



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
Mestrado Profissional em Educação**

**CARLENE LIMA DA SILVA**

**INTENÇÕES, TENSÕES E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-  
PROFISSIONAL PARA OS(AS) COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) DA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LOURENÇO DO SUL**

**Jaguarão  
2017**

**CARLENE LIMA DA SILVA**

**INTENÇÕES, TENSÕES E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-  
PROFISSIONAL PARA OS(AS) COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) DA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LOURENÇO DO SUL**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Elena Maria Billig Mello

**Jaguarão  
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

L278i LIMA DA SILVA, CARLENE  
Intenções, Tensões e Contradições na Formação Acadêmico-  
profissional para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da  
Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul / CARLENE LIMA  
DA SILVA.  
116 p.  
  
Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2017.  
"Orientação: Elena Maria Billig Mello".  
  
1. Coordenação Pedagógica. 2. Formação Acadêmico-  
Profissional . 3. Roda de Formação. I. Título.

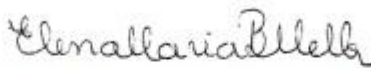
**CARLENE LIMA DA SILVA**

**INTENÇÕES, TENSÕES E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL PARA OS(AS) COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LOURENÇO DO SUL.**

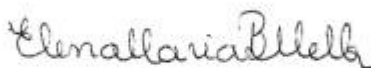
Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Projeto de Intervenção aprovado em: 15 de julho de 2017.

Banca examinadora:



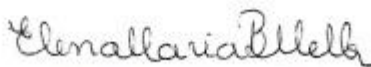
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elena Maria Billig Mello  
Presidente  
UNIPAMPA



(por videoconferência)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Beatriz Luce  
UFRGS/UNIPAMPA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Paula Salomão de Freitas  
UNIPAMPA



(por parecer escrito)  
Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Alzira Lima (*in memoriam*), educadora amorosa e comprometida, seus ensinamentos continuam orientando minha vida. Para você que me preparou para a vida sem sua existência, esta é uma conquista nossa.

À minha admirável orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Elena Maria Billig Mello, por compartilhar parte do seu conhecimento, pelas horas dedicadas, e por acolher-me nos momentos de dúvidas, incertezas e inseguranças (que não foram poucos), por sua paciência e, sobretudo, por sua atenta e valiosa orientação.

Aos (as) meus (minhas) amados(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as), por todo apoio, incentivo e acolhimento durante nossa caminhada. Vocês são minha fonte de inspiração.

Às professoras Fernanda Bork e Anete Peglow, pela confiança e carinho.

Ao amor da minha vida, Vinicius Mengue, por sua existência, por estar sempre ao meu lado, pelo companheirismo, respeito e dedicação que teve nesse momento tão importante. Por ser um incentivador incansável de minhas práticas, e pelo amor e carinho dedicados. Amo ter te conhecido.

À minha filha, Raissa, luz dos meus olhos, que me orgulha com sua maturidade, compreensão e carinho neste período de afastamento. Te amo!

À família Mengue, que me acolheu, e que me dá suporte e apoio em todos os momentos.

À Rafaela, minha enteada, que me enche de alegria, brincando e trazendo as gostosuras da infância, o que me conforta um pouco mais, na distância que me separa de minha filha.

Às amadas Taís Kunde e Fabiane Tessmann, agradecendo elas, agradeço também a toda equipe da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de São Lourenço do Sul.

Ao professor Álvaro Hipólito, às professoras Diana de Freitas e Maria Beatriz Luce, e pelas importantes e valorosas contribuições, por ocasião da qualificação do projeto de intervenção.

E finalmente agradeço a Deus, por proporcionar estes agradecimentos a todos(as) que tornaram minha vida mais afetuosa, além de ter me dado uma família maravilhosa e amigos sinceros. Agradecer é pouco.

Estar vivo é estar em conflito permanentemente,  
produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis.

[...]

Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de  
vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem.

Medo e coragem em ousar.

Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.

Medo e coragem em romper o velho.

Medo e coragem em construir o novo.

Medo e coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens  
são nossos desejos de vida e morte.

[...]

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos; na busca permanente  
da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa,  
da felicidade a que todos temos direito.

Este é o drama de permanermos VIVO...fazendo educação.

(FREIRE, M. 1992, p. 13-14).

## RESUMO

O presente relatório crítico-reflexivo, intitulado “**Intenções, Tensões e Contradições na Formação Acadêmico-profissional para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul**”, teve como objetivo geral: avaliar a formação acadêmico-profissional por meio de roda de formação do grupo de coordenadores(as) pedagógicos(as) da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) que atuam junto aos(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul. Os objetivos específicos foram: (a) avaliar os resultados das edições 2014 e 2015 do Projeto de Formação Docente Continuada e Permanente junto aos Coordenadores Pedagógicos da SMECD; (b) diagnosticar a demanda de conhecimentos necessários à gestão pedagógica dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as); (c) levantar concepções teórico-práticas sobre a coordenação pedagógica; (d) mapear o ordenamento legal e normativo relacionado à atuação da coordenação pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; (e) desenvolver ações de intervenção para qualificar a formação acadêmico-profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Secretaria Municipal de Educação, a partir da contextualização da realidade municipal. A investigação foi orientada pela abordagem intervencionista (DAMIANI, 2012; DAMIANI et al., 2013), com análise de questionário aplicado (MARCONI; LAKATOS, 1999) e análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), produzindo o *corpus* para o Plano de Ação, organizado em Rodas de Formação (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011; GALIAZZI, 2003; WARSCHAUER, 2001), e, por fim, o monitoramento e avaliação das ações com anotações em cadernos de escrita dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), a partir dos seguintes questionamentos: O que eu aprendi? Como aprendi? Os dados foram analisados com aproximações aos procedimentos de análise temática (MINAYO, 1993) e de pesquisa intervencionista. Com a intervenção pedagógica realizada, compreendemos os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) enquanto profissionais com capacidade de desenvolverem e mediarem importantes conhecimentos pedagógicos, através da reflexão de suas práticas educacionais, pelas partilhas de experiências, em Rodas de Formação, que lhes permitiram examinar e (re)construir suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica. Formação Acadêmico-Profissional. Roda de Formação.

## ABSTRACT

The present critical-reflective report, entitled "**Intentions, Tensions and Contradictions in the Academic-Professional Formation for the Pedagogical Coordinators of the São Lourenço do Sul Municipal Education Network**", had as general objective: evaluating the academic-professional formation through the training wheel of the pedagogical coordinators group of the Municipal Secretariat of Education, Culture and Sport (MSECS) that work with the teachers of São Lourenço do Sul Municipal Education Network. The specific objectives were: (a) to evaluate the results of the 2014 and 2015 editions of the Continuing and Permanent Teacher Training Project with the Pedagogical Coordinators of the MSECS; (b) to diagnose the demand for knowledge necessary for the pedagogical management of the pedagogical coordinators; (c) to raise theoretical-practical conceptions about pedagogical coordination; (d) to map the legal and normative order related to the performance of pedagogical coordination in Early Childhood Education and Elementary Education; (e) to develop intervention actions to qualify the academic-professional formation of the Municipal Education Department pedagogical coordinators, based on the contextualization of the municipal reality. The research was guided by the interventionist approach (DAMIANI, 2012; DAMIANI et al., 2013), with an applied questionnaire analysis (MARCONI; LAKATOS, 1999) and documentary analysis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), producing the corpus for the Action Plan, organized in Training Wheels (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011; GALIAZZI, 2003; WARSCHAUER, 2001), and, finally, the monitoring and evaluation of the actions with annotations in the pedagogical coordinators writing books, from the following questions: what did I learn? How did I learn? The data were analyzed with approximations to the procedures of thematic analysis (MINAYO, 1993) and of interventionist research. With the pedagogical intervention carried, it is possible to understand the pedagogical coordinators as professionals with the capacity to develop and mediate important pedagogical knowledge, through the reflection of their educational practices, through the sharing of experiences, in Training Wheels, which allowed them to examine and (re)construct their implicit theories, their functioning schemes, and their attitudes.

**Keywords:** Pedagogical Coordination. Academic-professional Training. Training Wheel.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tríade da Pesquisa Intervencionista em Formação Acadêmico-Profissional ....	23
Quadro 1 – Cronograma das ações de intervenção.....	24
Gráfico 1 – IDEB Anos Iniciais .....	27
Gráfico 2 – IDEB Anos Finais .....	28
Figura 2 – Organograma Administrativo SMECD.....	28
Figura 3 – Organização pedagógica da SMECD: uma visão macro .....	29
Figura 4 – Organização pedagógica da SMECD: uma visão micro .....	30
Quadro 2 – Organização pedagógica da SMECD: uma visão micro .....	32
Gráfico 3 – Tempo de formação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).....	33
Quadro 3 – Características dos sujeitos da pesquisa interventiva .....	34
Figura 5 – Foto ilustrativa cadernos de escrita.....	45
Figura 6 – Grupo da Coordenação Pedagógica SMECD .....	50
Figura 7– Registros de ações da Coordenação Pedagógica.....	51
Figura 8 – Roda de Formação.....	51
Figura 9 – Caderno de Metagogia.....	58
Figura 10 – Reflexão do encontro .....	59
Figura 11 – Roda de Formação.....	59
Figura 12 – Roda de Formação.....	61
Figura 13 – Roda de conversa do <i>Quiz</i> .....	65
Figura 14 – <i>Quiz</i> .....	65
Figura 15 – <i>Quiz</i> .....	65
Figura 16 – <i>Quiz</i> .....	66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CP	Coordenadores(as) pedagógicos(as)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PNE	Plano Nacional de Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
SMEC	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PARA COMEÇAR.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHO PERCORRIDO .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Processo interventivo .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1.1</b>	<b>A pesquisa diagnóstica .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1.2</b>	<b>As Rodas de Formação .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1.3</b>	<b>O registro do pesquisador e dos participantes no processo de intervenção.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1.4</b>	<b>Avaliação e análise .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1.5</b>	<b>A construção da intervenção .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>Contexto da intervenção .....</b>	<b>25</b>
<b>2.3</b>	<b>Sujeitos: Coordenação Pedagógica.....</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>O(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A), A FORMAÇÃO E O CONTEXTO DAS POLÍTICAS.....</b>	<b>36</b>
<b>3.1</b>	<b>Construindo a identidade e a formação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) .....</b>	<b>37</b>
<b>4</b>	<b>AÇÕES DE INTERVENÇÃO: intenções, tensões e contradições.....</b>	<b>44</b>
<b>4.1</b>	<b>1º Encontro: Sensibilização e Identidade Profissional.....</b>	<b>44</b>
<b>4.2</b>	<b>2º Encontro: A escolha de ser coordenador(a) pedagógico(a) .....</b>	<b>46</b>
<b>4.3</b>	<b>3º Encontro: Formação Acadêmico-Profissional para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul.....</b>	<b>50</b>
<b>4.4</b>	<b>4º Encontro: Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação.....</b>	<b>55</b>
<b>4.5</b>	<b>5º Encontro: Estilos de Aprendizagem.....</b>	<b>59</b>
<b>4.6</b>	<b>6º Encontro: Base Nacional Comum Curricular.....</b>	<b>61</b>
<b>4.7</b>	<b>7º Encontro: Mudando Paradigmas da Educação .....</b>	<b>67</b>
<b>4.8</b>	<b>8º Encontro: Currículo .....</b>	<b>69</b>
<b>4.9</b>	<b>9º Encontro: Democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e (des)valorização do Magistério Público .....</b>	<b>72</b>
<b>4.10</b>	<b>10º Encontro: Os conselhos escolares e a educação com qualidade social.....</b>	<b>75</b>
<b>4.11</b>	<b>11º Encontro: PEC nº 55.....</b>	<b>78</b>
<b>4.12</b>	<b>12º Encontro: Avaliação .....</b>	<b>81</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>101</b>
	<b>ANEXO A – MATERIAL DO 1º ENCONTRO .....</b>	<b>102</b>

