

A Formação Continuada na Ótica Discursiva da Coordenação Pedagógica

Continuing Education in the Discursive Perspective of Pedagogical Coordination

Janaína Giovana da Silva^a; Cilene Maria Lima Antunes Maciel^{*a}

^aUniversidade de Cuiabá, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino. MT, Brasil.

*E-mail: cilenemlamaci@gmail.com

Resumo

Este artigo foi o resultado da pesquisa de Mestrado em Ensino referente a formação continuada de professores em Santo Antônio do Leverger-MT cujo objetivo foi analisar de forma a entender a atividade do coordenador pedagógico como organizador do meio social educativo, na formação didática dos professores e suas inferências na elaboração dos saberes e práticas docentes. Direcionou-se aos discursos desse gestor pedagógico sobre a formação continuada no ambiente escolar, seu papel no processo, o desempenho na tarefa de construir o enredo e incentivar a participação dos professores nesse contexto. Foi um estudo de cunho social, na abordagem qualitativa, ao qual realizou-se a pesquisa de campo, de cunho exploratório, com procedimentos de coleta dos dados como a observação participante e a entrevista semiestruturada com coordenadores de quatro escolas estaduais do município. Nos resultados e discussões dos dados, aplicou-se a análise do discurso, na vertente francesa fundamentada nos estudos de Michel Pêcheux. Com alguns resultados que evidenciaram a necessidade da formação continuada no ambiente escolar, mediada pela função do coordenador pedagógico, num trabalho conjunto e coerente com seus pares, visando desenvolver uma educação de qualidade e inclusiva.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Professor. Discurso.

Abstract

This article was the result of the Master's in Teaching research on the continuing education of teachers in Santo Antônio do Leverger-MT whose objective was to analyze in order to understand the activity of the pedagogical coordinator as an organizer of the educational social environment, in the didactic training of teachers and teachers. their inferences in the development of teaching knowledge and practices. It was directed to the speeches of this pedagogical manager about continuing education in the school environment, its role in the process, the performance in the task of building the plot and encouraging the participation of teachers in this context. It was a study of a social nature, with a qualitative approach, to which field research was carried out, of an exploratory nature, with data collection procedures such as participant observation and semi-structured interviews with coordinators of four state schools in the municipality. In the results and discussions of the data, discourse analysis was applied, in the French way, based on the studies of Michel Pêcheux. With some results that showed the need for continuing education in the school environment, mediated by the role of the pedagogical coordinator, in a joint and coherent work with their peers, aiming to develop a quality and inclusive education.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Continuing Training. Teacher. Speech.

1 Introdução

Nas últimas décadas, prima-se muito pela qualidade na educação, de forma geral, e muitos são os estudiosos que discutem e analisam essa área, tornando-se assim foco dos discursos entranhados nas políticas públicas dos Estados, quiçá mundial. No entanto, é preciso que essa tão proferida qualidade seja garantia das aprendizagens do alunado, o que requisita de outros setores, a efetiva realização de políticas públicas que resguardem a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, juntamente com recursos viáveis para que isto aconteça.

A concepção de formação continuada de professores está respaldada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a capacitação inicial e contínua (BRASIL, 2015, p.13), no qual o artigo 16 confirma o caráter conjunto, organizacional

e profissional. Sustenta a necessária forma de considerar o processo pedagógico dos saberes e valores educacionais. Nesse sentido, o exercício da formação compõe ações que ultrapassam a formação inicial, equivalendo em maneiras diversificadas de refletir sobre essa atividade, de capacitação técnica, com os elementos éticos e políticos da profissão de professor.

Assim, concepções com aprimoramento técnico e gestão da sala de aula impostas pelo Banco Mundial reverberam sua ligação às Diretrizes Curriculares Nacionais, que relaciona a formação continuada ao constante desenvolvimento profissional, considerando o projeto político pedagógico das instituições escolares, os empecilhos e as provocações que surgem nesse contexto; inovar e desenvolver são ações que contribuem sobremaneira nessa atividade; além do

protagonismo do educador; o diálogo e a parceria dos pares, privilegiando para “alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa” (BRASIL, 2015, p.14).

Logo, em seus apontamentos, Freitas (2007), assevera que essa política de reconhecimento do magistério circunda discussões primeiras que passam pela formação inicial e a continuada dos educadores; condições dignas de trabalho; planos de cargos, carreira e salários satisfatório para esse profissional. Daí essa profissionalização inicial e contínua se apresentar como condição para a construção de um profissional, em sua excelência, pois não é somente a formação inicial que dá suporte ao bom professor, essa construção formativa precisa ser contínua, gradativa e reforçada pelos meios responsáveis por sua aplicação.

É fundamental que ela caminhe junto da experiência formativa desse profissional, sendo permanente e fortemente arraiga nos pressupostos que qualifica tal demanda, pois é nessa ligação direta com o complexo ambiente escolar que os diversos saberes se estruturam e se consolidam; transformam e ampliam-se no decorrer de um percurso organizado, especificamente na escola, pelo coordenador pedagógico (CP).

O coordenador pedagógico é um dos responsáveis pelo ordenamento da sequência educacional na escola, que entre suas várias funções, salienta-se a instrução formativa dos profissionais da educação no ambiente de trabalho, condicionado a diferentes técnicas como: acompanhamento individualizado, sugestões de metodologias diferenciadas, entre outras funções.

Esses procedimentos se relacionam, se solidarizam e se constituem como momento priorizado de formação, seja ela inicial, contínua; individual e coletiva, no ambiente escolar, em que são desafiados os estágios micro e macro dessa edificação pedagógica continuada (MIZUKAMI, 2013).

Então, surgem algumas indagações do tipo: as técnicas aplicadas realmente funcionam como fundamento de formação? São planejadas ou acontecem esporadicamente para mascarar o verdadeiro problema? Colaboram para o trabalho rotineiro do professor? Garantem a eles a possibilidade de experienciar seu objeto de estudo? Auxiliam na realização e construção das demandas escolares solicitadas pelos alunos? E nessa atual realidade mundial, pandêmica, como esse gestor pedagógico vem atuando no enfrentamento do estudo remoto?

Essas são algumas questões que esse agente pedagógico deve refletir quando se tem a intenção de construir uma formação adequada, consubstanciada com a concepção de homem, de sociedade e de mundo, considerando a geração da personalidade humana e consciente do professor e, conseqüentemente, do alunado, para uma mudança significativa na sociedade.

Isso pressupõe falar do assunto, partindo do uso de uma metodologia que considere traçar caminhos da pesquisa e,

seguir uma coerência metodológica e epistemológica no decorrer da explanação a luz dos referenciais teóricos que dão base científica a certificação do estudo.

Dessa forma, o objetivo desse estudo é analisar e entender a atividade do coordenador pedagógico como organizador do meio social educativo, na formação didática dos professores e suas inferências para a elaboração dos saberes e práticas viáveis ao seu verdadeiro fazer, situando as funções, para entender as polêmicas existentes no ambiente escolar, ao que se refere a formação continuada de professores.

2 Material e Métodos

Nesse momento, descreve-se os trajetos percorridos para a realização da pesquisa, detalhando as idas e vindas no processo de construção dessa investigação, apontando as informações obtidas mediante as observações participantes feitas durante os encontros para estudos, ocorridos nas escolas, bem como as entrevistas gravadas e transcritas com os participantes que serviram de alicerce para, primeiramente analisar como ocorre o processo da formação continuada, para em seguida, entender e colaborar na elucidação de mecanismos, ações e atitudes, ressaltando as técnicas e a exploração do material utilizados para a obtenção de resultados referentes à investigação.

