para a direção da escola ou, até mesmo, para a regional. Com isso, será possível consolidar uma relação de confiança e companheirismo com o corpo docente da instituição de ensino, melhorando o clima escolar.

A constituição de um elo comunicacional entre os atores escolares é o aspecto que norteia a criação da sexta ação deste plano. Após a formação desenvolvida com coordenadores e PCAs, a discussão sobre a coordenação não pode ser cessada na CREDE 11, pelo contrário, ela deve ser fortalecida, a fim de que a rede criada entre os coordenadores e técnicos da regional não se perca, e os saldos da formação sejam minimizados ou, até mesmo, esquecidos.

Por esse motivo, a sexta ação propõe a criação de um grupo permanente de trabalho e discussão, voltado para os coordenadores escolares e os técnicos da regional, de modo que mensalmente possam se reunir para tratar dos mais variados assuntos, desde que relacionados à coordenação. As temáticas podem estar ligadas ao planejamento dos professores,

acompanhamento pedagógico, gestão de sala de aula, estratégias de ensino, projetos educacionais, socialização de boas práticas, entre outros.

O objetivo é que a conexão criada entre os coordenadores não seja quebrada após a formação ter sido concluída. Com isso, a coordenação escolar estará sendo permanentemente debatida, ao passo que, quando forem notadas divergências nas atuações ou alguma problemática mais intensa, possam ser pensadas novas formações, com vistas a corrigir qualquer que seja a questão que esteja atrapalhando o desenvolvimento do coordenador enquanto formador de professores.

Quadro 10 – Ação 06: Grupo Permanente de Trabalho e Discussão sobre a coordenação na CREDE 11

What O que?	Criar um grupo permanente de trabalho e discussão para os coordenadores da CREDE 11
Why Por que?	- Socializar boas práticas desenvolvidas pelos coordenadores; - Estudar e debater temas educacionais atuais; - Dar continuidade ao conteúdo formativo.
Where Onde?	Auditório da CREDE 11
When Quando?	A partir de dezembro de 2020
Who Quem?	Coordenadores Escolares e Técnicos da CREDE 11
How Como?	- A cada mês, um coordenador será escolhido para relatar uma boa experiência de sua escola; - A partir da experiência relatada, os coordenadores avaliarão se conseguem implementar a prática em suas escolas. Caso seja preciso adaptar, os coordenadores poderão construir as modificações coletivamente; - Apresentar alguma temática que impacte na educação e debater em torno dela; - Conversação sobre a coordenação em si; - Criação de um grupo, em rede social, para trocar informações e dicas pedagógicas, de forma a fortalecer o elo entre os coordenadores que fazem parte da regional, favorecendo o trabalho colaborativo entre pares.
How much Quanto?	- Refeição (almoço) para 25 pessoas no valor de R\$12,00, totalizando R\$300,00, por encontro.

Fonte: Elaboração própria.

A noção de permanência que se deseja construir a partir dessa ação é que os coordenadores passem a se enxergar dentro de uma única rede e, portanto, podem e precisam se ajudar, pois não adianta uma escola estar muito bem, enquanto outras não conseguem evoluir. A rede só estará bem, quando todos conseguirem crescer juntos e reduzir as desigualdades ainda tão presentes nos sistemas de ensino por todo o país.

Assim, um grupo consolidado de discussão, que pode se constituir presencial ou virtualmente, é um grande ganho para a regional, pois as ações realizadas em uma escola, por

mais simples que sejam, às vezes, são o que falta para que outra instituição de ensino consiga melhorar o aprendizado.

A ideia da permanência se justifica, também, pelo fato de nunca se esgotarem as inovações e mudanças no meio educacional. Essas novidades podem, então, ser compartilhadas, já que muitos coordenadores alegam não ter tempo para estudos, criando, assim, uma trama de informações que vão se encadeando e formando uma espécie de relação colaborativa, na qual cada sujeito participante pode contribuir à sua maneira, com o intuito de fortalecer a atuação de todos, já que, nesse sentimento de pertencimento, os coordenadores se sentem corresponsáveis pelo sucesso de todos que fazem parte dessa teia.

Por fim, a sétima ação, entrelaçada à anterior, deverá acontecer ao final do percurso formativo e terá como objetivo avaliar os impactos do Plano de Ação Educacional no contexto escolar. Para tanto, contará com o apoio dos superintendentes escolares, técnicos da regional responsáveis por acompanhar um grupo de instituições de ensino em diversas dimensões. O superintendente atua junto aos diretores e coordenadores escolares, a fim de identificar as potencialidades ou dificuldades existentes no ambiente escolar.

Os superintendentes deverão, a partir de seu monitoramento mensal, verificar como está a formação de professores nas escolas e como esta pode estar melhorando os indicadores de cada uma. Ademais, o superintendente buscará perceber, junto aos professores, quais as mudanças sentidas a partir das novas ações desenvolvidas pelos coordenadores na escola. O quadro 10 ilustra as etapas pelas quais esta ação passará no seu desenvolvimento.

Quadro 11 – Ação 07: Avaliação do Plano de Ação Educacional

What O que?	Acompanhar a aplicação das técnicas ou orientações ministradas na formação nas escolas da regional, a fim de identificar os impactos, juntos aos professores e a melhoria das práticas pedagógicas.
Why Por que?	Verificar se as formações dadas tiveram repercussão no ambiente escolar
Where Onde?	Nas quatorze escolas da CREDE 11
When Quando?	A partir de agosto de 2020
Who Quem?	Superintendentes Escolares e autor do trabalho
How Como?	- Por meio do acompanhamento, que é realizado mensalmente pelas superintendentes escolares, e das evidências apontadas pelos coordenadores em grupos de trabalhos, que serão instaurados após as formações. - Pesquisa de satisfação com professores das escolas.
How much Quanto?	Não há custos, uma vez que as visitas da superintendência já ocorrem mensalmente.

Fonte: Elaboração própria.

Outro foco dessa ação é que, a partir das avaliações dos professores e até mesmo dos diretores, os pontos a melhorar sejam abordados nos encontros do grupo permanente de trabalho e na discussão sobre a coordenação, a fim de que tais dificuldades sejam sanadas, nem que, para isso, sejam promovidas novas formações. Nesse sentido, é necessário incluir os técnicos da CREDE no grupo de trabalho, pois eles terão a missão de fazer a conexão entre as demandas da escola, para que, coletivamente, os participantes possam pensar em soluções viáveis e de baixo custo.

Quanto mais colaborativo o trabalho da coordenação se tornar, mais fácil será para a regional pensar em suas formações, bem como em maneiras de acompanhar o desempenho da coordenação em sua jurisdição. Para os coordenadores, essa atividade também se constituirá como um fator de potencialização da sua função, uma vez que não se sentirá tão solitário, pois saberá que existe um grupo com quem contar, não devendo hesitar em procurá-lo, caso sinta necessidade.