<b>ANEXO B – MATERIAL DO 2º ENCONTRO.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO C – MATERIAL DO 3º ENCONTRO .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO D – MATERIAL DO 8º ENCONTRO .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO E – MATERIAL DO 10º ENCONTRO.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO: FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL PARA COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) DA SMECD .....</b>	<b>112</b>

## 1 PARA COMEÇAR

Antes de iniciar a discorrer sobre o trabalho investigativo, penso<sup>1</sup> ser importante abordar minha trajetória enquanto professora e acadêmica, bem como os motivos que me levam a pesquisar a formação acadêmico-profissional de coordenadores(as) pedagógicos(as).

A minha formação acadêmica começou em 2001, quando iniciei o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura- Habilitação Anos Iniciais, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O papel desempenhado pelos(as) professores(as), nos diferentes componentes curriculares de minha graduação, foi fundamental para o meu envolvimento com as questões didáticas e pedagógicas. Comecei a ampliar o meu repertório com leituras direcionadas ao fazer pedagógico.

A graduação foi significativa em minha formação, na medida em que me ofereceu subsídios para ampliação de conhecimentos no campo da educação. Iniciei em março de 2001 e conclui em dezembro de 2004. Desde o dia da formatura até a tão esperada nomeação no concurso público no município de São Lourenço do Sul, foram incontáveis participações em seminários e cursos relacionados à educação.

Em maio de 2009, fui nomeada para uma escola multisseriada no interior do município de São Lourenço do Sul, o que fez com que eu repensasse tudo o que até então tinha visto na minha vida acadêmica e profissional, pois o universo das escolas multisseriadas difere de qualquer outra instituição de ensino formal. As classes multisseriadas trazem suas próprias especificidades: como trabalhar em uma sala extremamente heterogênea, contemplando todos os alunos, independentemente do nível de conhecimento de cada um.

Nesse contexto, a maioria dos(as) professores(as) tem dificuldades em realizar atendimento individualizado aos estudantes e planejar as aulas das cinco primeiras etapas do Ensino Fundamental para uma mesma turma. A falta de material didático e bibliotecas no ambiente rural também é um entrave rotineiro na realidade das classes multisseriadas.

Visto que mudanças se constituem num processo difícil, pois, como seres humanos temos a tendência em sofrer com o desconhecido, comigo não seria diferente, mas como adoro desafios, este foi apenas mais um.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique Dias, situada no Faxinal, 7º distrito de São Lourenço do Sul, está distante 70 km da Sede do Município. Contávamos com apenas 8 educandos, do 1º ao 5º ano, mas em minha primeira visita para conhecer o ambiente

---

<sup>1</sup> Nesta parte do trabalho a escrita se dá na primeira pessoa do singular e no restante do projeto na primeira pessoa do plural por entender que o trabalho que envolve a coordenação pedagógica é coletivo.

deparei-me com aqueles estudantes que já estavam, a aproximadamente, trinta dias esperando pelo professor(a) que deveria assumir o cargo e quando souberam que eu estava ali para assumir a turma, ficaram eufóricos. Acredito que, na vida, tudo tem um propósito. Não seria por acaso do destino minha saída do município de Rio Grande, pois aquele grupo de educandos e familiares precisavam de mim, e assim decidi me estabelecer neste município.

A realidade de uma escola multisseriada é diferente de uma escola polo. A professora deve desempenhar todas as funções no ambiente escolar: merendeira, diretora e professora; no entanto, a proximidade com a comunidade escolar é um fator positivo, estreitando laços entre família e escola, realidade está pouco difusa nos dias atuais.

A comunidade era de descendência Pomerana<sup>2</sup>, os pais e estudantes eram bilíngues, tendo, às vezes, como língua materna o pomerano. Foram dois anos até que a escola encerrou suas atividades, pelo disposto legal que normatizava o número mínimo de alunos para manter uma instituição de ensino em pleno funcionamento. Assim, fui transferida para uma escola-polo, a 13 km da antiga escola, mesmo assim a 60 km da sede.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Rodolpho Krüger tinha aproximadamente 300 alunos, com quadro de 30 professores(as). Nos três primeiros anos fui professora alfabetizadora, sendo convidada posteriormente para ser coordenadora pedagógica.

Em agosto de 2010 fui nomeada em um novo concurso, agora na cidade de Pelotas, município vizinho a São Lourenço do Sul. Foram sete meses conciliando as duas realidades, pela manhã no interior de São Lourenço do Sul e, à tarde, em uma escola Municipal na Vila Princesa, em Pelotas. Devido ao grande desgaste físico, busquei uma permuta entre os municípios e fiquei somente em São Lourenço do Sul.

Em 2013 fui admitida no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ao mesmo tempo faço seleção como Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do governo federal que articula a formação de professores(as) e material didático específico para que todos(as) estudantes sejam alfabetizados(as) até os 8 anos de idade. Período esse que fui apresentada oficialmente à formação docente, e me encantei com cada leitura.

---

<sup>2</sup> Os pomeranos (em alemão: *Pommern*) são um povo alemão originário da Pomerânia, na região do Mar Báltico, entre as atuais Alemanha e Polônia. A língua original desse povo é o pomerano, mas, desde o século XIX, o alemão também passou a ser usado na Pomerânia. No século XIX, milhares de pomeranos emigraram, sobretudo para os Estados Unidos e para o Brasil, onde vivem centenas de milhares de descendentes de pomeranos. Com a derrota alemã na Segunda Guerra Mundial, a maior parte da Pomerânia foi anexada pela Polônia, e a maioria dos alemães que viviam na região foram expulsos e refugiaram-se em outras regiões da Alemanha. Como consequência, a língua pomerana praticamente desapareceu na Europa, e o é Brasil um dos poucos países no mundo onde ainda se fala regularmente o pomerano.

Em fevereiro de 2014, a secretária municipal de Educação, Cultura e Desporto de São Lourenço do Sul, professora Fernanda Bork, idealizou a Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação para atender à nova demanda de Formação Docente, conforme Lei do Piso do Magistério, convidando-me para coordenar os coordenadores pedagógicos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e para planejar as formações docentes. Uma nova proposta, um desafio ainda maior, norteava minha vida profissional. Antes era um cenário de 30 professores, agora de 540. A partir de julho do mesmo ano, assumi a Coordenação Pedagógica Geral. Os primeiros seis meses foram de intenso trabalho, pois, uma reestruturação da proposta de formação docente nem sempre é aceita por nossos pares com tranquilidade.

Eu e o grupo da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) trabalhamos nos princípios da gestão democrática e participativa, no qual avaliamos sempre as ações executadas e projetamos novas. Não foi diferente em dezembro de 2014 quando avaliamos todo processo de formação implementado no decorrer do ano. Verificamos, então, que não bastaria fazer formação somente pela SMECD, pois tínhamos dúvidas se o momento de planejamento nas escolas estava realmente sendo produtivo. Foram dois meses de intensos estudos e discussões até apresentar a nova proposta de formação para a Secretária de Educação.

A nova proposta tinha dois pilares de formação, uma já institucionalizada que era a formação por área de conhecimento, em que a identidade de grupo já estava consolidada em 2014, e outra inédita na Rede Municipal, na qual os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da SMECD planejavam junto com a Coordenação Pedagógica da escola o momento de formação da instituição de ensino. Além do planejamento, cada escola teria uma equipe SMECD que acompanharia a formação como "amigo crítico" (IMBERNÓN et al., 2000), um suporte técnico pedagógico e não um fiscalizador.

Refletindo sobre minha trajetória foi possível entender na prática, a qualidade sobre a qual os professores(as) falam constantemente e que procuram no dia a dia. Com esse objetivo concorri à vaga do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), pois acredito que os(as) professores(as) precisam ter objetivos bem definidos, para que possam desempenhar bem o papel social, fazendo com que seus(suas) alunos(as) compreendam a complexidade dos fenômenos da realidade, articulando-os ao todo social de que fazem parte.

O(A) coordenador(a) pedagógico(a) está em fase de conquista do seu espaço e são muitas as discussões em torno da sua identidade e da sua formação. Isto demonstra a

necessidade de um maior aprofundamento a respeito da formação desse(a) profissional. O(A) coordenador(a) pedagógico(a) deve estar atento(a) ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem que ocorrem no interior da instituição escolar. Ao agir na coletividade (com todos os(as) envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem), esse profissional vai transformando a prática pedagógica.

O presente relatório crítico e reflexivo, intitulado “Intenções, Tensões e Contradições na Formação Acadêmico-profissional para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul” tem como objetivo geral: avaliar o processo de formação em Roda, realizado a partir de espaço - tempo proporcionado para a qualificação do grupo de Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) que atuam junto aos(as) professores(as) da rede municipal de ensino de São Lourenço do Sul, complementado com os seguintes objetivos específicos: (a) avaliar os resultados das edições 2014 e 2015 do Projeto de Formação Docente Continuada e Permanente junto aos Coordenadores Pedagógicos da SMECD; (b) diagnosticar a demanda de conhecimentos necessários à gestão pedagógica dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as); (c) levantar concepções teórico-práticas sobre a coordenação pedagógica; (d) mapear o ordenamento legal e normativo relacionado à atuação da coordenação pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; (e) propor ações de intervenção para qualificar a formação acadêmico-profissional<sup>3</sup>, segundo sugerido por Diniz-Pereira (2008), Mello (2010) e Salomão de Freitas (2015), dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da Secretaria Municipal de Educação, a partir da contextualização da realidade municipal.