Foi uma pesquisa social, na abordagem qualitativa, desenvolvida em quatro (4) escolas públicas estaduais, do município de Santo Antônio do Leverger-MT. A escolha deveu-se por atenderem às modalidades diferenciadas de ensino, sendo três delas localizada na sede e uma situada no distrito de Varginha, denominada de escola do campo.

Sobre a pesquisa qualitativa, autores como Minayo (2012) trata de quesitos singulares e, utiliza a significação geral, motivos, desejos, crenças e atitudes que corresponde a um aprofundamento das relações, dos processos e dos fenômenos que podem operacionalizar as variáveis. Imerge-se em variados grupos de significados relativos à humanidade, cujo sentido não é percebido nem captado de forma estatística e exata, é preciso uma reflexão sócio humanística para certificar as demandas pretendidas.

A metodologia qualitativa equivale a possíveis probabilidades cujo investigador, ao aplicar tal prerrogativa, emprega diversas variáveis, que diferenciam das que são aplicadas quando se esmiúça o comportamento humano, com o intento de descobrir e entender fatos e causas do referido objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ainda para os autores, a pesquisa qualitativa é entendida como:

[...] um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são [...] ricos em pormenores descritos relativos as pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico (BOGDAN; BIKLEN 1994, p.16).

A princípio, a preocupação da investigação foi o levantamento dos dados, zelando pelo significado do processo de construção das percepções dos sujeitos participantes e não apenas com os resultados e o produto.

Foram entrevistados seis coordenadores das instituições escolares, respeitando a quantidade, por escola. Em uma das escolas, por conta do número de alunos, havia um coordenador, nas demais, dois, porém um deles, devido a correria do final do ano letivo, não foi possível sua participação. Eles foram entrevistados, tendo suas falas gravadas para transcrição e análise posterior, mediante permissão assinada nos termos exigidos para a realização da pesquisa, conforme orientação do Comitê de Ética da Universidade de Cuiabá-UNIC, sob o Parecer Número: 3.494.350.

Nesse ponto, detalhou-se as informações inerentes a cada procedimento realizado, desde a primeira visita às escolas, as conversas com as gestoras e a anuência das mesmas para que a pesquisa pudesse ser realizada; a observação in lócus da investigação, analisando ações e interação ocorridas no contexto de cada instituição, juntamente como os sujeitos envolvidos no processo.

Para tanto, a pesquisa ocorreu com a verificação do contexto onde acontece a formação continuada dos professores, orientadas pelos coordenadores e dos seus referidos discursos, isto é, o que diziam esses profissionais sobre a formação contínua que é ofertada pelas instituições, segundo as políticas pública demandadas pela Seduc-MT, passando em seguida, para as transcrições, e somente então a leitura e releitura delas, finalizando com o diagnóstico dos resultados e discussão dos dados coletados durante os procedimentos realizados, fundamentados por teorias de diversos estudiosos do assunto.

Com isso, para compreender melhor a função desse agente pedagógico na organização de ambiente social educativo de formação, foi preciso entender as ações realizadas por eles, nesse processo. Foram consultadas algumas fontes para o aporte teórico que deram suporte para os estudos e as análises, partindo das contribuições dos diferentes pesquisadores da temática.

Como procedimentos para a realização da pesquisa utilizou-se a pesquisa de campo do tipo exploratória, com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre o objeto pesquisado, envolveu o levantamento de teorias do objeto em estudo, fundamentado em diversos autores que advogam sobre o tema, apontando caminhos à reflexão de uma prática docente pautada em estudos que sustentaram a ideia de uma práxis constituída a partir do entendimento do ser professor, construtor da sua identidade pessoal e profissional.

A observação participante do ambiente (durante os encontros); e a posteriori as entrevistas não padronizadas/semiestruturadas (LAKATOS,2017) foram realizadas de forma individual com os coordenadores pedagógicos que concordarem em participar dos estudos sobre o tópico abordado. A pesquisa estimulou a compreensão do objeto em estudo, pautando pelo ponto de vista discursivo de cada participante.

Com essa técnica, a entrevistadora teve disponibilidade para conduzir a situação da forma mais adequada possível,

explorando amplamente o objeto pesquisado, incentivando o entrevistado a falar sobre o assunto de maneira espontânea e com muita seriedade, respeitando os discursos emitidos e sempre que possível ampliando-os (LAKATOS,2017).

A entrevista foi um segundo método empregado na coleta dos dados. Conforme Godoy (2005) ela é um dos métodos mais utilizados na pesquisa qualitativa e parte de um continuum que vai desde entrevistas estruturadas, passando por entrevistas semiestruturadas até entrevistas não estruturadas. Triviños (2008) destaca que o tipo de entrevista mais adequado para a pesquisa qualitativa se aproxima dos esquemas mais livres, menos estruturados, em que não há imposição de uma ordem rígida de questões.

Ainda, no que se refere às entrevistas, Gaskell (2002) constata que apesar da entrevista em profundidade sugerir os passos para a sua concretude, esses passos não necessariamente podem se apresentar de forma linear. Destaca o autor que esse processo de pesquisa é circular e reflexivo. Portanto, para melhor compreensão da metodologia de entrevista, o autor sugere e relaciona algumas etapas a serem seguidas, que consistem em: a) preparar o tópico guia (roteiro); b) selecionar o método de entrevista: individual, grupal ou uma combinação dos dois; c) delinear estratégia para a seleção dos entrevistados; d) realizar as entrevistas; e) transcrever as entrevistas, e; f) analisar o corpus do texto.

Por esse ponto, as entrevistas realizadas seguiram um roteiro anteriormente estruturado, considerando a especificidade da função, dentro da escola, na qual se estabeleceu algumas questões pontuais da investigação. A princípio solicitou-se que cada um falasse sobre a experiência na coordenação pedagógica da escola; seu tempo no exercício do magistério; como a escola propõe a formação continuada aos professores e como é cobrada a participação e envolvimento deles.

Em seguida, inquiriu-se sobre as atividades realizadas por ele na execução dessa formação continuada no contexto escolar e quais dificuldades encontraram junto aos profissionais, ao propor tal estudo. Perguntou-se como as temáticas eram escolhidas e se eram realmente trabalhadas para sanar os desafios de aprendizagem dos alunos, isto é, como eram desenvolvidas as intervenções pedagógicas?

Solicitou-se ainda que os coordenadores fizessem apontamentos sobre a formação continuada oferecida pelo governo e os envolvimento dos professores nesse processo. E para finalizar, indagou-se sobre qual seria a formação continuada ideal para atender as necessidades dos professores e alunos no que tange o ensino e a aprendizagem escolar.

Logo, fundamentada nos dados coletados com as transcrições das entrevistas foram feitas as análises dos resultados e a discussão que alicerçaram a investigação. Com o propósito de unir e examinar minuciosamente os dados coletados, foram realizadas inúmeras leituras das entrevistas, com o desejo de reconhecer e interpretar os aspectos rotineiros relacionados ao objeto em estudo. As análises foram organizadas seguindo uma ordenação de eixos

temáticos estabelecidos e relacionados ao objeto da pesquisa.

Nesse estudo, para a analisar dos dados coletados, optou-se pela Análise do Discurso na linha francesa, defendida por Pêcheux, (1997) que aborda procedimentos ao analisar as falas, discursos, mensagens dos entrevistados, respeitando os indicadores de saberes que induzam a recepção e produção dessas comunicações. Objetivando analisar os efeitos de sentidos entre a linguagem, a sociedade e a história.

Dessa maneira, para realizar o exame criterioso dos discursos obtidos através das entrevistas, nas falas dos coordenadores, utilizou-se do método de análise do discurso, na linha francesa, voltada para vertentes da ideologia, do materialismo histórico e da psicanálise.