As ações propostas nesse plano advêm das angústias, reflexões e necessidades apresentadas pelos coordenadores em dois momentos importantes desse trabalho. O primeiro, um questionário, respondido por 21 coordenadores; e o segundo, um grupo focal, com participação de 13 coordenadores. Os profissionais em questão buscam se desvencilhar de uma série de situações e atividades que lhes tiram tempo de se tornarem verdadeiramente formadores de professores.

Para isso, esperam um posicionamento da SEDUC, no sentido de estabelecer o que lhes compete realizar no contexto escolar e como, a partir disso, podem deixar de lado questões, como: resolver conflitos, indisciplina de alunos e outros serviços de emergência. Tais funções lhes renderam, ao longo dos anos, comparações com “bombeiro” e “faz-tudo”.

Dessa forma, espera-se que esse plano seja colocado em prática de maneira integral, não somente na CREDE 11, mas em outras regionais do estado, ou quiçá, torne-se uma política de formação da própria SEDUC.

Não temos a presunção de dizer que este plano irá resolver todos os problemas da coordenação ou que se constituirá como a única solução para crise de identidade pela qual passa esse profissional. Contudo, temos a consciência de que, certamente, promoverá uma reflexão por parte da coordenação e da CREDE/SEDUC, no que tange à definição das atribuições do coordenador e, sem dúvidas, da centralidade que a formação de professores deve assumir, a fim de que a escola se transforme em um lugar qualidade educacional, revelada a partir de aprendizagem de todos os seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar até que ponto o perfil dos coordenadores escolares da rede estadual que atuam na CREDE 11 se ajusta às atividades que devem ser desenvolvidas na escola, com ênfase para a formação de professores. Além disso, tal pesquisa também procurou elaborar um Plano de Ação Educacional, que vise um percurso formativo para o fortalecimento de sua atuação no campo da regional objeto de estudo, com base na ação direta com alunos, mas principalmente com a formação dos professores e, conseqüentemente, com o acompanhamento pedagógico.

A partir desses objetivos analítico e propositivo, surgiram também alguns objetivos específicos, tais como: caracterizar a coordenação escolar da CREDE 11, a partir do seu trabalho realizado em cada escola da regional, seus limites e potencialidades; compreender como ocorre a divisão de trabalho dos coordenadores escolares que estão lotados nas quatorze escolas de CREDE 11; e identificar, nas ações rotineiras da coordenação escolar, qual o espaço tem sido dado para a formação continuada de professores em suas agendas.

Um dos maiores dilemas vivenciados pela coordenação escolar, nas escolas da CREDE 11, é a falta de clareza, no que diz respeito às suas atribuições. Essa ausência de definição, por parte da regional e até mesmo da Secretaria da Educação, desencadeia uma crise de identidade nos coordenadores, pois não sabem, ao certo, o que lhes compete realizar. Com essa indefinição, acabam abarcando uma série de atividades, as quais lhes consomem todo o tempo na escola e, às vezes, dos seus momentos de descanso, extrapolando a carga horária de trabalho, que, no estado do Ceará, são de oito horas diárias.

Diante do excesso de responsabilidades, os coordenadores terminam priorizando as emergências ou as demandas de rotina e deixam de lado duas atribuições essenciais, que são: a formação de professores e o acompanhamento pedagógico. Aliado a isso, a falta de formação continuada para o próprio coordenador, seja pela SEDUC ou pela busca individual do profissional, contribui para que algumas tarefas sejam eleitas como fundamentais e outras sejam colocadas em segundo plano, o que é o caso da formação de professores, que geralmente exige maior preparação e, por isso, requer mais tempo.

Com base nessas inquietações, esse trabalho perseguiu a resolução da seguinte questão problema: que papel tem sido desenvolvido pelos coordenadores escolares da CREDE 11 e como seu perfil tem influenciado essa atuação? Para tanto, uma série de estudos documentais e bibliográficos foram realizados, com vistas a fundamentar as discussões da pesquisa em outros autores ou, até mesmo, na legislação educacional, seja ela estadual ou federal. Além

disso, foram utilizados alguns instrumentos e técnicas de pesquisa, como é o caso dos questionários (para coordenadores e professores) e grupo focal (para coordenadores), visando esmiuçar todas as dimensões da coordenação na regional, de forma que seja possível responder, a contento, à questão de pesquisa.

Por meio da pesquisa e reflexões em torno dos seus achados, foi sendo possível responder à questão problema e, a partir dela, traçar as estratégias para solucioná-la de maneira prática e viável. Para facilitar a sua análise e entendimento, este trabalho foi dividido em três capítulos, nos quais foram feitas a descrição do cenário investigado, a análise dos dados encontrados na pesquisa e a proposição de ações que fossem ao encontro das questões relatadas durante o estudo, com vistas a solucioná-las ou minimizar os seus impactos.

O capítulo 01 apresentou o contexto em que se desenvolve a coordenação escolar, partindo do cenário nacional, passando pelo estado do Ceará, até chegar à CREDE 11. A discussão realizada nesse capítulo mostrou como a função de coordenador se modificou ao longo dos anos, tendo como marco histórico e regulamentar a aprovação da LDBEN nº 5692/1971 e a LBDEN nº 9.394/1996, na qual foram determinados os pré-requisitos para assumir a função em todo o Brasil (BRASIL, 1971; 1996).

O capítulo também abordou como a coordenação se desenvolveu no estado do Ceará, trazendo o estatuto do magistério estadual como o único e principal documento legal que norteia as atribuições da coordenação. Contudo, as mudanças de governos e de nomes para a função trouxeram a descaracterização pedagógica e colocaram sob a responsabilidade do diretor escolar a definição do que compete ao coordenador realizar no ambiente escolar.

Com isso, os coordenadores foram, aos poucos, se ocupando de outras demandas no âmbito escolar que não as pedagógicas e as formações de professores. Isso se constata quando, em pesquisa, os coordenadores afirmam não saber, ao certo, o que é da sua alçada no meio escolar e na dúvida. Nesse sentido, fazem o que aparece. Destarte, ficam tão atarefados, à ponto de deixarem de lado a formação de professores.

No capítulo 02, foram aprofundadas as discussões em torno da coordenação escolar, sobretudo no que tange à formação de professores e o acompanhamento das atividades pedagógicas concebidas na escola. O capítulo apresentou, ainda, a análise dos dados obtidos por meio da aplicação de um questionário com professores de duas escolas do município sede da CREDE 11, a fim de perceber como se constituía a relação entre coordenadores e docentes, identificando como a resistência dos educadores, por exemplo, poderia dificultar o trabalho da coordenação. Neste mesmo capítulo, também foram consideradas as argumentações advindas de um grupo focal, que contou com a participação de 13 coordenadores escolares.