O interesse pelo tema de pesquisa aqui apresentado surgiu das vivências da professora-pesquisadora como Coordenadora Pedagógica Geral da SMECD e das leituras feitas durante o Mestrado Profissional em Educação – UNIPAMPA, quando foi percebida a falta de formação pertinente aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), tendo em vista que os mesmos(as) são também formadores(as) da Rede. Para tanto, foi verificada a necessidade da formação acadêmico-profissional como alternativa de qualificar a práxis destes(as) profissionais.

Destacamos, neste trabalho, que a função dos(as) profissionais da coordenação pedagógica é entendida como ação que se manifesta no esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente. O trabalho desenvolvido por esses(as) profissionais deve

---

<sup>3</sup> No presente texto utiliza-se o termo formação acadêmico-profissional no lugar de continuada conforme sugerido por, entre outros, Diniz-Pereira (2011). Segundo o autor, “[...] é importante compreender a prática profissional como um lugar de formação e produção de saberes e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da educação básica” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 213).



estar voltado “[...] à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis” (FRANCO, 2008, p. 3).

Na sequência apresentamos os pressupostos metodológicos, envolvendo a pesquisa, os instrumentos, a avaliação, a análise e os sujeitos. Posteriormente, discutimos a identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) para, então, analisarmos os achados obtidos na intervenção. Encerramos este relatório crítico-reflexivo com as considerações finais do processo interventivo desenvolvido.

## 2 CAMINHO PERCORRIDO

O presente estudo não se trata apenas de uma descrição da realidade, mas se apresenta como uma tentativa de conhecê-la melhor, a partir da análise de como os coordenadores pedagógicos compreendem e intervêm nos processos de ensino e aprendizagem, com a intenção de auxiliá-los na construção coletiva de estratégias de ação, intervenção e mudança, balizadas pela reflexão teórico-conceitual selecionada. Assim, os procedimentos metodológicos compõem o cerne da intervenção, uma vez que a investigação e a avaliação da intervenção devem “[...] ocupar um lugar destacado no relatório. É esse componente, como já foi afirmado, que permite ao leitor ter clareza de que as intervenções são, efetivamente, investigações” (DAMIANI, 2012, p. 08).

Dessa forma, este trabalho possui a característica de uma pesquisa do tipo intervenção, pois foi desenvolvido no ambiente de atuação profissional da pesquisadora, que foi olhado cientificamente para a formação acadêmico-profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).

Para desenvolver a intervenção foram utilizados os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), para embasar a abordagem de investigação, que possui um viés qualitativo. Essa teoria dos autores possui algumas especificidades que a caracterizam como investigação qualitativa: 1) O ambiente profissional foi a principal fonte de coleta de dados; 2) Os dados recolhidos foram traduzidos em palavras, não em números; 3) O enfoque estava no processo; e o que considero como mais importante: 4) Como os coordenadores pedagógicos desenvolveram sua prática.

Utilizamos também a proposta de Damiani (2012) e Damiani et al. (2013) para a pesquisa intervencionista, no sentido que colocam os autores de que é um “tipo de intervenção pedagógica [...] que envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) – destinadas a produzir avanços, melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.” (DAMIANI et al., 2013, p. 57). Destacamos a proposta de intervenções para maximizar os processos de aprendizagem de determinados sujeitos e a avaliação das mesmas. A seguir detalharemos sobre este processo de intervenção realizado.

## 2.1 Processo interventivo

### 2.1.1 A pesquisa diagnóstica

Procedendo a intervenção pedagógica, foi realizada uma pesquisa diagnóstica, utilizando os seguintes procedimentos de coleta de dados: questionário (MARCONI; LAKATOS, 1999) e análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A pesquisa diagnóstica foi desenvolvida com dezesseis coordenadores(as) pedagógicos(as) lotados na SMECD São Lourenço do Sul, dos quais todos são formadores(as) de professores(as) em seus grupos organizados por componente curricular. Desse modo, pretendemos, com este trabalho, ter suscitado investigações nesse âmbito, bem como descobertas e novos questionamentos.

Visto que a identidade de grupo já está constituída, utilizamos o questionário como técnica de coleta de dados. Segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “[...] como a 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 diagnóstico foi realizado no primeiro encontro em 2016 junto aos dezesseis coordenadores(as) pedagógicos(as), com a apresentação do projeto de intervenção/formação e, em seguida, aplicação do questionário. Marconi e Lakatos (1999, p. 100) destacam que: “[...] junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.”. O questionário e a análise documental realizadas na fase inicial do projeto compõem o diagnóstico apontando alguns indicadores para a construção do plano de ação, dentre eles podemos citar: quais as necessidades teóricas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as); suas vivências como formadores(as); expectativas; abordagem que o(a) formador(a) dá maior ênfase: teórica ou prática; formação desse(a) formador(a); e de que maneira o(a) formador(a) trabalha com seus(suas) professores(as). Isso constituiu o *corpus* para o Plano de Ação, organizado em Rodas de Formação (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011); GALIAZZI, 2003; WARSCHAUER, 2001).

### 2.1.2 As Rodas de Formação

O método da intervenção deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico (DAMIANI, et al., 2013). O foco desta intervenção foi a qualificação da formação acadêmico-profissional para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Municipal de ensino de São Lourenço do Sul, por meio de Rodas de Formação (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011); GALIAZZI, 2003; WARSCHAUER, 2001; GALIAZZI e COLARES, 2013).

As Rodas de Formação como método de intervenção surgem como uma potente ferramenta de trabalho para que possamos incidir nos entraves que surgem em grandes coletivos de trabalho. Embasada no método da Roda (CAMPOS, 2000), exploramos a constituição de sujeitos e a democratização de instituições, a partir de processos de cogestão de coletivos: visando à diminuição da impotência diante de grandes desafios e do controle da cegueira institucional. Mais que um procedimento de pesquisa, as Rodas abrem espaço-tempo para que os sujeitos participantes do projeto estabelecessem diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano da Coordenação.

Utilizamos as Rodas de Formação, porque quando se está em roda, as trocas acabam sendo inevitáveis. Conseguimos por meio dela conhecer um pouco do outro, observando seu comportamento, suas reações e manifestações (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011). Porém, quando nos referimos à Roda de Formação, não utilizamos mais a palavra troca, mas sim partilha e esta não tem a mesma perspectiva quantificável que a troca. Na partilha é necessário dar sem receber imediatamente. O sujeito aprende mais quando ensina ao outro o que ele sabe. É entendido, portanto, que as Rodas de Formação trazem a ideia de retorno à pessoa, na qual o que importa são os significados e os aprendizados que elas fazem (WARSCHAUER, 2001).

As Rodas se caracterizam pela participação e partilhas: “[...] As rodas são espaços para o trabalho coletivo na escola: rodas de professores que favorecem o trabalho coletivo dos alunos, nas rodas de alunos, que por sua vez geram a necessidade do trabalho coletivo dos professores” (WARSCHAUER, 2001, p. 178). Com esse procedimento contribuimos para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, para que eles se vissem como parte do processo de construção da própria formação. A dinâmica da Roda de Formação implementada por Albuquerque e Galiazzi (2011), baseada no proposto por Warschauer (2001), permite que os seus participantes possam, a partir do ato de escutar e, posterior, expor suas preocupações e considerações, contribuir para a construção de novos entendimentos e

apontamentos que possivelmente não surgiriam, valendo-se de um olhar individual. Warschauer (1993, p.46) aponta a característica de roda que é:

[...] a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante [...] A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até de uma linguagem própria.

No contexto da pesquisa a escolha dessa técnica – Roda de Formação – ocorreu principalmente por sua característica de permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo, em um ambiente em que a atmosfera de informalidade e descontração fosse mantida.

Entendemos que as informações produzidas nesse contexto foram de caráter qualitativo, pois as opiniões expressas nessas Rodas de Formação são falas sobre determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergirem ou divergirem, provocando o debate e a problematização.

### **2.1.3 O registro do pesquisador e dos participantes no processo de intervenção**

Para monitoramento das ações desenvolvidas foram utilizadas as anotações em cadernos de escrita dos coordenadores(as) pedagógicos(as), a partir dos seguintes questionamentos: O que eu aprendi? Como aprendi? A escrita individual pode ser também uma estratégia do(a) participante para conseguir organizar sua ação e refletir sobre o que foi e está sendo proposto. Essa reflexão oportunizou que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) percebessem as lacunas existentes nos seus saberes, para que, a partir delas, buscassem um aprofundamento teórico, colaborando para novas discussões na Roda. Portanto, os dilemas, as ações, os obstáculos, os saberes e a iniciativa de cada um serviram de combustível para fazer com que os encontros na Roda acontecessem de maneira proveitosa.

De acordo com Zabalza (1994, p. 95), “[...] a linguagem escrita representa um novo e poderoso instrumento de pensamento”. A escrita é um momento em que se analisa e se reflete sobre o próprio processo de aprender, constituindo-se em metacognição. Para Gunstone e Northfield (*apud* LEVY, 2004) a metacognição refere-se à compreensão e controle da própria

aprendizagem. Trata-se de uma abordagem informada e autogerida para reconhecer, avaliar e decidir, reconstruir, ou não, ideias e crenças já existentes. Neste intuito, usamos este caderno como instrumento e exercício metacognitivo, refletindo e registrando a cada novo encontro sobre: - O que aprendi? - Como aprendi? Esses registros nos serviram como análise (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e acompanhamento dos nossos estudos, permitindo a tomada de consciência da própria aprendizagem.

#### **2.1.4 Avaliação e análise**

Segundo a abordagem de Damiani et al (2013), na avaliação da intervenção está, propriamente, o componente investigativo das pesquisas desse tipo. Essa parte garante que o trabalho seja caracterizado como uma investigação científica e não apenas como um relato de prática. Diferencia-se do método da intervenção, pois se antes o foco estava na prática desenvolvida e em quem a desenvolve, agora, no método de avaliação da intervenção, o foco está nos procedimentos da pesquisa e o pesquisador. Para avaliar uma intervenção é preciso que se planeje o método de coleta ou produção dos dados e o método de análise dos dados. Há de ficar clara a opção por determinados procedimentos, mantendo coerência com o problema investigado.