Então, pela clareza do papel fundamental do coordenador pedagógico, na organização de situações de ensino e aprendizagem, tendo a escola como lugar de formação foram usados pesquisas e estudos de Placco (2015) e alguns de seus colaboradores. Na fundamentação dos saberes docentes, Tardif (2014), Libâneo (2014), Freire (2015) que contribuíram na elaboração da prática de diversificados saberes, articulados ao momento da formação contínua. Veiga (2012) e Imbernón (2010) que abordaram importantes pontos da profissionalização docente que necessitam ser respeitados na política pública de formação continuada.

A luz desses referências teóricos foi possibilitado a percepção do importante papel que a teoria tem como elemento fundamental no ato pedagógico e, especificamente nesse estudo, a função que ela tem no processo da formação continuada dos educadores e, nas construções ideológicas da identidade desse profissional.

Nesse aspecto, a presente pesquisa traz os resultados e discussão subdivididos em tópicos/eixos que abordam as questões trabalhadas na entrevista, objetivando analisar e entender o trabalho do coordenador pedagógico frente à ação formativa do educador, partindo de alguns pressupostos da Teoria Histórico Cultural, que versa sobre a função ligada ao gestor pedagógico, o meio social educativo e os docentes, no qual se articula dialeticamente a formação contínua aos saberes e às práticas didáticas. Para finalizar, teceu-se algumas conclusões acerca do assunto abordado.

Com isso, os resultados e discussões, decorrentes dos estudos e análises feitas ao longo dessa investigação, estabeleceu uma tentativa de “superar necessariamente o simples levantamento de fatos e coleção de dados, buscando articulá-los no nível de uma interpretação teórica” (SEVERINO, 2007, p.219). Nesse sentido, os tópicos em estudo, expressam uma articulação das partes com o todo convergindo para o tema em estudo, confirmando sua cientificidade, dando credibilidade à temática trabalhada.

3 Resultados e Discussão

Partindo das análises realizadas referentes as entrevistas acontecidas durante os procedimentos de coleta dos dados, identificou-se alguns eixos temáticos que requereram um

aprofundamento nos estudos, para melhor esclarecimento e compreensão deles.

3.1 A gestão pedagógica na função de mediar a formação continuada docente

No Brasil, ainda hoje, nota-se um grande percentual dos professores da Educação Básica sem formação adequada. Segundo o Observatório do PNE, 74,8% de professores que atuam na Educação Básica possuem curso superior, mas apenas 32,8% que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e 48,3% dos que lecionam no Ensino Médio “[...] tem licenciatura na área em que atuam [...]”. Essa triste realidade vem na contramão do legislado, que almeja a formação específica em nível superior, a todos os professores, além de garantia da formação continuada. Esta análise está ancorada no pressuposto de que a formação continuada seja oferecida aos professores como atualização/complementação ao longo de sua carreira, constituindo-se em parte da organização do sistema de educação nacional sem, contudo, prescindir de que a formação inicial confira aos futuros professores “[...] a universalização de conhecimentos científicos explicativos dos processos naturais e da sociedade [...]”. (LEHER, 2014)

Visto isso, à gestão escolar cabe a função de mediar a formação continuada dos professores no contexto escolar, mostrando a eles a importância de se atualizar, se capacitar, repensando o currículo e sua aplicabilidade; remodelando suas práticas didáticas, atendendo de forma gradativa as transformações cotidianas que permeiam o ambiente educacional.

Rosa (2004) acrescenta que ele também deve se autoformar frequentemente, buscando conhecimentos, pesquisando, aplicando e aperfeiçoando as novas metodologias, procedimentos e técnicas, considerando todas as minúcias pedagógicas que abrange a educação e o processo da formação continuada.

Ainda Libâneo (2004), assegura que o gestor pedagógico, na escola, deve entusiasmar o professor a participar do processo formativo, entendendo-se, este, personagem principal desse enredo. Os educadores devem se sentir protagonistas da sua formação, da construção dos seus saberes, mediado pelo coordenador, sendo um exercício inerente a função e a interação de cada sujeito na realização desse processo.

Assim, a formação continuada de professores abordada aqui, é a produção construída no contexto escolar, no momento da hora atividade destinada como tempo que o professor tem para estudar, pesquisar, investigar, construir-se e colaborar na construção do outro, como um indivíduo historicamente social, cultural e político.

Nesse cenário, de acordo com a legislação vigente, o profissional da educação tem 1/3 de sua jornada semanal de 30 horas destinadas a hora atividade, direcionada para: a) participar de atividades durante o horário complementar docente; b) organizar seus diários eletrônicos; c) elaborar e corrigir atividades avaliativas; d) planejar aulas; e) participar

de atividades de formação continuada; f) planejar e executar as intervenções; g) descansar; h) fazer suas refeições, enfim, i) viver. Com isso, a escola deve garantir esse horário destinado para o estudo formativo, acompanhado e orientado pela pessoa que tem a referida função, o coordenador pedagógico.

Em seus estudos sobre o tema, Candau (2003) advoga que esse estudo formativo promove inúmeras experiências interligadas ao cotidiano escolar, no qual os professores participem, criando momentos para reflexão e intervenções direcionadas às práticas pedagógicas concretas. Nesse momento, de trocas de experiências, o docente se percebe valorizado em seu trabalho, enriquecendo sua identidade pessoal e profissional.

Para tanto, o coordenador pedagógico tem o dever de propiciar um ambiente agradável para que esta ação formativa aconteça, de forma que as atividades pedagógicas desenvolvidas sejam de conhecimento de todos, respaldado pela prática desenvolvida pelos educadores.

Ao desempenhar sua função, o gestor pedagógico tem o compromisso de conceber e produzir momentos de estudos relevantes que sejam cativantes para que o professor se perceba parte fundamental dessa ação formativa, pois o trabalho realizado por esse profissional abrange debates durante as reuniões, repensar os problemas que surgem na escola, na sala de aula; planejar, replanejar, refletir, reconstruir, sempre que necessário o trabalho pedagógico.

Sabe-se que o trabalho do professor passa por variáveis que envolve a relação professor/aluno/conhecimento, porque os problemas que surgem no cotidiano escolar carecem de imediata resolução, logo cabe aos professores, no coletivo, enfrentá-los de forma mais reflexiva, através do diálogo com seus pares, deliberando respostas mediadas por esse agente, na sistematização e registros das demandas existentes entre os professores e a busca por tais respostas (SCHÖN, 2000).

Nesse sentido, Libâneo (2014) enumera algumas sugestões de como o coordenador pedagógico deve fazer para efetivar a formação docente em serviço, entre elas estão: a) prestar assessoria pedagógica os educador; b) inspecionar e incentivar o projeto pedagógico como orientação da formação continuada; d) propor inovações no emprego de novos recursos metodológicos, tecnológicos e midiáticos; e) orientar, sugerir, propor ações interventivas que contribuam na resolução dos desafios de aprendizagem, entre outras.

Mas em alguns casos, é o oposto, têm-se gestores que precisam também de muito estudo e orientações para que não caiam em erros comumente ocorridos, cuja função se confunde com os ordenamentos impostos, numa dimensão autoritária e ameaçadora, valendo-se dos processos avaliativos pelos quais passam os educadores, na atual gestão de governança. É compreensível que haja uma autorreflexão dos afazeres pedagógicos de incumbência do coordenador.

Com isso, a função do coordenador, de acordo com documentos vigentes e o regimento escolar das instituições

estudadas é de: a) criar um fórum permanente de discussão com todos os segmentos da comunidade escolar com a finalidade de garantir o êxito do aluno e sua permanência na escola; b) participar de atividades de atualização, tendo em vista a melhoria do trabalho desenvolvido pela e na escola, troca de experiências e fluxo de informações relevantes e inerente o contexto. Contudo, isso ainda está longe de ser a realidade.