Percebe-se, pelas respostas dos professores, que os coordenadores precisam estar mais unidos a eles nos seus momentos de planejamento. Para isso, os coordenadores necessitam ter mais tempo e oportunidades, as quais ainda não são favoráveis, diante do cenário de atribuições que possuem. Os professores reconhecem essa situação e até avaliam de maneira positiva os seus coordenadores. Porém, sentem falta de três aspectos fundamentais e que os aproxima: observação de sala de aula, formação continuada e acompanhamento em todo o planejamento.

No grupo focal, os coordenadores confirmam as queixas apresentadas pelos professores e reafirmam a luta cotidiana em suas escolas para conseguirem promover formações para seus professores ao menos uma vez por mês, já que, mais do que isso, diante dos inúmeros afazeres, é praticamente improvável. Nesse sentido, reiteram a importância de a SEDUC e a regional estabelecerem canais de formação para os coordenadores, presenciais ou à distância, bem como uma melhor distribuição de suas atribuições ou, até mesmo, a contratação de outros profissionais que possam realizar algumas de suas tarefas.

Baseado nisso, o capítulo 03 apresentou um Plano de Ação Educacional, constituído por um conjunto de ações, que foram pensadas para irem ao encontro das dificuldades relatadas pelos coordenadores e por seus professores, nos mais variados momentos em que tiveram a oportunidade de serem ouvidos no decorrer desse trabalho. As ações foram divididas em dois eixos, a saber: ações voltadas para CREDE/SEDUC e ação voltadas para os coordenadores da CREDE 11.

No primeiro eixo, ações voltadas para a CREDE/SEDUC, foi proposta a criação de um guia contendo as principais atribuições a serem desenvolvidas por coordenadores nas escolas. Logo, essa primeira ação tem um caráter de regulamentação, já que uma reclamação dos coordenadores é não saber o que lhe cabe fazer no contexto escolar. Essa ação, inicialmente aplicada na CREDE, deverá se estender para a SEDUC e todo o estado, uma vez que essa problemática não deve ser uma peculiaridade apenas da regional 11.

No segundo eixo, ações voltadas para os coordenadores escolares da CREDE 11, foram apresentadas duas formações: uma para coordenadores, com temas exclusivos para o aperfeiçoamento profissional; e a outra para coordenadores e Professores Coordenadores de Áreas, a fim de fortalecer a parceria entre esses dois atores, de modo que esta se reverta em melhorias nas formações para os professores da escola.

Ainda nesse eixo, foi proposta a criação de um grupo permanente de trabalho e discussão, com vistas a refletir sobre a coordenação escolar na regional quando as formações

tiverem sido concluídas. Com isso, a coordenação deverá permanecer nas agendas da coordenadoria e nas pautas de suas formações.

Por meio dos estudos realizados, percebemos que o papel desenvolvido pelos coordenadores de algumas escolas da CREDE 11 tem se dado no âmbito da resolução de problemas, no preenchimento de sistemas, em serviços de monitoramento à disciplina do aluno e, quando dá tempo, tem conseguido promover formações com seu grupo de professores.

Ainda não é o cenário ideal, mas com uma sensibilização e, até mesmo a partir de algumas pesquisas como esta, os coordenadores já começam a lutar por mais espaço em sua carga horária para estudarem e se aperfeiçoarem, de modo a levarem para os professores estudos e atividades verdadeiramente fundamentadas e com algum sentido.

Dessa forma, o perfil dos coordenadores, que até então recebiam as atribuições de maneira passiva, tratando de executá-las, por vezes, sem questionar, parece estar mudando. Nessa perspectiva, os profissionais estão mais confiantes de sua importância para a escola. Isso pode se justificar, em virtude das mudanças que continuamente acontecem nas escolas, por ocasião das eleições para diretores, os quais indicam os coordenadores de sua confiança. Outro motivo podem ser as formações complementares, que são feitas ao longo da profissão e lhes esclarece acerca de sua função, como é o caso das especializações e até mestrados em gestão escolar, os quais alguns dos coordenadores fizeram ou estão fazendo.

Portanto, o perfil do coordenador, seja pela formação, ou até mesmo pela indicação, tem mudado. Com isso, a própria forma de agir se altera, frente às suas demandas, influenciando a sua atuação no cenário escolar.

Isto posto, faz-se necessário que os estudos em torno da coordenação escolar continuem a ser realizados, sobretudo no estado do Ceará e, até mesmo, na CREDE 11. A implementação do guia de atribuições exigirá pesquisas, com o intuito de identificar as repercussões, positivas ou negativas, que a consolidação das incumbências da coordenação trará para o cargo. Outro ponto que irá requerer maiores estudos é a formação de coordenadores e a sua influência para a melhoria das práticas pedagógica dos professores das escolas estaduais. Ainda como destaque, outra temática que pode surgir, em decorrência dessa pesquisa, é a forma como o perfil da coordenação pode ser modificado, a partir de circunstâncias como: as orientações da direção da escola, as políticas educacionais e, até mesmo, a divisão do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2010.

ANDRÉ, M. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R.; PLACO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007, p. 11-24.

AQUINO, J. M. B. **Coordenação Pedagógica em Tempos de Gestão por Resultados e Práticas Reflexivas (Maracanaú-Ce, 2013-2016)**. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: [http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 08 set. 2018.](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

ARAUJO, O. H. A. **Formação Docente, Professor Coordenador Pedagógico e Contexto Escolar: Diálogos Possíveis**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: [http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 08 set. 2018.](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

ASSUNÇÃO, O. H. G.; FALCÃO, R. O. O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. In: Reunião Nacional da ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**, Florianópolis: Anped, 2015, p. 1-16. Disponível em: <http://37.reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 18 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 18 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 3, de 08 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 out. 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 23 fev. 2018.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CARVALHO, L. F. O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: implicações nos saberes e práticas docentes. In: Congresso Nacional de Educação, X III, 2017, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba: Educere, 2017, p. 12250-12264. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/>. Acesso em: 26 abr. 2019.

CEARÁ. Lei nº 10.884, de 02 de fevereiro de 1984. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial de Estado. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 03 fev. 1984. Disponível em: <https://apeoc.org.br/legislacao>. Acesso em: 24 fev. 2018.

CEARÁ. Lei nº 12.442, de 18 de maio de 1995. Dispõe sobre o Processo de escolha de diretores de Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico, em cumprimento ao disposto no item V do Artigo 215 e no Artigo 220 da Constituição Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 19 mai. 1995. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/item2282-lei-n-12-442-de-18-05-95-d-o-de-19-05-95>. Acesso em: 31 mar. 2018.

CEARÁ. Decreto nº 24.274, de 22 de novembro de 1996. Dispõe sobre a extinção das delegacias regionais de ensino e criação dos centros regionais de desenvolvimento da educação. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 22 nov. 1996.

CEARÁ. Lei nº 12.861, de 18 de novembro de 1998. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de Diretor junto às Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 18 nov. 1998. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/3157-lei-n-12-861-de-18-11-98-d-o-de-18-11-98>. Acesso em: 31 mar. 2018.