Como em toda pesquisa interventiva, é chegada a fase da avaliação, o momento que “[...] chegou a hora de reunir a teoria com os dados<sup>4</sup> coletados”, assim, Goldenberg (2011, p. 94) aponta que “[...] deve-se analisar comparativamente as diferentes respostas, as ideias novas que aparecem, [...], o que estes dados levam a pensar de maneira mais ampla”.

Para tanto, analisamos os cadernos de escrita dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e as escritas feitas pela pesquisadora durante os encontros. O objetivo do trabalho foi de descrever e avaliar uma experiência de ensino, em um projeto de intervenção no qual se utilizaram atividades metacognitivas (FIGUEIRA, s.d.; BROWN, 1992; WOLFS, 2000), como auxiliares no processo de qualificação de aprendizagem dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), além de instrumentalizá-los(as) para seu trabalho como formadores(as).

A figura 1 abaixo apresenta a esquematização do processo interventivo e o processo até chegar à avaliação.

---

<sup>4</sup> Para Bogdan e Biklen (1994, p. 232) os dados “[...] são as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorandos escritos pelos sujeitos, etc.)”.

**Figura 1 - Tríade da Pesquisa Intervencionista em Formação Acadêmico-Profissional**



Fonte: Autoria da pesquisadora

Foi realizada análise dos dezesseis cadernos de escrita das participantes que foram entregues no final das intervenções. Além disso, acrescentamos o diário de campo da pesquisadora, no qual registrou suas observações sobre as Rodas de Formação. Os dados foram analisados a partir de um procedimento de análise temática (MINAYO, 1993), centrando-se, inicialmente, em uma apreciação geral sobre a experiência pedagógica.

### 2.1.5 A construção da intervenção

Após a pesquisa diagnóstica foram elencados as seguintes temáticas a serem trabalhadas com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) (CP) na intervenção pedagógica: coordenação pedagógica, formação acadêmico-profissional, qualidade da educação, gestão democrática, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprendizagem, currículo, democratização do acesso, permanência, sucesso escolar, (des)valorização do magistério público, conselhos escolares, relações interpessoais, Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55. No entanto, após a análise dos cadernos de escrita algumas categorias desaparecem nas falas dos sujeitos pesquisados e outros emergiram. Obtivemos com isso uma nova sistematização de temáticas/categorias para o trabalho intervencionista, a seguir elencadas: coordenação pedagógica, formação acadêmico-profissional para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), qualidade da educação, gestão democrática, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conselhos escolares, Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55.

As ações da intervenção aconteceram em dias e turnos alternados, no horário destinado às reuniões pedagógicas da SMECD, com aproximadamente quatro horas de duração cada uma. Os relatos dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) foram registrados em seus

cadernos de escrita. Para manter a privacidade do grupo, cada vez que referirmos a um(a) dos(as) coordenadores(as), faremos por meio de números de um a dezesseis (CP1, CP2, etc.).

Em alguns momentos também há menções da pesquisadora às observações realizadas para diagnóstico e aos planejamentos para ilustrar melhor a escrita.

As datas, ações e objetivos da intervenção ficaram assim distribuídos, como podemos visualizar no Quadro 1:

**Quadro 1 – Cronograma das ações de intervenção**

<b>Nº do encontro</b>	<b>Data</b>	<b>Temática</b>
01	04/07/2016	Diagnóstico e sensibilização
02	08/07/2016	Coordenação pedagógica
03	22/07/2016	Formação Acadêmico-Profissional para os Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul
04	08/08/2016	Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação
05	22/08/2016	Base Nacional Comum Curricular
06	12/09/2016	Aprendizagem
07	27/09/2016	Currículo
08	10/10/2016	Democratização do acesso, permanência sucesso escolar
09	24/10/2016	(Des)valorização do Magistério Público
10	07/11/2016	Conselhos escolares, relações interpessoais
11	8/12/2016	PEC 55
12	12/12/2016	Avaliação da intervenção

Fonte: A autoria da pesquisadora.

Após a pesquisa intervencionista foram longos períodos de transcrição e categorização das falas de cada respondente para que fosse possível realizar a análise cuidadosa e criteriosa, encontrando as temáticas que emergiram na perspectiva da análise temática (MINAYO, 1993).

É na análise dos dados que, efetivamente, se confirmam, ou não, as primeiras suposições acerca da intervenção, conforme Damiani et al. (2013, p. 13):

Os achados relativos à avaliação da intervenção propriamente dita enfocam a análise da(s) característica(s) da intervenção responsável(eis) pelos efeitos percebidos em seus participantes. Tal análise discute os pontos fracos e fortes da intervenção, com relação aos objetivos para ela traçados e, caso se aplique, julga as modificações que foram introduzidas durante seu curso, frutos das constantes reflexões realizadas durante o processo interventivo.



Neste sentido, a análise das falas obtidas no contexto das transcrições observou os saberes docentes. Sugerem Carr e Kemmis (1988) que os saberes dos docentes são essenciais para consolidar outra atitude frente ao ensino, pois para esses autores:

O saber do professor proporciona um ponto de partida para reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por sentado e sistematizado na teoria, nem se voltar definitivamente para a prática. E isto não ocorre porque o saber do professor seja menos exigente que os outros, se não porque os atos educativos são atos sociais, e, portanto, reflexivos, historicamente localizados, e submergidos em contextos intelectuais e sociais concretos (CARR; KEMMIS, 1998, p. 202).

A seguir, apresentamos o contexto da intervenção como também os sujeitos da pesquisa.

## **2.2 Contexto da intervenção**

O Município de São Lourenço do Sul está localizado na margem oeste da Laguna dos Patos, no Sul do Rio Grande do Sul, aproximadamente 200 km da capital Porto Alegre 208 km da cidade de Jaguarão. Este município caracteriza-se por ter sua economia fortemente vinculada à agropecuária, e em grande parte de base familiar. Possui uma área total de 2.036,13 km<sup>2</sup>, e uma população de 43.111 habitantes, sendo que esta população está praticamente dividida em 56,2% na área urbana e 43,8% na área rural, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), censo demográfico 2010. Em comparação à média estadual, o percentual de residentes na zona rural é bastante elevado, pois em nosso estado, por exemplo, 85% residem no meio urbano, enquanto somente 14,9% residem no meio rural.

Nas áreas produtivas são cultivados soja, arroz, leite e gado de corte. O restante da área rural é ocupado pela agricultura de base familiar, de uso intensivo de mão-de-obra, baixa mecanização, que se ocupa com as culturas de fumo, milho, feijão, leite, batatinha e hortaliças. Apesar do predomínio do fumo, há ainda uma diversificação de atividades.

Em termos históricos da ocupação do solo, cabem as seguintes observações:

1. As terras baixas foram ocupadas primeiramente, pelos portugueses, que se dedicaram à atividade pecuária, para produção de charque;
2. As terras dobradas, da Serra dos Tapes, foram ocupadas a partir de 1858, pelos imigrantes alemães, a partir da Reserva/Coxilha do Barão. O sentido da colonização foi diversificar a produção, especialmente alimentos.

A modernização da agricultura brasileira, a partir dos anos 60, impactou fortemente a área colonial do município. Sem condições de se adaptar a nova dinâmica, que favoreceu, por exemplo, a lavoura de arroz nas terras baixas, a agricultura na colônia experimentou um período de estagnação resultando em forte êxodo rural. A partir dos anos 90, a cultura do fumo trouxe uma nova dinâmica econômica, porém com total atrelamento do agricultor a indústria fumageira. Aproximadamente 3.000 famílias plantam fumo, ocupando em torno de 10.000 hectares, que gerou uma renda bruta de 84 milhões de reais na safra 2003/2004.

O município é dividido em sede e mais sete distritos, tendo suas linhas limítrofes ao Norte: Camaquã e Cristal, ao Sul: Turuçu e Pelotas, ao Leste: Laguna dos Patos, e a Oeste: Canguçu. Possui três diferentes vias de acesso: BR 116, RS 265 e Laguna dos Patos/Rio São Lourenço (hidroviário)<sup>5</sup>.

A Rede Municipal de Ensino é composta por 45 escolas: nove Escolas de Educação Infantil, onze Escolas Polo (seis escolas urbanas e cinco escolas rurais) e vinte e cinco escolas multisseriadas. Até o mês de março de 2016, chegamos um total de 4 mil alunos matriculados na Rede. Fazem parte da rede 524 matrículas de professores, 117 funcionários (serviços gerais, secretários de escola, motoristas, agentes administrativos e auxiliares sociais) e 117 estagiários.

As primeiras escolas da rede municipal, tanto na sede quanto na zona rural, eram mantidas pelos pais e, geralmente, vinculadas a comunidades religiosas sendo que o ofício de professor era exercido por pastores ou padres. Ao longo do tempo a rede expandiu-se, aumentando o número de escolas e aprimorando-se em qualidade. O poder público aos poucos foi assumindo a tarefa, tornando-se o principal mantenedor das escolas. Atualmente, de caráter particular, existe em funcionamento uma escola de Ensino Fundamental e quatro de Educação Infantil, na sede do Município.

Na zona rural sempre predominaram as escolas de dependência administrativa municipal, chegando a 110 unidades de 1ª a 4ª série na década de 70. Nessas estavam incluídas as escolas estaduais rurais que, naquele período, através de parceria com o governo estadual, eram atendidas por professores municipais. Essa situação perdurou até 1992 quando houve a construção de novos prédios e a expansão de séries em escolas municipais tanto do interior como da cidade, estabelecendo um processo de “nucleação” que passou, gradativamente, a oferecer o Ensino Fundamental completo, originando as 11 escolas ditas “Polo”. Paralelamente a este fato e em consequência dele, foi implantado um efetivo

---

<sup>5</sup> Fonte: Agenda 21 – Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado e sustentável. Termo de referência – Relatório referente ao ano de 2005.