Consequentemente, ele deveria executar uma função estratégica no momento da formação continuada dos profissionais da educação, mediando a interrelação entre os pares, percebendo suas necessidades e tentando de alguma forma saná-las, propiciando caminhos de satisfação, lugares e momentos para as trocas de experiências.

O papel de gestor da formação contínua docente é de suma importância para que tais lugares, sejam de fato, benéfico para a composição dos saberes docentes. Candau esclarece que “o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola estimulando os processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta” (CANDAU, 2003, p.55-58).

E devido a sua importante função como gestor didático, no espaço escolar, cabe a ele promover a integração entre os docentes, alunos e todos que fazem parte do contexto educacional, no processo de ensinagem, compondo harmoniosamente as relações interpessoais. É o profissional que articula a relação entre a direção e os professores. A ele cabe desempenhar a função de gestor da aprendizagem docente, sendo este fomentador da formação continuada, assegurando que os educadores tenham um tempo e um espaço de “trocas” e de convívio que se constituam no fortalecimento dos saberes edificados no ambiente educacional.

Por esse princípio, note como alguns coordenadores entrevistados falam de suas experiências na função:

A experiência foi muito boa, mesmo com todos os problemas que temos, problemas econômicos, problemas sociais, a experiência é boa porque como profissional da educação nós enriquecemos, temos mais conhecimento, conhecemos mais a demanda da escola quais são os problemas e as dificuldades da escola, dos nossos alunos. (Coord. 01)

Eu sempre coloquei assim como uma aventura, uma aventura. Coloca o seu navio para ir para algum lugar e a gente não sabe o que tem lá, você vai ter que desviar (risos) e nem sabe se vai chegar, na realidade. É uma aventura porque assim, você vai naquele rumo, de repente, desvia. (Coord. 04)

E na coordenação estou neste ano de 2019, primeira experiência na coordenação. Bom, a gente como professor tem uma noção mais ou menos de qual seriam os desafios, os principais da coordenação. Primeiro, pela questão de organizar todas as atividades, de acompanhar também todas as atividades, assim como monitorar as atividades mais burocráticas dos professores. (Coord. 03)

Então, me considero com pouca experiência, é o primeiro ano que estou na coordenação pedagógica, porém vejo como uma função importante para o bom andamento da escola. Acho que quando há um bom andamento entre a gestão pedagógica e os professores, as possibilidades de resultados são sempre maiores e melhores. (Coord. 06)

Nossa, valeu muito, para o aprendizado, no dia a dia com as crianças e com os professores também nessa relação

aprendemos muito. (Coord. 02)

A coordenação pedagógica, eu conversando com alguns professores esse ano eu disse que foi a maior experiência que já tive, muito melhor de como gestor, por quê? Porque você está no corpo a corpo no dia a dia, tem um impacto direto com os alunos e os professores. (coord. 05)

Ao analisar os discursos acima sobre a experiência na função, nota-se que há grandes desafios a serem enfrentados na idealização gradativa dos processos educativos que a escola exige, mas também há sonhos, desejos, vontade, esperança de construir um caminho, ao qual os objetivos traçados sejam realizados de forma a satisfazer todos os sujeitos nela envolvidos.

As falas indicam o movimento de construção ideológica do eu, não podendo ser presa em sentidos únicos e contraditórios. Entender o que é dito em cada umas das proposições, de forma limitada, o “contexto imediato” é possível se se analisa “contexto amplo” (ORLANDI, 2009), que é a historicidade, o momento social e ideológico que circunda o discurso em sua totalidade, deixando implícitos anseios e até mesmo certa fragmentação estabelecida pela função.

Observa-se que nos excertos dos coordenadores 01 e 02 afirmam que a experiência na função foi boa e relevante para o processo educacional que desempenham, tendo a oportunidade de enriquecer seus conhecimentos teóricos como também os conhecimentos derivados das relações pessoais, demandadas pela ação.

Já nos excertos dos coordenadores 03, 04, 05 e 06 abordam sobre a importância da atividade desenvolvida, contudo ressaltam os desafios que são enfrentados nesse contexto, considerando todas as adversidades surgidas antes, durante e depois do processo educacional no ambiente escolar. Fica claro que enquanto professor, todos eles têm uma noção sobre o exercício da função, mas quando de frente com a realidade, ponderam, articulam, planejam, replanejam, refletem; entendem que há mais minúcias do que se tinham em mente.

Nesse mesmo viés, Bakthin também afirma que a palavra é como “Fenômeno ideológico por excelência.” E descontextualizada sócio historicamente, assume ideologicamente qualquer discurso ao qual o indivíduo pode interpretar de forma ambígua ou até não entender, mas sem jamais deixar livre o dito que a reconstrução de uma formação enunciativa relativa ao que foi expresso (BAKTHIN, 1992, p.36).

A separação e o agrupamento desses elementos acontecem dentro das enunciações, levando ao entendimento detalhado de como acontece a interação entre as falas, pois toda comunicação emitida simula, pela transparência de sentido que a compõe, sua subordinação com “respeito ao todo complexo como dominante” das formulações emitidas, enredado na complicada formação sócio ideológica, Pêcheux (1995, p.162).

Devido aos vários posicionamentos, em funções como mediar, facilitar, articular, catalisar, conduzir, instruir,

persuadir e entusiasmar, mas principalmente como elo que agrega pretensões e saberes, o coordenador pedagógico torna-se um escultor de sentidos, voltado para os momentos educativos. (CHARLOT, 2005).

Esse mesmo autor assinala que em sua atividade de formador, sua personalidade (seu eu) vem à tona, as ideias são expostas ou não, pois pode haver aí o silenciamento ou a ocultação de sentimentos. Saberes, leituras, experiências, histórias, ideologias e conhecimentos vão sendo constituído na arquitetura harmônica do seu trabalho. Ele passa a ser um “artesão” reconstruindo, remodelando, permanentemente os saberes, nas relações travadas entre ele e os demais membros da comunidade escolar.

Enfim, ideologia e inconsciente estão fisicamente unidos pela língua quando se pretende materializar o discurso emitido por diversas vozes. Orlandi (2009), defende que a ideia de materialidade está direcionada à crença ideológica do dizer; e a especificidade material do discurso é a expressão dessa oralidade que relaciona o dizer; logo, a expressão oral e sua ideologia frente aos discursos se unem ao fato de que, na visão de Pêcheux (1975), não há dizeres sem o indivíduo, tão menos sem sua ideologia, pois somente dessa forma a língua se é entendida.

Dessa feita, o ato de coordenar exige preparação emocional, pessoal, mas principalmente profissional; reflexionando sobre a historicidade ideológica do sujeito. Um planejamento de trabalho com objetivos claros, metas e ações bem estabelecidas, a serem realizadas, indicando um tempo que pode ser a curto, médio ou a longo prazo; que ampare o gestor pedagógico, induzindo-o a um aproveitamento eficaz enquanto permanecer na escola. Na verdade, o plano de metas contribui para a construção da identidade desse gestor e para legitimar sua função nesse espaço.

Caso não haja um planejamento bem elaborado, ele pode ter dificuldades ao exercer a função. Nesse setor da educação, sempre há atividades que não estão direcionadas ao fazer pedagógico, daí esse gestor desviar seu foco e deixar de lado suas reais funções, em detrimento de outras que surgem no ambiente escolar. Logo é inevitável entender o quão é importante o papel de líder democrático que se exige do coordenador.

Nessa lógica, não há um manual completo com soluções prontas aos desafios presentes no dia a dia do coordenador pedagógico. Cabe a ele direcionar as ações da escola para integrar o ensino e a aprendizagem, baseando-se na formação continuada dos professores, explorando opções que respeitem as inovações exigidas pelo setor educacional (OLIVEIRA, 2009).