CEARÁ. Lei nº 31.513, de 19 de julho de 2004. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de Diretor junto às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 27 jul. 2004. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/4059-lei-n-13-513-de-19-07-04-d-o-de-27-07-04>. Acesso em: 24 fev. 2018.

CEARÁ. Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos Núcleos Gestores das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 01 out. 2008. Disponível em: <https://apeoc.org.br/legislacao>. Acesso em: 24 fev. 2018.

CEARÁ. Portaria nº 0399, de 19 de abril de 2013. Disciplina o processo de eleição de diretores nas Escolas Públicas Estaduais do Ceará para o ano de 2013, e dá outras

providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 03 mai. 2013a. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/192-noticias-2013/6392-divulgadas-as-informacoes-sobre-a-eleicao-de-diretores-das-escolas-da-rede-estadual>. Acesso em: 31 mar. 2018.

CEARÁ. Decreto nº 31.221, de 03 de junho de 2013. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a distribuição e a denominação dos cargos de Direção e Assessoramento da Secretaria da Educação (SEDUC). **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 06 jun. 2013b. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/modernizacao/regimento>. Acesso em: 24 fev. 2018.

CEARÁ. Portaria nº 1.114 de 10 de dezembro de 2013. Estabelece as normas para lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2014 e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, 16 dez. 2013c. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/192-noticias-2013/7690-lotacao-2014>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações para o Suporte Pedagógico**. Fortaleza: SEDUCCE, 2013d. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/129-noticias-2012/5629-seduc-divulga-portaria-n-1091-2012-gab-seduc-que-estabelece-as-normas-para-a-lotacao-de-professore>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

CEARÁ. Lei nº 15.575, de 07 de abril de 2014. Altera o dispositivo da Lei 12.066, de 13 de janeiro de 1993. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 07 abr. 2014a. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4007-lei-n-15-575-de-07-04-14-d-o-07-04-14>. Acesso em: 24 fev. 2018.

CEARÁ. Decreto nº 31.604, de 08 de outubro de 2014. Altera os anexos I, II, III, IV, V e VI do decreto nº 31.221 de 03 de junho de 2013 da estrutura organizacional e da distribuição e denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da secretaria da educação (SEDUC). **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 10 out. 2014b. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/modernizacao/regimento>. Acesso em: 31 mar. 2018.

CEARÁ. Portaria nº 1259 de 16 de dezembro de 2014. Estabelece as normas para lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2015 e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, 19 dez. 2014c. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/listaramais/89-pagina-inicial-servicos/gestao-de-pessoas/9667-lotacao>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CEARÁ. Portaria nº 1169 de 18 de dezembro de 2015. Estabelece as normas para lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2016 e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, 18 dez. 2015a. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/notas-de-esclarecimento/9954-ajustes-na-portaria-de-lotacao-2016>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CEARÁ. **Constituição do Estado do Ceará**: promulgada em 05 de outubro de 1989, atualizada até a Emenda Constitucional nº 81, de 26 de agosto de 2014. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará; Instituto de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do

Estado do Ceará, 2015b. Disponível em: https://www.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2015/07/Constituicao_Estadual.pdf. Acesso em: 24 fev. 2018.

CEARÁ. Portaria nº 1433 de 14 de dezembro de 2016. Estabelece as normas para lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2017 e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, 21 dez. 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/133892220/doi-ce-21-12-2016-pg-72>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CEARÁ. Lei nº 16.379, de 16 de outubro de 2017. Altera a Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 18 out. 2017a. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/186-projetos-e-programas/destaques/12912-eleicao-de-diretores-escolares-divulgada-legislacao-para-interessados-em-concorrer-ao-cargo>. Acesso em: 31 mar. 2018.

CEARÁ. Portaria nº 1451 de 22 de dezembro de 2017. Estabelece as normas para lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2018 e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, 18 dez. 2017b. Disponível em: https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/.../Portaria-1451_20171-Lotação-2018.pdf. Acesso em: 25 abr. 2018.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Perfil das Escolas Estaduais** [online], Fortaleza, CE, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/perfil-das-escolas-estaduais/>. Acesso em: 31 mar. 2019

CHIMENTÃO, L. K. O Significado da Formação Docente. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 4, 2009, Londrina. **Anais [...]** Londrina: UEL, 2003. p. 1-16. Disponível em: www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/.../artigocomoral2.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

DAVID, R. S. A construção da identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual. **Revista Labor**, v. 1, n. 17, p. 143-157, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/18802/30599>. Acesso em: 23 mai. 2018.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista Educação PUC Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181-189, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2027>. Acesso em: 22 abr. 2019.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/571/570>. Acesso em: 19 mar. 2019.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRAIDENRAICH, V. 10 dúvidas sobre o relacionamento entre coordenador pedagógico e professor. **Gestão Escolar**, São Paulo, 01 jul. 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br>

org.br/conteudo/469/10-duvidas-sobre-o-relacionamento-entre-coordenador-pedagogico-e-professor. Acesso em: 25 mar. 2019.

FRANÇA, L. Entenda os maiores desafios do Coordenador Pedagógico. **PAR – Plataforma Educacional**, São Paulo, 02 mai. 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/coordenador-pedagogico-desafios/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

FRANCO, D. V. **Coordenador Pedagógico: identidade em questão**. 2006. 190f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2006. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2009/07/denise.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revista/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 21 mar. 2018.

FUSARI, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. **Idéias**, São Paulo, v. 16, p. 69-77, 1993. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p069-077_c.pdf. Acesso em: 09 jun. 2018.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 set. 2018.

GATTI, B. A. Por uma política de formação de professores. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, maio 2018. Entrevista concedida a Bruno de Pierro. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/05/23/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 23 set. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIS, M. G. **O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança**. 2012. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2012.

GOMES, M. L. S.; BARBOSA, E. F. **Técnicas de Grupos Focais para a obtenção de dados qualitativos**. Educativa - Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais. Minas Gerais, 1999. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf. Acesso em: 25 nov. 2018.

HEIDRICH, G. Como fazer observação de sala de aula. **Gestão Escolar** [online], São Paulo, 01 jul. 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/620/como-fazer-observacao-de-sala-de-aula>. Acesso em: 25 mar. 2019.

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

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

LEITE, S. A. da S. Alfabetização e letramento: Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S.A. da S. (Org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. 4º ed. Campinas, SP: Ed. Komedi, 2001. (Coleção Alle: Alfabetização, Leitura e Escrita). p. 21-45.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: **Didática, currículos e saberes escolares**. Rio de Janeiro: D&P, 2002. p.11-45.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2004. p. 69-80.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>. Acesso em: 07 abr. 2019.

LINS, J. B. **O Coordenador Pedagógico E A Construção Da Sua Identidade Profissional**. 2016. 108 f. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18376>. Acesso em: 08 set. 2018.