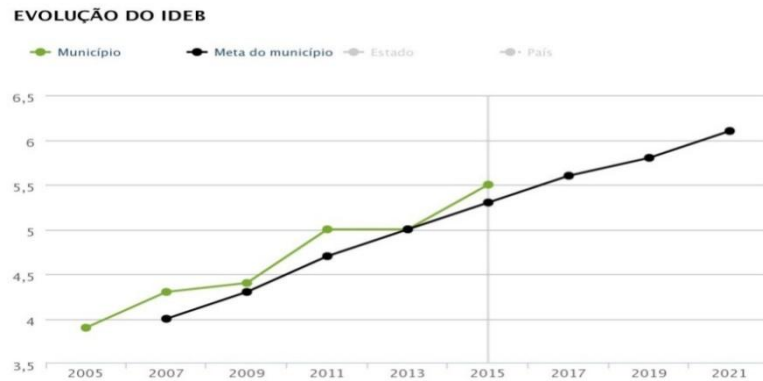
transporte escolar, que facilitou o deslocamento dos alunos a essas escolas. Permanecem em funcionamento 25 escolas rurais multisseriadas. Atualmente há oferta de classes de Educação Infantil, Ensino Fundamental (regular e Educação de Jovens e Adultos - EJA), Ensino Médio (regular e EJA).

Até 28 de dezembro de 2001, todas as escolas de São Lourenço do Sul estiveram vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino e dele recebiam as diretrizes para seu funcionamento; a partir desta data, pela Lei nº 2489, foi criado o Sistema Municipal de Ensino, valorizando o papel do Conselho Municipal de Educação e aproximando da comunidade as decisões relativas à Rede de escolas municipais. Nesse mesmo tempo e por força da legislação em vigor, as creches foram definitivamente incorporadas à Rede Municipal de Ensino, como Escolas de Educação Infantil.

A Educação Infantil, nos últimos anos passou, então, por um processo de transição pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, pois, em período anterior a este, os estabelecimentos eram vinculados diretamente à Coordenadoria de Assistência Social, sendo que a vaga era preferencialmente estendida às crianças provenientes de lares em que os pais trabalhavam e não possuíam outra pessoa que pudesse cuidá-las. Com a vinculação das Escolas de Educação Infantil (creches) à Educação Básica, as instituições passaram a reformular totalmente sua estrutura funcional, e todos os estabelecimentos passaram a chamar-se “Escolas Municipais de Educação Infantil”.

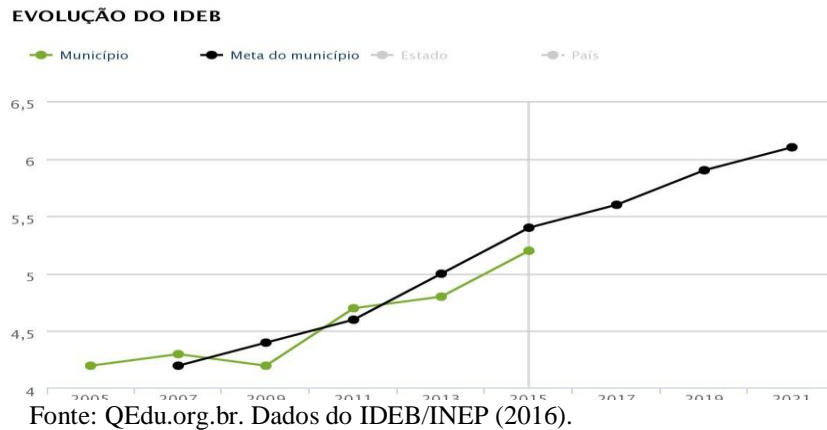
O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP) em 2007 e representa o indicador de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O município de São Lourenço do Sul teve, no ano de 2015, um IDEB de 5,5 nos anos iniciais e 5,2 nos anos finais, alcançando a meta para o município somente nos anos iniciais, sendo que a média dos anos finais ficou abaixo da meta esperada, conforme gráficos a seguir:

### **Gráfico 1 – IDEB Anos Iniciais**



Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2016).

**Gráfico 2 – IDEB Anos Finais**



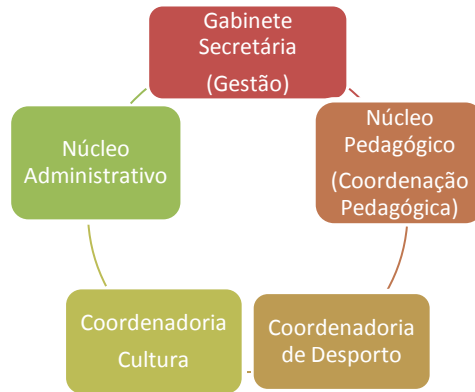
Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2016).

Percebemos que o índice de participação e aproveitamento dos estudantes dos anos iniciais continua em crescimento. A média do município cresceu de 5,0 em 2013 para 5,5 em 2015, ficando acima da média projetada, que foi 5,3. Já nos anos finais apesar da melhora no índice de 4,8 em 2013 para 5,2 em 2015, o índice ficou abaixo da média esperada para o período que seria 5,4 como observado nos gráficos acima. Essa pesquisa procurou identificar, com base nos resultados do IDEB, o que a SMECD tem feito nos últimos anos para elevar a qualidade de ensino e para isso utilizou-se de um dos indicadores de qualidade: a formação de coordenadores pedagógicos.

Para melhor compreensão desse contexto, apresentaremos como a SMECD está organizada. A SMECD de São Lourenço do Sul está dividida em três núcleos e duas

coordenadorias: Gabinete da Secretária de Educação, Núcleo Administrativo, Núcleo Pedagógico, Coordenadoria de Cultura e Coordenadoria de Desporto. A seguir, exemplificamos esta organização por meio de organograma.

**Figura 2 - Organograma Administrativo SMECD**

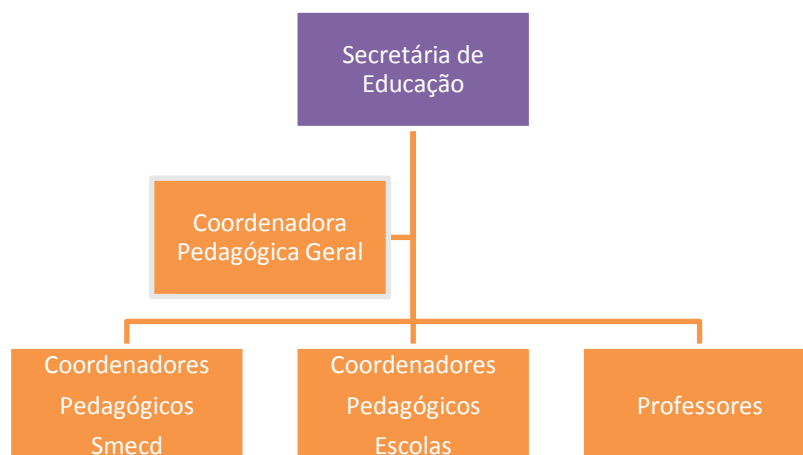


Fonte: Autoria da pesquisadora

As Coordenadorias de Cultura e Desporto, apesar de estarem subordinadas à Secretária Municipal de Educação, têm autonomia e organização administrativa própria. Contudo, a Coordenação Pedagógica SMECD é composta por dezesseis coordenadores(as) pedagógicos(as) responsáveis por componentes curriculares e uma coordenadora pedagógica geral.

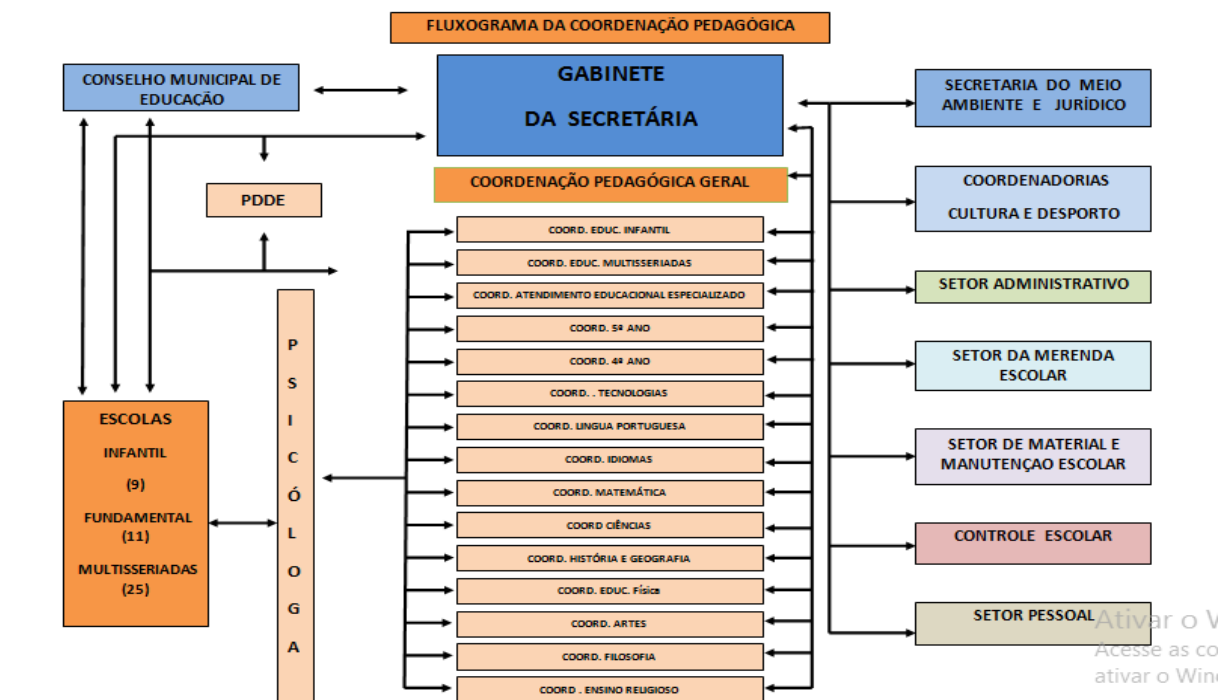
A seguir, exemplificamos nas Figuras 3 e 4, a organização pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

**Figura 3 – Organização pedagógica da SMECD: uma visão macro**



Fonte: Autoria da pesquisadora

Figura 4 – Organização pedagógica da SMECD: uma visão micro



Fonte: A autoria da pesquisadora

Como percebemos nos fluxogramas anteriores, compreendemos a complexidade de uma instituição mantenedora, e sua interdependência com outros setores. No entanto, neste estudo concentrarmo-nos em apenas um setor da Secretaria de Educação, pois nosso objeto de estudo é a Coordenação Pedagógica.

A seguir conheceremos os sujeitos de nossa pesquisa, suas experiências docentes, seu tempo de magistério (em anos) e sua atuação na Secretaria Municipal de Educação.