Para tal, educandos, educadores e coordenador pedagógico precisam ter um relacionamento baseado em significados da gestão democrática, no qual a escola é dirigida por uma equipe colegiada, eleita pela comunidade escolar, a qual conta com a colaboração de membros de todas as instâncias envolvidas, impulsionando a distribuição de vereditos e

sentenças informativas na gestão pedagógica da instituição (PARO, 2001).

É necessário experimentar, exercer, aprender a aprender, aprender a ensinar e aprender fazendo, reconstruindo, refazendo; mudando, transformando.

3.2 A Gestão democrática escolar: coordenar as ações pedagógicas

O entendimento da gestão está fortemente amparado pela Constituição Federal de 1988, que direciona a gestão democrática como um dos princípios da educação brasileira e tem como regulamentação a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) – Lei nº 9394/96 e Plano Nacional da Educação (PNE).

A Gestão Democrática Escolar é fruto de muita luta de educadores em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática. Preconiza a atuação social de toda a comunidade escolar (professores, alunos, pais, gestores, e demais funcionários), na qual cada indivíduo inclui-se nesse processo e é realmente um participante que atua junto aos demais na construção de uma gestão cuja participação seja direito delegado a todos os envolvidos.

Dessa maneira, o coordenador pedagógico precisa compreender as vivências e experiências que acontecem no dia a dia da escola, diagnosticando pontos críticos para promover o crescimento educacional, político e ético para poder interferir e dialogar de maneira consciente no trabalho didático. Para coordenar o processo pedagógico ele necessita desenvolver habilidades específicas para a função, devendo persistir e estar pré-disposto a desafiar-se e desafiar o corpo docente (SARTORI, 2012).

Entre as habilidades específicas da função, está também a de mediar conflitos, que não são poucos. É necessário que o coordenador pedagógico tenha qualidades e habilidades para saber ouvir, que tenha “empatia e congruência”, que seja “sensível”, permitindo uma relação de confiança para o “ouvir-falar”. Esta atitude fortalecerá relações e poderá contribuir para que o professor se torne uma pessoa “mais aberta à nova experiência” (ALMEIDA, 2009).

Em seus estudos, Vieira (2005) enfatiza que a gestão democrática é uma maneira de administrar uma instituição de forma que todos tenham a oportunidade de participar das tomadas de decisões, que ela seja transparente e prime pela democracia. Na instituição escolar, a gestão democrática deve ser estabelecida para a garantia de um sistema coletivo de envolvimento na tomada de decisões. Isso é abordado na LDB – Lei nº 9394/96, em seu artigo 14, que apresenta a seguinte determinação:

[...] a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da ‘participação

da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes’ (BRASIL, 1996).

Por esse viés, a gestão democrática escolar tem o objetivo de uma coletividade, na qual a cooperação efetiva dos segmentos da comunidade escolar como: pais, professores, estudantes e funcionários estejam engajados na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos sugeridos pela gestão da escola, na administração dos recursos destinados a melhoria do ambiente escolar, enfim, nas decisões tomadas na escola.

Nota-se que nos excertos a seguir, os coordenadores 04, 03 e 01 enunciam alguns apontamentos que fazem parte da gestão democrática como incumbência da escola e dos agentes responsáveis por cada papel desempenhado. Fica explícito que cada escola tem sua realidade, suas especificidades, e que elas são geradas do princípio de uma gestão democrática justa e competente.

Fatores que às vezes a gente não tem controle, mas a gente sabe que tem essa missão como coordenador de estar tentando manter aquele conjunto trabalhando, é e tem aquelas dinâmicas de disputas que são naturais. É natural a disputa, mas, às vezes, atrapalha nesse sentido, então essa questão de engajamento é complicada porque a gente não pode forçar o professor. (Coord. 04)

Uma coisa que eu percebi que o coordenador é o cara que é mais obrigado a ler. Portaria, edital, documentos oficiais, materiais pedagógicos, artigos. Acho que a primeira ação é ler. (Coord. 03)

Cada escola tem a sua necessidade específica, e em relação ao trabalho com o docente, com o professor, a gente ficou meio assim, meio na dúvida quando ficou um tema que era de cunho muito mais estratégico e a dificuldade do professor no planejamento. Então aí, nós tivemos que ajudar. (Coord. 01)

É responsabilidade de todos pensar na instituição escolar de forma igualitária e acessível. E quando se fala em gestão democrática, é obvio pensar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), pois para que se realize uma gestão pautada nos princípios democráticos, o PPP da escola deve ser construído abrangendo a coletividade, voltado para o reconhecimento de ideias e conceitos em grupos. Assim, se a finalidade é formar cidadãos emancipados e responsáveis, a gestão democrática é a política mais precisa para qualquer gestor escolar.

Dessa feita, a “formação continuada” é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, no âmbito da escola; mas como uma nova possibilidade que passou a ser exigida no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana, tanto não visão do professor, mas principalmente no ambiente pertencente aos alunos. (CRUZ, 2017)

O conhecimento não é algo estático, o mesmo está sempre em transformação e nas últimas décadas esse processo tem ocorrido de maneira ainda mais acelerada e tudo o que envolve o saber é influenciado por essas mudanças. Na área

da educação não é diferente, como se pode constatar.

Todavia, nas escolas estaduais escolhidas para a realização desse estudo, apenas uma tinha o seu PPP elaborado e a disposição da comunidade escolar. Os gestores das demais escolas, ao ser questionado sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, informaram que ele ainda estava sendo elaborado, isto é, em construção. E que os dados informativos da instituição são lançados no sistema da Seduc-MT, via internet, para a liberação de alguns recursos de origem estadual e federal.

Nesse parâmetro, ao se abordar à conceituação da expressão “formação continuada”, ao longo dessas últimas décadas percebe-se grandes mudanças, grosso modo, de uma concepção mais restritiva até outra bastante abrangente. De um lado, limitou-se a compreender essa formação como aquela oferecida sob a forma de cursos formais, em nível de pós-graduação ou de uma graduação destinada a equiparar a formação do profissional já em serviço ao exercício da profissão; de outro lado, entendida como incluindo todo tipo de atividade voltada ao aprimoramento profissional – de cursos de pós-graduação à simples troca de experiências entre os profissionais das mais diversas instituições, até os profissionais das próprias instituições, comprometendo, de forma responsável o fazer pedagógico. (GATTI, 2008).

No entanto, a gestão democrática primada, sonhada e fruto de muita luta, atualmente em 2020, vem sendo derrubada pelos órgãos federado da União, do Estado, dos municípios e Distrito Federal, impondo gradativamente formas de imputar um “comando unilateral” às instituições escolares.

As políticas educacionais devem ser democráticas, transparentes, inclusiva e sistêmica, interagindo de forma participativa com a comunidade escolar, enriquecendo o projeto democrático de ensino de forma criteriosa; defender os ideais de apreço pela educação pública, democrática, laica de qualidade social para todos e todas como parte essencial da democracia.

Destarte, Silva (2015) advoga que em uma Formação Continuada, a Gestão Escolar necessita fazer parte de todo o processo de elaboração, construção e finalização das formações, e não estar à parte delas, os/as próprios/as professores/as, por sua vez, devem estar bem informados/as acerca dos/os alunos/os e do processo de aprendizagem, uma vez que cada turma apresenta em si especificidades distintas. É no diálogo das dificuldades encontradas que o/a professor/a encontrará vias, de forma a estruturar e viabilizar melhorias na atuação docente.