MOLLICA, A. J. P; ALMEIDA, L. R. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. In: Reunião Nacional da ANPED, 37, 2015, Florianópolis, **Anais** [...]. Florianópolis: Anped, 2015, p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 26 abr. 2019.

MORGAN, D. L. **The Focus Group Guidebook**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

NERY, J. L. A. Coordenadores Pedagógicos: Formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas da escola? **Cadernos de Educação Reflexões e Debates**, São Paulo, v.12, n. 24, p. 25-54, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/4912>. Acesso em: 08 set. 2018.

NOGUEIRA, S. N. **Coordenação Pedagógica: uma identidade em construção**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação e Comunicação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT_8410f1e2084f8c62e13eb8d96b45dd15. Acesso em: 08 set. 2018.

NOGUEIRA, S. N. Coordenação Pedagógica: ação permeada pela resistência docente. In: Reunião Nacional da ANPED, 38, 2016, São Luís. **Anais** [...], São Luís: Anped, 2016, 01-14. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/38_reuniao/trabalhos. Acesso em: 28 fev. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Porto: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, E. G.; CORRÊA, R. S. Ação da supervisão educacional e formação humana: interferência no processo de emancipação do homem por meio da atuação nos conselhos de educação. In: RANGEL, M. FREIRE, W. (Orgs.) **Supervisão escolar: avanços de conceitos e processos** - Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2011. p. 29-58.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 17-27.

PAULA, G.B. O que é 5W2H: reduza incertezas, ganhe produtividade e aprenda como fazer um plano de ação. **Treazy** [online], 8 nov. 2015. Disponível em: <https://www.treazy.com.br/blog/5w2h/>. Acesso em: 08 maio 2019.

PEREIRA, J. R. **A coordenação pedagógica na educação infantil**: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal. 2014, 272f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10044/1/2014_dis_jrpereira.pdf. Acesso em: 08 set. 2018.

PIMENTA, C. O. A centralidade do coordenador pedagógico no trato com as avaliações externas – o caso de Indaiatuba. **Cadernos CENPEC**, v. 3, n. 1, p. 179-200, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/209/240>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

PIRES, E. D. P. B. **A prática do Coordenador Pedagógico**: limites e perspectivas. 2005.177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252909>. Acesso em: 10 out. 2018.

RANGEL, M. Supervisão do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N.S.C (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3.ed. São Paulo, Cortez,1999. p. 69-96.

RIOS, T. A. Coordenador pedagógico: o co-organizador do ensino. **Gestão Escolar**, São Paulo, 01 jul. 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/454/coordenador-pedagogico-o-co-organizador-do-ensino>. Acesso em: 20 set. 2018.

SANTOS, J. P. A. **Coordenador Pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades**. 2016, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3556893. Acesso em: 08 set. 2018.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-38.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-38.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2015 (Coleção Memória da Educação).

SEMIS, L. O que é e como funciona a equipe diretiva. **Gestão Escolar**, São Paulo, 16 fev. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1943/o-que-e-e-como-funciona-a-equipe-diretiva>. Acesso em: 20 set. 2018.

SILVA, M. F. **A liderança democrática mediando o processo gestor em uma escola de ensino fundamental no subúrbio de Salvador**: o caso da escola AMAI PRO. 2006. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SILVA, A. M. C. **A Supervisão escolar e as intervenções do supervisor no processo de ensino e aprendizagem**. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3761>. Acesso em: 08 set. 2018.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade** [online], v.21, n.72, p.89-109, ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302000000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26 fev. 2019.

SILVA, M. A. O. O discurso dos professores sobre a formação continuada. In: Reunião Anual da Anped, 24., Caxambu, 2001. **Anais [...]**, Caxambu: Anped, 2001, p.01-09. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/textos. Acesso em: 26 fev. 2019.

SOUSA, S. C. P. **O Papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada de professores e professoras no espaço e tempo da Coordenação Pedagógica**. 2015. 45f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Centro de Formação Continuada de Professores, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2015. Disponível: <bdm.unb.br/bitstream/10483/16864/1/2015_SamaraCarolinaCortes_tcc.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.19, n.3, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013>. Acesso em: 02 mai. 2019.

TEIXEIRA, C. S. M. **O ser ‘faz-tudo’: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2224789. Acesso em: 08 set. 2018.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 9º ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008. (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Ed. Libertad, 2013. (Subsídios Pedagógicos do Libertard).

VELHO, G. **Observando o familiar**. In: NUNES, E. de O. A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-47.

VENAS, R. F. **Imaginar o passado, recordar o futuro: as transformações na função de coordenador pedagógico na Rede Estadual da Bahia**. 2013. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16897/1/Tese.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

VOGT, G. Z. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI, 2012, Campinas. **Anais [...]**, Campinas: 2012, p. 1-11. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2812p.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

APÊNDICE A – ENTREVISTA TELEFÔNICA COM A ASSESSORA DA CODEA GESTÃO PEDAGÓGICA

- 1) Quais são as leis, resoluções, decretos e/ou portarias estaduais que definem as atribuições da coordenação escolar no âmbito das escolas públicas cearenses? Onde esta legislação pode ser encontrada?
- 2) Quando e por que aconteceu a mudança da nomenclatura de coordenação pedagógica para coordenação escolar?
- 3) A Secretaria da Educação do Ceará tem promovido, a nível estadual, formações continuadas com temáticas voltadas para o fortalecimento da atuação dos coordenadores escolares?
- 4) Por que não há informações consistentes sobre as questões ligadas às funções da coordenação escolar nas escolas públicas estaduais, sendo estas sistematizadas pela própria SEDUC?
- 5) Se não há uma legislação que se refira às atividades a serem realizadas pelos coordenadores escolares, quem tem a competência para dizer o que deve ou não ser desenvolvido por estes profissionais?
- 6) Quais as orientações da SEDUC a esse respeito?

APÊNDICE B – ENTREVISTA TELEFÔNICA COM A COORDENADORA DA COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE 11

1) Como acontece o processo de escolha e lotação de coordenadores escolares nas escolas da CREDE 11?

2) Existe alguma diretriz da regional que norteie as atividades a serem desenvolvidas pelos coordenadores em cada uma de suas escolas?

3) O Decreto nº 31.604/2014 estabeleceu um número específico de coordenadores, por escola, que varia de acordo com a quantidade de alunos, os quais determinam o nível em que cada uma deles se encontra e está classificada. As escolas nível A (mais de 1000 alunos), têm direito a três coordenadores, as de nível B (601 a 1000 alunos), dois coordenadores, e as de nível C (até 600 alunos), apenas um. No entanto, as escolas que possuem uma extensão de matrícula, dispõem de mais um coordenador escolar, pois estão amparada no artigo 4º do Decreto nº 31.221/2013. Contudo, observando as escolas da regional, é possível identificar que não existem escolas no nível A. Existe apenas uma no nível B e as demais, encontram-se no nível C. Entretanto, a maioria das escolas dispõe de dois ou mais coordenadores. No caso das escolas profissionais e de tempo integral, são três coordenadores. Por que isso acontece, uma vez que a legislação é bastante clara quanto a estas questões?