### **2.3 Sujeitos: Coordenação Pedagógica**

Promover uma educação de qualidade que garanta a aprendizagem de todos os(as) estudantes como verdadeiro sentido da escola é uma tarefa complexa que envolve comprometimento e parceria. Neste contexto, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) da Rede Municipal se constitui num profissional de extrema relevância para garantir articulação e efetividade nas ações educativas, uma vez que tem a responsabilidade, junto à gestão escolar, de promover um ambiente articulado e favorável para que os processos de ensino e aprendizagem sejam efetivamente de qualidade. Nesse intuito, a Coordenação Pedagógica da SMECD foi reformulada para atender as novas demandas de formação docente continuada dentro dos princípios de gestão democrática participativa. O grupo constitui-se de dezesseis profissionais da rede municipal de Ensino, organizados por coordenadorias específicas.

Como principais atribuições da Coordenação Pedagógica SMECD podemos citar: a) Coordenar, juntamente com o Gabinete da Secretária, a elaboração e responsabilizar-se pela divulgação e execução da Proposta Pedagógica da SMECD, articulando essa elaboração de forma participativa e cooperativa; b) Organizar e apoiar principalmente as ações pedagógicas, propiciando sua efetividade; c) Estabelecer uma parceria com as equipes Gestoras das escolas, que favoreçam a criação de vínculos de respeito e de trocas no trabalho educativo; d) Acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem e contribuir positivamente para a busca de soluções para os problemas de aprendizagens identificados; e) Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na rede Municipal de ensino; f) Atuar de maneira integrada e integradora junto à direção e à equipe pedagógica das escolas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem; g) Coordenar e acompanhar os horários de Formação Docente Continuada (hora-atividade) , promovendo oportunidades de discussão e proposição de inovações pedagógicas, assim como a produção de materiais didático-pedagógicos nas escolas, na perspectiva de uma efetiva formação continuada; h) Avaliar as práticas planejadas, discutindo com os envolvidos e sugerindo inovações; participar de forma efetiva na elaboração, monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação; i) Estabelecer metas a serem atingidas em função das demandas explicitadas no trabalho dos professores; j) Promover um clima favorável à aprendizagem e ao ensino, a partir do

entrosamento entre os membros da comunidade escolar, profissionais da SMECD e da qualidade das relações interpessoais.

Ao longo do ano de 2014, a Coordenação Pedagógica SMECD sentiu uma necessidade de maior articulação entre as formações continuadas e as práticas dos(as) professores(as). Avaliaram as ações realizadas e construíram coletivamente uma nova proposta de formação. Nesta, trabalharam com dois tipos de formação: um organizado em encontros mensais constituída pelo grupo de cada componente curricular e outra organizada de forma coletiva dentro das escolas da Rede Municipal de Ensino, tendo o suporte técnico-pedagógico dos coordenadores(as) pedagógicos(as). Nesta perspectiva, o trabalho foi desenvolvido ao longo de 2015 com docentes da respectiva Rede Municipal, que visava garantir a formação continuada no qual envolveria a teoria e a prática, articulando os saberes necessários para qualificar a prática docente.

Os encontros oportunizaram o diálogo, a troca de experiências, momentos de estudo com referenciais teóricos, promovendo a constituição de um grupo no qual o sentimento de integração e afetividade prevaleceu. Foi essencial a participação de todos, pois os pontos comuns e os contrários provocam um compromisso maior com o grupo e a abertura para discutir esses pontos, revelando o aprendido e as interpretações diversas.

As escolhas dos temas foram realizadas pelos grupos de estudos por considerar necessário para reflexão e (re)elaboração de ideias, baseados nas avaliações realizadas ao final do ano de 2014. Portanto, acreditamos que este espaço criou possibilidade de os(as)professores(as) refletirem sobre sua prática pedagógica, visando à construção de novos saberes, favorecendo suas ações ao longo do ano.

O grupo de coordenadores(as) pedagógicos(as) por componente curricular foi constituído em janeiro de 2015, pois nos anos anteriores o grupo era constituído por profissionais responsáveis por projetos. A partir da implementação da Lei nº 3.331, de 09 de fevereiro de 2012, que estabeleceu o cumprimento do piso salarial do magistério e redução da carga horária para planejamento, houve a premência da reformulação da coordenação pedagógica para reestruturar a formação docente. Surgiu também a necessidade de uma formação continuada para estes profissionais, que efetuariam os encontros com todos os docentes da rede. Apenas três coordenadores(as) pedagógicos(as) já pertenciam ao quadro da SMECD, os outros doze foram convidados em janeiro de 2015, incluindo a coordenadora geral. No final do mesmo ano, foram efetuadas algumas trocas de coordenação, visto que o grupo necessitava estar completo para as atividades no ano posterior.



Apresentamos, na sequência, o Quadro 2 com a divisão dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) pelas áreas do conhecimento.

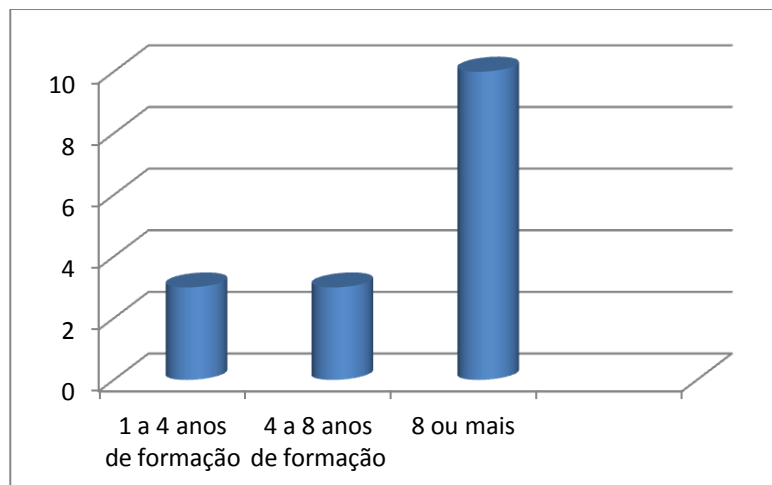
**Quadro 2 – Coordenadores(as) pedagógicos(as) por área do conhecimento**

Área do Conhecimento	Coordenação	Nº Coordenadores
1. Educação Infantil	Educação Infantil	2
2. Linguagens	I - Arte;	1
	II - Educação Física;	1
	III - Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol;	1
	IV - Língua Portuguesa.	1
3. Matemática	I - Matemática	1
	II – Tecnologias	1
4. Ciências Humanas	I - História;	1
	II - Geografia;	
	III - Filosofia Ensino Religioso	1
5. Ensino Fundamental	4º ano	1
	5º ano	1
	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	1
6. Projetos	Mais Educação	1
	Diversidade e Povos Tradicionais	
	Drogas e Sexualidade	1
7. Coordenação Geral	-	1

Fonte: Ata SMECD 2016

Dos dezesseis coordenadores(as) pedagógicos(as), três possuem apenas graduação, os outros treze tem pós-graduação, com anos de formação bem variados, conforme Gráfico 3, a seguir:

**Gráfico 3 – Tempo (anos) de formação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as)**



Fonte: Questionário Diagnóstico, autoria da pesquisadora.

Onze dos coordenadores(as) pedagógicos(as) que responderam o questionário da pesquisa diagnóstica afirmam que apesar de participarem de atividades de formação continuada, nos últimos dois anos, não participaram de atividades específicas para coordenação pedagógica. Após verificação de disponibilidade de dias para a formação acadêmico-profissional contatou-se que segundas, quintas e sextas em turnos alternados melhor contemplariam os horários de todos envolvidos no projeto.

Quando questionados sobre a relação entre a coordenação pedagógica SMECD e a gestão das escolas todos enfatizam que a relação é de proximidade; no entanto, expressam que o diálogo é fundamental neste processo de qualificar os processos de ensino e aprendizagem. Contudo, quando questionados sobre a relação da gestão da escola com o conselho escolar, a maioria dos(as) coordenadores(as) afirmam que é uma relação quase inexistente, ficando a critério do conselho questões relativas ao financeiro ou a eleição de diretores. Constatamos que as atribuições do Conselho Escolar, a partir da LDB nº 9.394/96, entre outras, são deliberativas sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, o que não acontece na maioria de nossas escolas.

Brasil (2004) apresenta funções importantes na consolidação do Conselho Escolar para atingir as finalidades da escola:

Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática (BRASIL, 2004, p.34-35).

Esta reflexão sobre conselhos escolares nos desperta para mais uma demanda na formação acadêmico-profissional, podendo ser discutida para qualificar o entendimento dos sujeitos envolvidos no projeto. Como análise das considerações que o grupo fez sobre a coordenação pedagógica surgiram constatações de um grupo que procura dialogar, incentivar a leitura e resolução de problemas oportunizando a todos a troca de saberes.

Os sujeitos envolvidos neste projeto de intervenção apresentam uma caminhada de fortalecimento de laços em seu ambiente de trabalho que resulta em uma busca constante de saberes compartilhados e desafios a serem superados. A necessidade da formação acadêmico-profissional surge com intuito de qualificar os processos de ensino, seguindo a demanda

dos(as) mesmos(as). Para caracterizar melhor nossos sujeitos de pesquisa, apresentamos o Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3- Características dos sujeitos da pesquisa interventiva**

Sujeito	Sexo	Idade	Formação Acadêmica	Tempo última formação CP	Tempo de trabalho no magistério (em anos)	Tempo de trabalho na coordenação pedagógica SMECD	CH Trabalho (em horas)
CP 1	F	38	Especialização	Nunca	19	3 anos	10
CP 2	F	42	Especialização	Nunca	17	2 anos	40
CP3	F	51	Especialização	Nunca	30	15 anos	20
CP4	F	40	Especialização	Nunca	18	2 anos	10
CP5	F	49	Especialização	Nunca	28	12 anos	40
CP6	F	33	Especialização	Nunca	10	1 mês	10
CP7	F	40	Especialização	Nunca	18	2 anos	20
CP8	F	37	Especialização	Nunca	3	2 meses	20
CP9	F	24	Especialização	Nunca	3	2 meses	40
CP10	F	40	Especialização	Nunca	16	4 anos	20
CP11	F	42	Especialização	Nunca	25	1 ano	10
CP12	F	41	Especialização	2011	18	1 mês	40
CP13	F	50	Graduação	Nunca	6	6 anos	40
CP14	F	42	Especialização	Nunca	25	1 ano	10
CP15	M	42	Mestrado	Nunca	12	1 mês	10
CP16	F	36	Especialização	Nunca	3	1 mês	10

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Analisando preliminarmente os questionários percebemos que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) até então não haviam participado de nenhuma formação específica para coordenação. Para Imbernón et al. (2000), a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Para o autor,

[...] a profissão docente já não se reduz a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente (IMBERNÓN et al., 2000, p.14).