Assim sendo, suscitar e solidificar a atribuição da equipe gestora como líder essencial para impulsionar a capacitação contínua do docente, objetivando o aprimoramento da atividade educacional oferecida por cada uma dessas escolas, visando a emancipação tanto financeira como administrativa desse processo de formação. É necessário transpor a centralidade dos objetivos, investimentos e decisões que se referem à formação continuada dos professores; além de criar condições

viáveis para que esses profissionais organizem, planejem e promovam programas/atividades para essa capacitação in loco, acessível e ligada as necessidades institucionais, mas principalmente relacionadas à realidade a qual estão imersos. (SILVA; RIBEIRO, 2018)

3.3 A Análise do Discurso de Michel Pêcheux

Partindo-se do pressuposto de que o coordenador pedagógico não pode limitar-se ao exercer sua profissão, tem-se como linha teórico metodológica a Análise do Discurso de filiação francesa que o ajudaria na constituição de um perfil ativo e produtivo que permitiria estar sempre melhorando seu fazer pedagógico, enriquecendo fortemente seu discurso ideológico diante da temática discutida.

Nesse sentido, o procedimento analítico discursivo ajuda na realização de um ensino com inúmeras possibilidades de interpretações, notadas através dos diversos posicionamentos dos sujeitos, juntamente com o enriquecimento de sistemas de pensamentos incentivados pelos professores, com o intuito de construir seu próprio saber, tornando-se ativos no processo de ensino e aprendizagem, cidadãos questionadores e historicizados.

Esse diagnóstico discursivo considera o sujeito como um ser em constante formação, devido a percorrer uma trajetória passando pela cultura, a política, histórias carregadas de ideologias; além de trabalhar com os processos de formação e construção linguística. Segundo Orlandi (1987, p.11)

Na História da reflexão sobre a linguagem, a AD aparece como uma forma de conhecimento organizado pelos recursos linguísticos. Ela se constrói [...] como uma proposta crítica que procura justamente problematizar as formas de reflexão estabelecidas pelos sujeitos.

No envolvimento desses pressupostos, expôs-se aqui alguns aspectos voltados para o desenvolvimento do trabalho dos coordenadores pedagógicos entrevistados, direcionando seus discursos ideológicos aos quesitos, que de certa forma são motivos de preocupação e de um olhar mais apurado e crítico dos processos que acontecem no dia a dia das escolas no momento reservado à formação continuada docente.

Assim pontua-se que a Formação Continuada deve se apresentar num discurso sistematizado e expor objetivos que corroboram na formação docente. Nesse sentido, coparticipa a compreensão ao reforçar que a formação sem objetivos a atingir veta “o desenvolvimento profissional dos professores que será restrito em vez de amplo, e fragmentado em vez de coerente, enquanto a amplitude das suas necessidades de aprendizagem continuarem a ser ignoradas”. Logo, é ideal que antes de todo esse processo formativo, haja uma conversa entre os pares, pois essa troca de experiência contribuiria de forma a fortalecer o contexto formativo dos profissionais da educação (DAY, 2001, p.219).

3.4 Persuasão: o encantamento da ação formativa

Fica evidente que em uma formação continuada, a

equipe gestora é parte imprescindível de todo o processo de elaboração, construção e finalização das atividades formativas que serão desenvolvidas no decorrer de todo o ano letivo, com o intuito de minimizar as dificuldades que surgem no processo de ensino e aprendizagem. Os profissionais da educação, por sua vez, devem estar sempre conectados acerca do que deve ser melhorado, ser reformulado e aplicado no contexto da sala de aula. É na troca de experiências que muitos empecilhos podem ser revistos e reformulados, de maneira a organizar e viabilizar aprimoramentos na atuação participativa e protagonizada pelo professor, sem deixar de considerar, o papel do aluno, diante de todo o contexto de sua formação. (SILVA, 2015)

Nessas circunstâncias, o coordenador gerencia de maneira articulada, prática e direta as atividades a serem desenvolvidas durante o tempo de estudo, entre os professores, pois a carga horária destinada a esses estudos é de quatro horas semanais, que em $\frac{3}{4}$ das escolas investigadas cumpriam em um único dia, pois essas escolas trabalham nos turnos matutinos e vespertino, tendo o período noturno para desenvolver as atividades direcionadas à formação continuada. E em $\frac{1}{4}$ da escola desenvolve suas atividades nos três turnos, pois atende a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), por isso o período de estudo fica dividido em dois dias semanais, sendo das 17h às 19h.

Com isso, alguns profissionais alegam que o tempo é curto e, que a formação continuada deveria ser ofertada de outra forma, para que pudesse atender a todos os professores e não somente aos que têm disponibilidade nesse horário.

Os professores se reúnem duas vezes por semana, das 17 às 19 horas, e nesse momento fazemos leituras, debates, análises do sistema burocrático da escola, todas essas atividades que envolvem a escola. (Coord. 06)

Por exemplo, intervenção pedagógica é um projeto que deveria ser subsidiado a parte e não embutido dentro do tempo dos estudos das teorias, e isso, desmotivou bastante os nossos professores, por exemplo, eu tive aqui professor que abdicou tanto, além de um dia da semana, ele tirou outros dois voluntariamente na alfabetização de alunos. (Coord. 03)

Os professores têm a obrigação porque a carga horária os obriga a isso, então a nossa forma de exigir dos professores é essa carga horária cumprida. No caso, o professor participa da formação assim ao ponto de participação, ao ponto de hora atividade da escola que no final do ano ele é certificado como formação da instituição e requisito para a atribuição das aulas/turmas. (Coord. 02)

Como se pode certificar nos excertos acima, o participante 06 esclarece que o horário disponível para os estudos e das 17 às 19h, dois dias semanais, afirmando que durante o encontro são tratadas todas as particularidades demandadas pela instituição escolar, partindo das atividades pedagógicas até as burocráticas que permeiam o fazer docente.

O participante 03, demonstra a insatisfação de alguns docentes quanto o cumprimento da função, devido a forma como foi cobrada durante os estudos.

E o participante 02 afirma que é obrigação do professor cumprir a carga horária estabelecida dentro de sua função,

devido aos trâmites burocráticos que a política de formação exige, atribuindo a ela a garantia desse docente ter uma boa pontuação no quesito envolvimento na formação continuada, assegurando a ele o direito a atribuir turmas/aulas disponíveis.

Perante tantas exigências, como persuadir; como planejar, como convencer e debater sobre os desafios que surgem na escola, a rotina burocrática que deve ser cumprida pelo professor e acompanhada pelo coordenador, esse tempo deve ser bem organizado e as tarefas seriamente distribuídas, de maneira que haja a possibilidade de desenvolver as funções atribuídas aos agentes do processo.

Nesse sentido, Gramsci (1991) retoma o conceito da dualidade escolar na discussão sobre a escola interessada e a escola desinteressada e desmotivada, de suas reflexões sobre a escola como instrumento para elaborar os intelectuais de diversos meios; e sobre o papel do educador como intelectual orgânico das camadas populares, comprometido com a transformação das atuais condições políticas, econômicas e sociais.

A duplicidade escolar caracteriza-se pela coexistência de projetos de educação diferenciados para classes sociais distintas, a serviço da manutenção da ordem social hegemônica, assegurando a função reprodutora da atividade educacional, o que contribui para a tessitura das políticas educacionais trazidas nessa concepção que subsidia a discussão sobre avanços e permanências no processo da formação continuada, dentro das instituições escolares (MAGALHÃES, 2008).

Esse gestor pedagógico deve ter habilidade ao promover tais discussões, sistematizando a problemática discutida durante o momento de formação. Candau (2003) afirma que o conhecimento docente e a cultura escolar são compostos por unidades não somente cognitivas, mas que estão inseridas nas atividades diárias da escola, absorvidos na extensão artístico/científico da prática didática.