4) Como a CREDE 11 orienta aos seus coordenadores escolares em relação ao acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvida nas escolas da regional?

5) A CREDE 11 consegue identificar alguma política de formação continuada realizadas em suas escolas pelos seus respectivos coordenadores e que esteja bem institucionalizada e internalizadas pelos seus atores?

6) Atualmente, existe alguma ação de formação continuada para coordenadores escolas sendo realizada pela própria CREDE 11?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM OS COORDENADORES ESCOLARES DA CREDE 11

1) Sexo:

☐ Masculino

☐ Feminino

2) Qual a sua idade?

☐ 20 a 25 anos

☐ 26 a 30 anos

☐ 31 a 35 anos

☐ 36 a 40 anos

☐ 41 a 45 anos

☐ Mais de 45 anos

3) Vínculo empregatício com a rede estadual de ensino do estado do Ceará:

☐ Efetivo

☐ Temporário

4) Em qual área/componente curricular é a sua formação inicial?

5) Você já fez (ou está fazendo) algum curso de pós-graduação na área de gestão escolar?

☐ Não fiz e não pretendo fazer.

☐ Não fiz, mas pretendo fazer.

☐ Sim, Aperfeiçoamento/capacitação

☐ Sim, Especialização.

☐ Sim, Mestrado

☐ Sim, doutorado.

6) Qual a sua jornada de trabalho semanal em sua escola de lotação?

☐ 20 horas semanais

☐ 40 horas semanais

☐ 60 horas semanais

7) Há quanto tempo, em anos, você exerce a função de coordenador escolar?

☐ Menos de um ano

☐ Entre um e dois anos

☐ Entre dois e quatro anos

☐ Entre quatro e seis anos

☐ Mais de sete anos

8) Há quanto tempo, em anos, que você exerce a coordenação escolar na instituição em que está lotado atualmente?

☐ Menos de um ano

☐ Entre um e dois anos

☐ Entre dois e quatro anos

☐ Mais de cinco anos

9) Antes de assumir a coordenação na atual escola, você:

☐ Estava em sala de aula

- ☐ Estava ocupando a coordenação em outra escola
- ☐ Estava assumindo a direção nesta escola
- ☐ Estava assumindo a direção em outra escola
- ☐ Outros: _____

10) Por qual dos motivos a seguir você decidiu exercer a função de coordenador escolar?

- ☐ Um novo desafio profissional
- ☐ O desejo de adquirir novos conhecimento sobre a educação a partir da perspectiva da gestão escolar
- ☐ Incremento salarial
- ☐ Vontade de contribuir com a formação dos professores
- ☐ Outros. Qual (is)? _____

11) Quantos coordenadores sua escola possui?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ Mais de 3.

12) Em quais turnos o seu horário na coordenação está predominantemente concentrado?

- ☐ Manhã e Tarde
- ☐ Manhã e Noite
- ☐ Tarde e Noite
- ☐ Manhã, Tarde e Noite.

13) O trabalho de coordenação realizado por você, em sua escola, extrapola sua carga horária oficial?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14) Você leva alguns dos seus afazeres da escola para casa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15) Caso tenha respondido **SIM** ao item anterior. Com que frequência isso acontece?

- ☐ Diariamente
- ☐ Pelo menos duas vezes na semana
- ☐ Quinzenalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Raramente

16) Você consegue atender a todos os compromissos agendados para o seu dia de trabalho?
Com que frequência?

- ☐ Sim, sempre.
- ☐ A vezes
- ☐ Quase nunca
- ☐ Nunca

17) Na sua carga horária de trabalho, você consegue destinar algumas horas para seu estudo e aprofundamento teórico?

- ☐ Sim
☐ Não

18) Caso tenha respondido **SIM** ao item anterior. Com que frequência?

- ☐ Diariamente
☐ Semanalmente
☐ Quinzenalmente
☐ Mensalmente
☐ Raramente.

19) Com que frequência o núcleo gestor de sua escola se reúne para discutir e alinhar questões relativas à parte pedagógica da escola?

- ☐ Diariamente
☐ Semanalmente
☐ Quinzenalmente
☐ Mensalmente
☐ Dificilmente o núcleo gestor consegue se reunir por completo.

20) Você participou de algum curso de formação continuada na área da coordenação escolar nos últimos dois anos?

- ☐ Sim
☐ Não

21) Caso tenha respondido **SIM** ao item anterior. Quem promoveu estas formações?

- ☐ A SEDUC
☐ A CREDE
☐ Uma universidade pública
☐ Uma instituição particular em parceria com a SEDUC/CREDE
☐ Uma instituição particular, a qual cobrou para fornecer a formação.

22) Dentre as atribuições do coordenador está a realização de formação continuada com seus professores. Você tem conseguido realizar isso em sua escola? Com que frequência?

- ☐ Sim, semanalmente.
☐ Sim, quinzenalmente.
☐ Sim, mensalmente.
☐ Raramente consigo realizar momentos de formação continuada para os professores.
☐ Nunca consigo realizar formações continuadas com professores.

23) Como você organiza esta formação?

24) Como estão organizados os planejamentos por área de sua escola?

25) Como se dá a sua participação no planejamento de área de seus professores?

- ☐ Participo integralmente, dando sugestões de aulas, práticas, metodologias, reflexões sobre resultados e formação continuada.

- (☐) Participo parcialmente, apresentando orientações, sugestões, mas, existem outras demandas para resolver e isso me afasta desses momentos.
- (☐) Raramente participo, porque acredito que os professores são bem preparados e não necessitam da minha presença constante.
- (☐) Nunca participo, pois a escola tem outras questões urgentes a serem resolvidas.
- (☐) Outros. _____

26) Em relação aos fatores que o impedem de acompanhar integralmente a todo o tempo do planejamento de área de seus professores, enumere de 1 a 6, sendo, 1 o fator que causa maior impedimento e 6 o fator que causa menor impedimento, em relação a essa questão.

- (☐) Atendimento a pais ou alunos;
- (☐) Resolução de conflitos em sala de aula;
- (☐) Acompanhamento a projetos ou programas;
- (☐) Os professores não dão abertura para esse monitoramento mais próximo;
- (☐) Não me sinto preparado para contribuir, sobretudo nas áreas/componentes diferentes das da minha formação.
- (☐) Não vejo necessidade, pois os professores são responsáveis o suficiente para fazerem seu trabalho sem a minha presença.

27) Com que frequência você observa *in loco* as aulas dos professores de sua escola?