Assim, no capítulo seguinte, apresentamos aspectos teóricos que embasaram as discussões, as análises que, coletivamente com os sujeitos da pesquisa, realizamos sobre o(a) coordenador(a) pedagógico(a), a formação e o contexto das políticas.

### **3 O(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A), A FORMAÇÃO E O CONTEXTO DAS POLÍTICAS**

O(A) Coordenador(a) pedagógico(a) está em fase de conquista do seu espaço e são muitas as discussões em torno da sua identidade e da sua formação. Isso demonstra a necessidade de um maior aprofundamento a respeito da formação desse(a) profissional. O cargo de coordenador(a) pedagógico(a) na SMECD não é efetivado por concurso público específico para tal, mas por convite a critério da Secretária de Educação; sendo assim, em algumas situações, este(a) profissional assume o cargo sem a formação adequada, sem conhecer e dominar os conhecimentos, os saberes e as estratégias necessárias à função.

Destacamos, neste trabalho, que a função dos profissionais da coordenação pedagógica é entendida como ação que se manifesta no esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente. Assim, o trabalho desenvolvido por esses(as) profissionais deve estar voltado “[...] à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis” (FRANCO, 2008, p. 3).

Segundo a LDB nº 9394/96, para atuar na coordenação é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação. Assim, como o pré-requisito fundamental para o exercício da função, segundo o Art. 64, parágrafo único da referida Lei, é necessária a experiência docente para atuação como coordenador(a) pedagógico(a) (BRASIL, 1996). Os autores: Franco (2008), Alarcão (2008), Orsolon (2006), Cruz, Castro e Lima (2009), dentre outros com os quais trabalhamos, foram imprescindíveis para conhecer melhor como se dá a construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) da SMECD de São Lourenço do Sul.

Ao considerar as determinações da legislação de que para ser um(a) coordenador(a) pedagógico(a) é necessária uma formação inicial em nível superior e experiência docente, questionamos se os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da SMECD têm uma formação adequada, – desde o aporte teórico até o estágio na área de coordenação – que seja referência para sua identidade profissional, que direcione sua prática e sustente sua práxis.

Pretendemos aqui fundamentar os motivos que nos despertaram para referida pesquisa, por se tratar de uma ação intervencionista surgiram ao longo do percurso variáveis a serem analisadas. Desse modo, pretendemos, com este trabalho, suscitar investigações nesse âmbito, bem como descobertas e novos questionamentos.

### 3.1 Construindo a identidade e a formação do(a) coordenador(a) pedagógico(a)

Para Cuche (1999 apud CRUZ; CASTRO; LIMA, 2009), ao discutirmos identidade, sobretudo a que se refere à identidade profissional, importante entendê-la, primeiramente, como uma construção social. Autoras como Franco (2008), Cruz, Castro e Lima (2009), dentre outros(as), percebem que uma das dificuldades encontradas pelos coordenadores para a atuação eficiente no seu local de trabalho está relacionada à falta de uma formação inicial, que interfere diretamente na construção da sua identidade.

Segundo Serpa (2011, p. 14), o(a) coordenador(a) “[...] vive crise de identidade [...]”, pois, em seu cotidiano, realiza tarefas que não concernem com a sua principal função: formação docente. Esse(a) profissional, muitas vezes, realiza tarefas que não lhe competem: cuidar de questões financeiras e burocráticas, substituir os(as) professores(as) que faltam, ser o(a) ajudante do(a) diretor(a), um(a) inspetor(a) que detecta problemas de comportamento dos discentes e docentes.

Os(As) coordenadores(as) pedagógicos(as), segundo Christov (2010), sentem-se frustrados por não conseguirem executar seus trabalhos. Para mudar essa situação, o(a) coordenador(a) deverá ter uma boa formação que sustente a sua práxis. Também, todos os envolvidos necessitar ter clareza da função principal desse profissional e encarar o cotidiano da instituição com responsabilidade coletiva.

Para Vasconcellos (2007), a construção da práxis envolve a dialética entre ação e reflexão. O(A) coordenador(a) pedagógico(a) tem, assim, a prática como referência e a constante reflexão sobre ela. Seu trabalho envolve a intervenção sobre a prática refletida, ou seja, a pesquisa-ação. De acordo com o referido autor, a prática por si, distanciada da visão crítica, não nos leva muito longe, pois o processo de mudança da realidade exige a prática, assim como a reflexão sobre ela, “[...] uma vez que não é qualquer ação que produz a mudança que desejamos” (VASCONCELLOS, 2007, p. 125).

O(A) coordenador(a) é um(a) agente de transformação no ambiente escolar. Ele(a) deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem que ocorrem no interior dessa instituição. Ao agir na coletividade (com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem), esse(a) profissional vai transformando a prática pedagógica.

A gestão democrática da educação nas instituições educativas e nos sistemas de ensino é um dos princípios constitucionais garantidos ao ensino público, segundo o art. 206 da Constituição Federal de 1988. Por sua vez, a LDB – Lei nº 9.394/1996, confirmando esse princípio e reconhecendo a organização federativa, no caso da educação básica, repassou aos

sistemas de ensino a definição de normas de gestão democrática, explicitando dois outros princípios a serem considerados: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Diante disso, aprofundar nosso olhar de pesquisadora na formação e na práxis de Coordenadoras Pedagógicas na Rede Municipal de Ensino aqui apresentada será um momento de muita aprendizagem, mas também de muita angústia/inquietação frente a constatações das dificuldades da falta de formação específica que subsidiaria a práxis dos(as)coordenadores(as).

A Lei nº 2489/2001 disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul e tem como fundamentos legais a Constituição Federal, a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF e a Lei Orgânica do Município de São Lourenço do Sul.

Assim, a gestão democrática do ensino público do referido Município está prevista com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, na elaboração do projeto pedagógico da instituição de ensino e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, garantindo-se:

I - eleição direta para o conselho Escolar, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, conforme determinação da respectiva Lei Municipal; II – autonomia da comunidade escolar para definir seu Projeto Político-Pedagógico, Regimentos e Planos de Estudo, observada a legislação vigente (SÃO LOURENÇO DO SUL, 2006).

Apesar do Município ter um sistema único de ensino, ainda busca na LDB fundamentos para regulamentar sua Coordenação Pedagógica. Para tanto, analisaremos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação (PNE) 2011 a 2020 e as intervenções do Banco Mundial nas propostas das reformas dos anos 1990 sobre as políticas educacionais para a implementação e consolidação de uma educação baseada nos princípios democráticos e participativos. As propostas de educação vinculadas aos interesses do capitalismo mundial têm sido amplamente analisadas e criticadas (PAIVA, 1993; WARDE,1993; COSTA,1994; FRIGOTTO,1995).

[...] a formulação de um projeto de educação escolar que se posicione em relação às obrigações sociais do Estado, a organização do sistema nacional de ensino e aos temas mais recorrentes da questão escolar: gestão, currículo, avaliação institucional, profissionalização de professores e processo de ensino e de aprendizagem (LIBÂNEO, 1998, p. 77).

Mediante a inflação de novos paradigmas, o Estado viu-se obrigado a reconsiderar o seu lugar nas políticas educacionais, como podemos nas ideias dos autores a seguir:

[...] o Estado não se retira da Educação. Ele se atribui um novo papel, o de Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e metas a atingir e coloca em prática um sistema de monitoramento e avaliação do cumprimento dos resultados desejados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parcela significativa do seu orçamento em Educação, por outro, ele se desobriga organização e gestão cotidiana do sistema, funções que ele deixa para os níveis intermediários e locais, e ao mesmo tempo em que estabelece parcerias e concorre com autores privados dispostos a tomar uma parte significativa do "mercado educacional" (LESSARD; BRASSARD; LUSIGNAN, 2002, p. 35 apud BARROSO, 2005, p. 732).

Considerar o processo de reforma das políticas educacionais como uma simples estratégia de descentralização é um erro, quando esses são na verdade processos de regulamentação. Não se trata do abandono por parte do Estado do controle que ele exerce sobre os serviços públicos, mas do estabelecimento de uma nova forma de controle ou de uma redução controlada do controle (BALL; YOUDELL, 2007), ou seja, se não temos uma normativa para a investidura no cargo, podemos enquanto agentes profissionais de educação ser manipulados para a permanência no mesmo.

A gestão da educação nasce junto à ideia de democracia, daí o tema tão discutido e, sem dúvida, tão necessário diante do encaminhamento das políticas públicas educacionais no país, neste início de século. Para tanto, a concepção político-pedagógica é a garantia de princípios como: o direito à educação, a inclusão e a qualidade social, a gestão democrática da educação e, a avaliação emancipatória, tanto da aprendizagem dos estudantes, quanto institucional.

Na realidade, a gestão democrática já está presente tanto na Constituição Federal de 1988, segundo o Art. 206, inciso VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/1996 Art. 3º, inciso VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Vale destacar que o PNE garante aos entes federados liberdade para implementar a gestão democrática na educação, ratificando assim os preceitos constitucionais e estabelece a gestão democrática da educação como uma das diretrizes para a educação nacional. Assim, a gestão democrática, entendida como espaço de construção coletiva e deliberação, deve ser

assumida como dinâmica que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais, como políticas de Estado, articuladas com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. A estratégia 19.1 do PNE é clara:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar; [...] (BRASIL, 2014).

Tudo isso deve ser concretizada pelas políticas públicas educacionais em conjunto com todos os sujeitos envolvidos em todos os níveis e modalidades da educação. A LDB explicitou, ainda, outros três princípios a serem observados diante do contexto da gestão democrática na escola: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; a valorização dos profissionais da educação e, a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A essência da gestão democrática está voltada para a constituição de um espaço público de direito, o qual deverá promover condições de igualdade, ao garantir estrutura material para a oferta de uma educação de qualidade e, contribuir para a superação de um sistema de educação que é seletivo e excludente. Gestão democrática no sentido de viabilizar a inter-relação da educação com o modo de produção e a distribuição de riquezas; com a organização econômica, política e sociocultural da sociedade; tudo isso, diante das diferentes teorias de conhecimento, pois: “Os pressupostos epistemológicos levam em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. Nesse sentido, o processo de produção do conhecimento deve pautar-se, sobretudo, na socialização e na democratização do saber” (VEIGA, 2004, p. 46), e da formação permanente do sujeito como um todo, em especial a formação continuada dos profissionais da educação.