Alguns questionam, falam que não é tão proveitoso, só que no decorrer do curso eles acabam entendendo que isso realmente é de fundamental importância para a própria formação do professor, para o trabalho do dia a dia. (coord. 05)

E dos colegas, como eu já falei, é essa falta de engajamento e a dinâmica da disputa. Agora, essa dinâmica da disputa que eu não sei, gente, só o processo seletivo para resolver. E mesmo como o processo seletivo a gente ainda vai ficar correndo atrás de horas, não vai ter boca. (Coord. 04)

O que eu vejo assim é uma força de vontade grande deles em participar e aprender mais, assim a gente aprende com o outro, com a experiência e assim... Eu vejo a participação na formação como algo bem positivo porque é um momento único para trabalharmos nossas necessidades, as nossas dificuldades, o que está dando certo, o que precisamos melhorar. Então é o momento de reflexão e aprendizagem, professor? (Coord. 01)

Os participantes 05, 04 e 01 ponderam que os professores participam de forma satisfatória dos momentos de formação; debatem, questionam, sugerem. Entendem-se parte integrante do processo.

Nesse mesmo ponto, Ferreira (2011), advoga que no setor da formação continuada, presume-se que os professores

aperfeiçoem seus referenciais e suas práxis pedagógicas, observando a conveniência de possuir uma formação aprimorada, alicerçada em uma concepção crítica, para alcançar resultados satisfatórios em suas ações, além de reconhecer a sua profissionalização e sua profissionalidade.

Todavia, dois participantes disseram ter algum tipo de desconforto quando a questão é a participação nos momentos da formação continuada. O participante 06, assevera em seu discurso que existe uma certa resistência quando o assunto é a formação continuada. E o participante 04, relata ainda em seu discurso a questão da disputa que acontece no ambiente escolar, mas ilustra que é algo natural, que, contudo, pode acabar dificultando o engajamento entre os pares. Veja:

A aceitação dos colegas pelas atividades propostas. Percebo uma certa resistência de alguns na realização das atividades que são propostas. A falta de recurso e material pedagógico para o desenvolvimento das aulas. Às vezes, o professor quer realizar uma atividade diferenciada e a escola não dispõe de recursos, e na maioria das vezes vê-se a frustração estampada na cara do professor. É muito difícil. (Coord. 06)

Fatores que às vezes a gente não tem controle, mas a gente sabe que tem essa missão como coordenador de estar tentando manter aquele conjunto trabalhando, é e tem aquelas dinâmicas de disputas que são naturais. É natural a disputa, mas, às vezes, atrapalha nesse sentido, então essa questão de engajamento é complicada porque a gente não pode forçar o professor. (Coord. 04)

Ainda no processo da formação contínua, alguns coordenadores abordaram a questão da resistência por parte da maioria dos professores como impasse para a realização dela. Eles afirmaram que criam táticas que os envolvam, porém nem sempre exitosas. Com esse discurso, ele deixa claro que a sua tarefa quanto a formação continuada é árdua e complexa, e requer um jogo de cintura bastante promissor para concretizar o fazer pedagógico primado pelas instituições educacionais.

Esse fazer pedagógico abrange o saber, o saber fazer e o saber ser. Ponderando nessa área, Libâneo (2014) salienta que para se entender o caráter político da educação no decorrer dos anos, houve o desmembramento dessas três dimensões da prática didática do educador. Assim sendo, não é estranho que alguns educadores se preocupem mais com o fazer em detrimento do saber e do saber ser.

Para além de uma Formação Continuada meramente mecânica e tecnicista, mas uma formação que enxergue no professor, uma pessoa que está em constante evolução, que sente medos e tem dúvidas a respeito de sua prática, as quais, devem sempre ser colocadas em pauta e tornar-se o elemento primário para o início de uma formação que tenha como eixo norteador as suas problemáticas, além de primar sempre pelas intervenções adequadas a cada situação surgidas no âmbito da escola. Pois uma formação que não atende as especificidades de seus/suas professores/as provavelmente não trará benefícios à comunidade escolar, sem deixar de citar, evidentemente o importante papel do aluno no processo. (SANTOS, 2014).

Pelo exposto, a formação continuada do professor pode ser

caracterizada como uma atividade de mediação, não somente entre docente e discente, como também entre todos os sujeitos envolvidos no processo escolar, fazendo um elo, entre os conhecimentos diversos, cuja a troca de ideias, informações, experiências, garantirá uma trajetória harmônica. Guimarães (2006, p.31) afirma que:

O que se deve mover para a discussão dessa temática e o empenho na formação desse profissional é a convicção de que a educação é processo imprescindível para que o homem sobreviva e se humanize e de que a escola é instituição ainda necessária nesse processo. Enfim, a relevância dessa temática está na compreensão da urgência, da complexidade e da utopia do projeto de qualidade para uma sociedade efetivamente mais democrática.

Fica evidente que há hegemonia dos diferentes saberes, porém integrá-los é função indissociável da competência técnica (o controle do saber e do saber fazer) e do seu significado político, ideológico (saber ser). Logo, são unidades correlativas da prática educativa, direcionadas para o desenvolvimento instrutivo de uma mudança sócio histórica.

Colaborar para a aquisição dos sentidos da vida, hoje mais que nunca, constitui desafio indispensável aos professores. Por esse ângulo, compreender os saberes do educador e sua ligação com o aprender dos alunos é um obstáculo, ao considerar que:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p.11).

A cada ação didática exercida pelos educadores em diferentes situações está subentendido uma concepção de mundo, de sociedade, de linguagem, de ideologia, de educação. De maneira consciente ou inconsciente os saberes trazem consigo intimamente diferentes maneiras de ver o mundo. Distingue aqui, a ação como resultante de um modelo de sociedade e de civilidade que valorize o ser humano de forma total e não o diminua a um objeto social, que só existe se contribuir, entre outros, para a emancipação do indivíduo.

E no momento específico de planejar uma ação didática coordenador pedagógico e professores devem decidir conjuntamente, o que exige de os sujeitos optar, tomar decisões quantos aos procedimentos didáticos que serão usados, selecionar os assuntos, pensar na melhor metodologia, planejar as intervenções pedagógicas, requerendo desses agentes conhecimentos específicos que abrangem os disciplinares aos didáticos. Com isso:

O saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e os objetos de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada

conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do fundamento das situações didáticas (LERNER, 2002, p.105).

Evidencia-se instantaneamente, pensar a escola à luz dos saberes construídos histórica e socialmente pelos sujeitos, dos saberes científicos e didáticos, compreendendo que a organização do ambiente social educativo de ação formativa dos docentes implica desenvolver o trabalho pedagógico com excelência, considerando conhecimentos e práticas instrutivas no momento do processo de ensinagem. Pois, “o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência”. (VEIGA, 2012, p.20).

Nesse viés, evidencia-se o papel estratégico das lideranças educacionais em estimular os educadores, das suas respectivas unidades escolares a saírem do lugar comum e romperem alguns limites de territórios educacionais conhecidos, mas reconhecidamente infecundo. A ascendência pode embasar tentativas dos docentes da sua escola no sentido de promoverem novas organizações das ações pedagógicas; uma hegemonia educacional deve ser o apoio do docente no enfrentamento dos riscos decorrentes da subversão às diretivas diretamente sugeridas, mas inadequadas a situações específicas; a influência educativa deve ser forte a ponto de criar, mesmo em cenários adversos, espaços de reflexão sistemática sobre o trabalho cotidiano realizado na escola (SILVA; RIBEIRO, 2018)

4 Conclusão

É impossível pensar a construção e a execução de um projeto de formação contínua na escola com qualidade, que direcione para ações solidárias, recíprocas e coletiva, sem destacar o importante papel do coordenador pedagógico. No perfil desse coordenador é preciso ter claro o papel de mediador reflexivo que pode auxiliar as ações educativas dos docentes. Tal prerrogativa é essencial para que o fazer didático não se restrinja apenas às atividades burocráticas de organização do trabalho escolar.