- (☐) Diariamente
- (☐) Semanalmente
- (☐) Quinzenalmente
- (☐) Mensalmente
- (☐) Não consigo encontrar tempo para fazer observação de sala de aula
- (☐) Não tenho como atribuição a observação *in loco* das aulas dos professores.

28) Em relação as ações a seguir, enumere de 1 a 5, sendo: 1 aquele que representa maior parte do seu tempo e 5 o que representa a menor parte de seu tempo nas suas atividades da coordenação escolar.

- (☐). Serviço burocrático (preenchimento de planilhas, envio e respostas de emails, acompanhamento de diários de classe, planos de aula e sistemas SEDUC);
- (☐). Formação de Professores;
- (☐). Atendimento a pais e alunos;
- (☐). Resolução de eventos de indisciplina na escola;
- (☐). Acompanhamento de projetos e programas.

29) Como é a sua relação com o diretor da escola?

- (☐) Ótima
- (☐) Boa
- (☐) Regular
- (☐) Péssima

30) Como é a sua relação com professores da escola?

- (☐) Ótima
- (☐) Boa
- (☐) Regular
- (☐) Péssima

31) Caso os tenha, como é a sua relação com os demais coordenadores da sua escola?

- ☐ Ótima
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Péssima

32) Você se sente realizado atuando na coordenação escolar?

- ☐ Muito satisfeito
- ☐ Satisfeito
- ☐ Insatisfeito
- ☐ Muito Insatisfeito

APÊNDICE D – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM OS COORDENADORES DA CREDE 11

O QUE PENSAM EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1) O que vocês entendem por formação continuada ou formação em serviço?
- 2) Na sua opinião, qual seria uma formação continuada de professores ideal?
- 3) Existe um modelo para isso?

COMO DESENVOLVEM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SUAS ESCOLAS

- 4) Como se desenvolve a formação continuada realizada por vocês, na escola em que estão lotados?
- 5) Como vocês se preparam para conduzir esse momento?
- 6) Como ou a partir de que vocês escolhem as temáticas a serem abordadas nas pautas formativa?
- 7) Como acompanham se estas formações impactam na melhoria do ensino e consequentemente da aprendizagem dos alunos?
- 8) Que tipo de devolutiva por parte dos professores existe acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas a partir das formações?
- 9) As formações que vocês realizam enfocam mais aspectos metodológicos e teórico-práticos do processo de ensino aprendizagem ou está mais voltada aos conteúdos de cada disciplina?
- 10) Caso esteja mais voltado para o conteúdo em si, como é ministrar oficinas para as disciplinas que não são da sua área de formação?
- 11) Como ocorre, dentro do processo formativo de sua escola, a socialização de boas práticas desenvolvidas pelos docentes ou outros atores inseridos nesse contexto?

RELAÇÃO COM ATORES EXTERNOS

12) Qual o papel que o diretor deve desempenhar para facilitar que políticas de formações sejam implementadas pela própria escola e por meio do coordenador pedagógico?

13) Até que ponto a SEDUC ou CREDE poderia oportunizar momentos de formação para os coordenadores escolares com vistas a melhorar a prática da formação de professores no contexto escolar?

O COORDENADOR ESCOLAR COMO FORMADOR DE PROFESSORES

14) Em poucas palavras, como você coordenador se vê dentro do ambiente escolar? Qual a sua identidade? Ela está definida?

15) Quais aspectos, em sua opinião, são impeditivos para que a formação de professores ocorra no contexto escolar?

APÊNDICE E – PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PROFESSOR

1) Qual o seu sexo?

() Masculino.

() Feminino.

2) Qual a sua idade?

() Menos de 25 anos.

() De 26 a 30 anos.

() De 31 a 35 anos.

() De 36 a 40 anos.

() De 41 a 45 anos.

() De 46 a 50 anos.

() De 51 a 55 anos.

() Mais de 55 anos.

3. Qual é o seu nível de escolaridade completo?

() Ensino Médio – Magistério.

() Ensino Superior – Pedagogia ou Normal Superior.

() Ensino Superior – Licenciatura.

() Ensino Superior – Outros.

() Especialização (*mínimo de 360 horas*).

() Mestrado.

() Doutorado ou posterior.

4. Há quanto tempo você leciona?

() Há menos de 1 ano.

() Entre 1 e 3 anos.

() Entre 4 e 6 anos.

() Entre 7 e 10 anos.

() Entre 11 e 13 anos.

() Há mais de 13 anos.

5. Há quanto tempo você leciona NESTA escola de ensino médio?

() Há menos de 1 ano.

() Entre 1 e 5 anos.

- ☐ Entre 6 e 10 anos.
- ☐ Entre 11 e 15 anos.
- ☐ Há mais de 15 anos.

.

6. Qual a principal disciplina que você leciona nesta escola de ensino médio?

- ☐ Língua Portuguesa.
- ☐ Matemática.
- ☐ História.
- ☐ Geografia.
- ☐ Ciências Naturais.
- ☐ Outra disciplina. Qual? _____

7. A disciplina que você ensina nesta escola é a da sua formação inicial?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Qual a sua jornada de trabalho semanal em sua escola de lotação?

- ☐ 20 horas semanais.
- ☐ 40 horas semanais.
- ☐ 60 horas semanais.

9. Você já assumiu funções no Núcleo Gestor nesta ou em outra escola?

- ☐ Sim, já fui diretor nesta escola.
- ☐ Sim, já fui coordenador nesta escola.
- ☐ Sim, já fui diretor e coordenador nesta escola.
- ☐ Sim, já fui diretor em outra(s) escola(s).
- ☐ Sim, já fui coordenador em outra(s) escola(s).
- ☐ Sim, já fui diretor e coordenador em outra(s) escola(s).
- ☐ Nunca fui diretor ou coordenador, mas tenho vontade de ser.
- ☐ Nunca fui diretor ou coordenador e não tenho vontade de ser.

10. Quantos coordenadores escolares a sua escola possui?

- ☐ 1.
- ☐ 2.
- ☐ 3.

() Mais de 3.

11. Você sabe quais são as atribuições do coordenador escolar?

() Sim

() Não

12. Caso tenha respondido SIM ao item anterior. Cite pelos menos três atribuições do coordenador escolar.

13. Como você avalia o trabalho do coordenador em sua escola?

() Muito Importante.

() Importante.

() Pouco Importante.

() Nada Importante.

14. Como você avalia o trabalho da coordenação escolar em relação ao apoio pedagógico para os professores de sua escola?

() Muito bom.

() Bom.

() Regular.

() Ruim.

() Péssimo.

15. Como acontece o planejamento docente em sua escola?

() Em um dia específico da semana os professores de toda a área da qual faço parte se reúnem, dialogam e planejam suas aulas, com o auxílio do coordenador no processo de construção das aulas.

() Em um dia específico da semana os professores de toda a área da qual faço parte se reúnem, dialogam e planejam suas aulas, as vezes com a presença do coordenador escolar.