Articular suas atividades é função do coordenador pedagógico juntamente à gestão e ao fazer pedagógico, cumprindo o programa estabelecido pela escola. E o aluno devem ser o objetivo principal da escola, de forma que o gestor pedagógico precise ter competências e habilidades para desenvolver o que está proposto no Projeto Político Pedagógico, rompendo com modelos meramente transmissores e reprodutores, aos quais mantém as desigualdades sociais, ainda hoje, bem presentes na sociedade.

Assim, o trabalho desse agente deve ter como objetivo primar pelo compromisso de um ensino de qualidade, igualitário e sistêmico, passando por uma gestão democrática participativa, a qual todos concretizem suas tarefas com um único objetivo, criar condições para uma educação inclusiva, na qual todos tenham o mesmo direito e respeito.

É de incumbência do coordenador pedagógico caminhar

junto ao professor nessa relação integrada com o aluno, respeitando as diferenças individuais e os tempos de aprendizagem, incentivando debates, reflexões, integração com a família, a comunidade, o corpo docente e os demais sujeitos envolvidos nesse propósito educativo.

Todos incluídos no processo de ensinar, devem envolver-se na concepção de uma educação emancipatória, renovada e sistematizada em princípios éticos, humanistas e reflexivos. Nesse espaço educativo, os vínculos devem ser estabelecidos de maneira a incentivar a coletividade, o respeito, a autonomia e a capacidade criadora de cada indivíduo, sem desconsiderar sua individualidade.

Destaca-se neste contexto, que o coordenador pedagógico é o fomentador que deve gerir os momentos de estudo, discussão e constituição da aprendizagem, sendo cada um protagonista consciente de sua história, suas ações, sua ideologia, seu discurso, sem, contudo, deixar de lado a particularidade de sua função. É imprescindível formar um processo coletivo que promova a justiça social, no qual a escola contemple as diferenças que a compõem, esforçando-se para superar atitudes autoritárias e fiscalizadoras por parte o coordenador.

O espírito de equipe deve ser criado para que todos os envolvidos nesse contexto sejam apoiados, considerando os espaços e as necessidades de cada um, tencionado cumprir a função essencial da escola que é o de proporcionar um ensino e aprendizagem significativos e valorados pelo contexto social.

Deve haver uma articulação harmoniosa entre coordenador pedagógico, diretor, professores, alunos, comunidade e demais funcionários da escola em uma gestão democrática e participativa. A equipe deve se qualificar por meio da formação continuada, refletindo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no ambiente escolar.

Essa reflexão deve ser fortemente amparada no saber fazer pedagógico, o qual os professores sejam conscientes de seu papel no ambiente que atuam, porque gerenciar o processo pedagógico, requer um procedimento crítico-reflexivo, que abrange todos os atores da escola, especialmente docentes e discentes.

Dessa forma, o dirigente pedagógico junto a formação contínua, é responsável pela geração do tempo e espaço para os estudos, estando comprometido com o aprimorando tanto dos docentes quanto dos discentes, sem deixar de se instruir diariamente.

E solidarizando com este estudo, sugere-se algumas ações que devem estar ligadas ao compromisso desse dirigente com a formação. Entre elas, cita-se: a) criar grupos de estudos para facilitar a trocas de experiências entre os docentes; b) possibilitar um estudo constante dos desafios apresentados no contexto escolar; c) criar parcerias com as diversas instituições escolares, para discussão e promoção de novas metodologias; d) apresentar leituras, pesquisas que favoreçam as ações do professor no processo de ensinagem; e) ter um plano de ação com metas a serem alcançadas tanto pelo professor quanto

pelo coordenador, f) persuadir, contagiar, entusiasmar esse docente para que ele se envolva e se perceba elo fundante da ação educativa.

Por fim, destaca-se aqui o papel desse orientador didático como articulador, fomentador; artesão dessa formação continuada dos professores, esculpindo propostas inovadoras, que por intermédio de uma gestão democrática participativa e decisória, o Projeto Político Pedagógico tenha sentido e seja redirecionado às novas possibilidades de crescimento educacional.

Encaminhando-se nesse sentido, para fazeres metodológicos que se aproximem verdadeiramente da escola e de sua realidade. Lembrando que o professor deve ser o responsável maior por sua formação, entendendo-se ator principal, sendo encarregado por “formar” indivíduos conscientes, responsáveis e autônomos sócio historicamente contextualizados.

Uma reflexão fica aqui: Na verdade, os profissionais da educação, em sua grande maioria, ainda não se reconhecem responsáveis pela crise do conhecimento, tão pouco, executor das soluções, preferem sempre culpar alguém ou alguma situação para minimizar o problema implícito no setor educacional. No entanto, é indispensável o compromisso em resgatar a dignidade profissional desses sujeitos, passando pela formação inicial, contínua e permanente, recuperando o respeito, a integridade a dignidade pessoal e profissional.

Logo, é importante que esse dirigente didático não se esqueça que inicialmente, a sua função primeira na escola é ser professor; nunca, jamais estar professor ou ser coordenador. A condição é de que por algum tempo, ele está gestor pedagógico. Essa, não é uma função vitalícia.

Referências

ALMEIDA, L.R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E.B.G.et al. (Org.). *O coordenador Pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2009. p.78-88.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BANCO MUNDIAL. World Development Report 2018: Learning to Realize Education’s Promise. Washington: World Bank, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, n. 124, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 7 mar. 2022.

CANDAU, V.M.F. Universidade e formação de professores:

que rumos tomar? In: CANDAU, V.M.F. (Org.). *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CANDAU, V.M.F. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CRUZ, E.C.; COSTA, D.B. *A Importância da formação continuada e sua relação com a prática docente*. *Rev. Cient. Multidisc. Núcleo Conhec.*, v.2. p.42-58, 2017.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto, 2001.

FERREIRA, N.S.C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da Educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, H.C.L A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, v.28, n.100, p.1203-1230, 2007.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev. Bras. Educ.*, v.13, n.37, p.57-186, 2008.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Org.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Rev. Adm. Emp.*, v.35, 2005.

GUIMARÃES, W.S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. São Paulo: Papiros, 2006.

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

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. *Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2017.

LEHER, R. *Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação*. Disponível em: Acesso em: 02 fev. 2020.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyla, 2014.

MAGALHÃES, L.K.C. *Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. Saúde Coletiva*, v.17, n.3, 2012.

MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M.G.N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2013.

PÊCHEUX, M. *A análise de discurso: três épocas* (1983). In:

- GADET, F.; HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1997.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1995.
- OLIVEIRA, L.F.M. *Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.
- ORLANDI, E.P. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.
- ORLANDI, Eni P. *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do Discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- PARO, V.H. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PLACCO, V.M.N.S.; SILVA, S.H.S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. IN: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R.; CRISTOV, L.H.S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ROSA, C. *Gestão estratégica escolar*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SANTOS, E.O. *Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- SARTORI, J.; PAGLIARIN, L.L.P. *O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica*. Esp. Pedag., v.23, n.1, p.185-204, 2016.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, H.M.G.; RIBEIRO, R. Formação Continuada de professores e Gestão Escolar. Rev. Educ. Et Educ., v.13, n.27, 2018. doi: 10.17648/educare.v13i27.14716
- SILVA, J.C.O. et al. *Formação continuada de professores(as): um estudo a partir da gestão escolar*. In: CONEDU... Campina Grande: Realize, 2015.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.
- VEIGA, I.P.A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I.P.A.; D'AVILA, C. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2012.
- VIEIRA, S.L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In. CEARÁ. SEDUC. *Novos paradigmas de gestão escolar*. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.