() Como cada professor possui uma carga horária de planejamento diferenciada, os planejamentos acontecem ao longo da semana, em dias diferentes e nem sempre o coordenador escolar pode estar presente.

() Como os professores da minha escola não trabalham somente nela, os horários de planejamento são muito distintos, o que dificulta o acompanhamento por parte da coordenação escolar.

() Nosso planejamento não acontece no espaço físico da escola, pois, temos a liberdade de fazê-los em um local de livre escolha e depois apresentarmos os planos de aula para a coordenação da escola.

() Na minha escola nem todos os professores planejam, pois trabalham em outras escolas e já estão aqui em seus horários de planejamento.

() Nenhuma das alternativas anteriores. Especifique como acontece o planejamento em sua escola. _____

16. Caso a sua escola tenha um horário de planejamento consolidado, como se dá a participação do coordenador nesse processo?

() O coordenador participa integralmente, dando sugestões de aulas, práticas, metodologias, reflexões sobre resultados, realizando formações, os quais são bem aceitos pelos professores.

() O coordenador participa integralmente, dando sugestões de aulas, práticas, metodologias, reflexões sobre resultados, realizando formações, os quais as vezes são aceitos pelos professores.

() O coordenador participa parcialmente, apresentando orientações, sugestões, mas, existem outras demandas para resolver e isso o distancia do diálogo e orientação aos professores.

() O coordenador apresenta sugestões, faz orientações, mas algumas das suas colaborações não são mais interessantes do que a que geralmente pensamos para nossas aulas.

() O coordenador raramente participa do planejamento porque acredita que os professores são bem preparados e não necessitam da sua presença constante e do seu auxílio pedagógico.

() O coordenador nunca participa, pois a escola tem outras questões urgentes a serem resolvidas.

() Nenhuma das alternativas anteriores. Explique como o coordenador participa do seu planejamento. _____

17. O que você entende por formação continuada de professores?

18. Baseado no seu entendimento, você acha que em sua escola acontece formação continuada? Com que frequência?

- ☐ Sim, semanalmente.
- ☐ Sim, quinzenalmente.
- ☐ Sim, mensalmente.
- ☐ Raramente acontecem formações continuadas em minha escola.
- ☐ Nunca acontecem formações continuadas em minha escola.

19. Caso tenha respondido SIM ao item anterior. Qual o seu grau de satisfação sobre as formações continuadas realizadas por seu coordenador?

- ☐ Muito Satisfeito.
- ☐ Satisfeito.
- ☐ Insatisfeito.
- ☐ Muito insatisfeito.

20. Como os professores recebem a formação continuada ministrada por seus coordenadores?

- ☐ Com satisfação e abertura.
- ☐ Com satisfação, porém sem abertura.
- ☐ Com desinteresse, pois, na maioria das vezes, esses momentos são de meros repasses das formações ou reuniões ocorridas na regional.
- ☐ Com indiferença, pois as formações estão desligadas do contexto escolar.
- ☐ Outras. Quais? _____

21. O que você espera do trabalho desenvolvido pelos seus coordenadores escolares?

- ☐ Que consigam oferecer materiais que enriqueçam minhas aulas.
- ☐ Que acompanhem o trabalho desenvolvido por mim, tanto em sala de aula quanto em outros espaços escolares.
- ☐ Que me ajude com os alunos indisciplinados.
- ☐ Que consiga estabelecer uma relação amistosa entre a família e a escola.
- ☐ Que realize formações continuadas que venha ao encontro dos meus anseios de atualização profissional.
- ☐ Não preciso da ajuda de coordenador escolar para que eu desenvolva o meu trabalho.
- ☐ Outros: _____

22. Com que frequência o coordenador observa *in loco* as suas aulas?

- ☐ Diariamente.
- ☐ Semanalmente.
- ☐ Quinzenalmente.
- ☐ Mensalmente.
- ☐ Nunca

23. Como você se sente quando o coordenador vai à sua sala para assistir a sua aula?

- ☐ Não me incomoda, pois as sugestões do coordenador são para melhorar e enriquecer a minha prática pedagógica.
- ☐ Me incomoda, mas sei que a sua visita vai me dar suporte para preparar aulas cada vez melhores.
- ☐ Não gosto que assistam minha aula, pois me sinto fiscalizado ou vigiado, mas essa é uma prática da escola, por isso aceito que elas aconteçam.
- ☐ Não aceito que assistam minhas aulas.
- ☐ O coordenador não assiste à minhas aulas.

24. Considere que seus coordenadores escolares pretendem realizar uma formação continuada no seu horário de atividade extraclasse, como você gostaria que fossem estruturadas essas formações?

- ☐ Gostaria que estivessem voltadas para os conhecimentos específicos de cada área/disciplina.
- ☐ Gostaria que tratasse sobre temas educacionais, sobretudo os mais atuais como reforma do ensino médio e base nacional comum curricular.
- ☐ Gostaria que fossem abordadas práticas metodológicas e avaliativas inovadoras para modificar um pouco do tradicionalismo pedagógico existente em minha escola.
- ☐ Preciso de formação continuada, mas no meu tempo de atividade extraclasse prefiro planejar minhas aulas e preencher os diários de classe e/ou outros instrumentais.
- ☐ Sinto que meu coordenador não está preparado para ministrar uma formação continuada para os professores da minha escola.
- ☐ Não preciso de formação continuada, pois já tenho uma boa formação acadêmica que me subsidia no ensino aos meu alunos.

Como você se sente em relação às seguintes afirmações:	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo	Discordo mais que concordo	Discordo totalmente
25. O coordenador escolar da minha escola está sempre presente na sala dos professores.				
26. O coordenador da minha escola é o primeiro a ser chamado quando acontece algum problema de indisciplina.				
27. O coordenador da minha escola tem tantas atribuições que não consegue realizar formação continuada de professores.				
28. O coordenador da minha escola assume as atribuições do diretor e por isso não tem tempo para ser coordenador.				
29. O coordenador da minha escola parece apenas fiscalizar o nosso trabalho.				
30. O coordenador escolar só realiza formações na minha escola quando existe algo a ser repassado da CREDE.				
31. O coordenador escolar é um excelente parceiro do professor e contribui em grande parte para o sucesso do nosso trabalho docente.				
32. O coordenador escolar só não consegue realizar uma boa formação continuada de professores porque encontra muita resistência por parte dos professores.				
32. O coordenador da minha escola não parece estar satisfeito na função.				
33. O coordenador escolar da minha escola não tem uma boa relação com os professores.				

34. O coordenador escolar da minha escola não tem uma boa relação com o diretor da escola.				
35. Os professores da minha escola não são abertos a mudanças e a inovações.				
36. Os professores da minha escola não aceitam formações continuadas ministradas pelo próprio coordenador da instituição.				
37. A falta de abertura dos professores às formações ministradas pelos coordenadores tem prejudicado os resultados da escola.				