Portanto, diante do processo de implantação da gestão democrática educacional temos que manter alguns aspectos em primeira ordem, quais sejam: a autonomia, a representatividade social e a formação de cidadania. Precisamos compreender, a priori, que a gestão democrática da educação não se constitui um fim em si mesmo, mas em um importante instrumento na condição de superação de pensamentos e ações autoritaristas, individualistas e desiguais.



Nesse sentido, a gestão democrática deverá contribuir para que os sistemas, as instituições e os sujeitos gestores, em articulação com outras organizações sociais, participem da construção de uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade e na democracia. O que por sua vez poderá vir a acontecer diante de sólidos processos de formação continuada dos profissionais da educação. Em relação à formação e capacitação dos professores, o Banco Mundial passou a recomendar um investimento tanto na formação inicial quanto na formação continuada e a priorização da capacitação em serviço

*[...] para enseñar bien, se requiere un aprendizaje continuo; para lograr que todos los alumnos aprendan, se requiere que los maestros de cada escuela trabajen en conjunto en el diseño de estrategias para cada alumno. Por lo tanto, si bien un sistema eficaz para atraer y retener a los buenos maestros es aquél en el cual existen claras expectativas con respecto a las competencias que deben tener los maestros y las conductas que deben exhibir y en el cual los maestros son monitoreados y evaluados en forma continua, tan esencial como lo anterior es la utilización de esta información para brindar a los maestros el apoyo técnico y directivo que requieren, junto con las oportunidades de desarrollo profesional necesarias para que tengan éxito en la tarea de generar el aprendizaje de los alumnos (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 15).*

Esses elementos, mesmo que situados de forma geral, permitem perceber a importância em considerarmos a influência desse organismo internacional no traçado das políticas educacionais, particularmente no que tange à formação docente, pois, mesmo que afirme a necessidade de formação para a qualificação do trabalho, o cerne da afirmação se assenta na ideia de supervisão e avaliação do trabalho do(a) professor(a).

A educação brasileira, diante das orientações que passaram a ser implementadas, em termos de política educacional, enfrenta um expressivo desafio no que tange à formação de coordenadores pedagógicos, campo esse fundamental de constituição de quadros profissionais que se relacionam diretamente com as questões da cidadania, e que vem sendo tensionado por contradições significativas que afloram do contexto econômico-social.

A formação para a coordenação pedagógica está extremamente relacionada à formação em cursos de Pedagogia, em nível de graduação. O contexto educacional brasileiro sofreu alterações a partir da promulgação LDB 9394/96<sup>6</sup>, o que abrangeu alterações nos modos de pensar a educação e que merece atenção especial por parte das instituições formadoras. Outra alteração legislativa que atinge diretamente a formação do(a) Pedagogo(a) remete às

---

<sup>6</sup> A redação atualizada da LDB9394/1996 pode ser consultada no site [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

reformulações advindas das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia<sup>7</sup>, reestruturando o viés de atuação do(a) profissional, focando a formação para a atuação docente de forma mais ampla, envolvendo, além da docência, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino).

A partir da LDB 9394/96, são estabelecidos critérios básicos para a função de coordenador(a) pedagógico(a), o que os(as) garante um modelo de gestão pedagógica, conforme a legislação no artigo 64:

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

Percebemos que a formação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) não é realizada somente na graduação, mas sim também em nível de pós-graduação. Além disso, ainda há a preocupação com a experiência docente para assumir tais funções, sendo que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Também o(a) coordenador(a) pedagógico(a) se constitui enquanto sujeito no processo da gestão democrática; para tanto precisa passar pelo processo de escolarização, em que possa refletir sobre a gestão escolar como uma ação política e pedagógica, e sobre a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada com a transformação e a cidadania. Podemos então nos permitir falar em gestão escolar numa proposta entrelaçada entre ações que se realizam no dia-a-dia da escola e a sua definição política e social. Como alternativa, citamos Placco (2002) e consideramos a formação acadêmico-profissional como alternativa para que essa seja construída de forma coletiva.

[...] contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto dos pontos de vista individuais é o que confere ao trabalho coletivo seu caráter de coletividade, visto que só assim há uma participação efetiva – não no sentido de tomar parte em, mas de adesão de cada um, com sentimentos e pensamentos, valores e princípios (PLACCO, 2002, p. 28).

---

<sup>7</sup> Parecer CNE/CP Nº: 5, de 13 de dezembro de 2005; Parecer CNE/CP Nº: 3, de 21 de fevereiro de 2006; 2006; Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006. Documentos normativos disponíveis no site <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>

Dado o exposto, a formação acadêmico-profissional envolve relação entre os saberes, tanto na reorganização dos conhecimentos já adquiridos pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) na formação inicial, tanto pelos que ele(a) ainda vai (re)construir na prática profissional em contínua relação entre diferentes sujeitos e na sua formação continuada. Este(a) profissional irá se deparar com novas propostas teórico-práticas a respeito de situações vivenciadas, levando-o(a) a defrontar com o conhecimento, a formular novas organizações e novas ideias.

Nesse sentido coletivo, no capítulo seguinte, apresentamos as ações de intervenção vivenciadas com o grupo de coordenação pedagógica da Rede Municipal de São Lourenço do Sul.

## **4 AÇÕES DE INTERVENÇÃO: intenções, tensões e contradições**

Neste espaço, expomos o desenvolvimento das ações de intervenção em doze encontros em Rodas de Formação, a partir das temáticas/categorias organizadas juntamente com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), mediados pela perspectiva dialógica freireana:

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 1996, p. 86).

### **4.1 1º Encontro: Sensibilização e Identidade Profissional**

O primeiro encontro aconteceu no Iate Clube de São Lourenço do Sul, no qual foi apresentada a proposta de trabalho: duração, tempo de cada encontro, lugar, tarefas; levantamento de dias e horários para realização das atividades entre os encontros; explicações dos instrumentos de pesquisa e autorizações.

Como parte inicial do trabalho, cada coordenador(a) pedagógico(a) recebeu um chocolate com o texto “Será que vai dar tempo?”, de autoria de Madalena Freire (Anexo A). Houve a discussão sobre a importância da organização, do planejamento e do registro nos cadernos de escrita.

Na aplicação do questionário, o grupo mostrou receptividade à proposta, entusiasmadas com as futuras discussões, porém com receios em relação ao caderno de escrita. Questões como o que escrever, seria o principal desafio do grupo.

Os(As) CPs foram questionados(as) sobre o que sentiram com a possibilidade de participarem como sujeitos de uma pesquisa interventiva. A seguir, algumas respostas:

Parafraseando Jung: Nossos encontros são elos que formam uma corrente de amor, conhecimento e aprendizado e transformação (CP1).

[...] um despertar, a possibilidade de analisar e contestar as legislações educacionais postas (CP5).

No primeiro momento dá receio, depois mais receio, é muita responsabilidade; com o projeto em andamento fiquei mais tranquila (CP7).

[...] receio, medo, questionamentos: será que é uma avaliação? Estamos fazendo o certo? Com o tempo a participação foi mais natural, entendi o processo (CP14).

[...] o peso da responsabilidade e o receio de não contribuir com rigor para um trabalho científico (CP13).

Trazemos Nóvoa (2001, p.36), para nos lembrar que “[...] a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção de saber e a formação”.

Neste primeiro momento foi entregue a cada coordenador(a) pedagógico(a) um caderno para escrita (Figura 5) durante o projeto de intervenção. Esses cadernos foram encapados com cores variadas para que despertasse nos sujeitos a amorosidade que Freire anunciava: “[...] o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1992, p. 43). Dialogamos também sobre a importância do registro nos cadernos de escrita, como exposto por Albuquerque:

Alguns pressupostos orientaram a pesquisa: a formação acadêmico-profissional de sujeitos pesquisadores da sua prática em Rodas de Formação, a partir da qual, é possível o acolhimento de questionamentos, a partilha, a escuta, a construção e divulgação de novos argumentos; a escrita como modo de pensar, que por ser uma atividade interativa conta com a presença de interlocutores ativos para provocar o escrevente (ALBUQUERQUE, 2012, p. 5).

Consideramos o ato de escrita nos cadernos um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Implica reflexões a níveis de profundidade variadas, revelando assim como os seres humanos experenciam o mundo.

**Figura 5: Foto ilustrativa Cadernos de escrita**



Fonte: acervo pessoal pesquisadora

Os(As) CPs começavam a se questionar sobre sua prática como reflexo inicial do questionário aplicado para o diagnóstico e das conversas informais sobre o que trabalharíamos na intervenção.

#### 4.2 2º Encontro: A escolha de ser coordenador(a) pedagógico(a)

No segundo encontro começamos com a leitura do texto de Freire e Camargo (1998, p.24) denominado “A construção do grupo”. Esse texto identifica muito este grupo.

Segundo Pichon-Riviere (1994, p.177) referimos a um grupo:

[...] quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes de reúnem em torno de uma tarefa específica, no cumprimento e desenvolvimento das tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos para cada um assumir-se enquanto participante de um grupo, com um objetivo mútuo. Isso significa também que cada participante exercitou sua fala, sua opinião, seu silêncio, defendendo seus pontos de vistas. Portanto, descobrindo que, mesmo tendo um objetivo mútuo, cada participante é diferente. Tem sua identidade.

Logo após os(as)coordenadores(as) pedagógicos(as) foram convidados(as) a construir algo representativo com os materiais disponibilizados: papel; cola; cartolina; canetinha colorida; palitinho de sorvete; barbante, a partir da seguinte consigna<sup>8</sup>: “Gostaria que cada uma de vocês construísse, com o material disponível, algo que na sua história influenciou a sua escolha de ser coordenador(a) pedagógico(a)”.

A partir disto, foi constituído uma Roda de Formação com a seguinte consigna: “A partir do que vocês fizeram, discutam sobre o que levou vocês a escolherem ser coordenadores(as) pedagógicos(as)”. Após uma segunda consigna foi dada como intervenção: “O que vocês gostariam de transformar, acrescentar e aperfeiçoar, como coordenadores(as) pedagógicos(as) da SMECD?”

O grupo foi dividido em dois e foi projetado questionamentos, na forma de um jogo de perguntas e respostas com objetivo de fazer uma avaliação dos conhecimentos (*Quiz*) referentes à parte histórica do cargo de coordenação pedagógica, no qual cada grupo competia com um participante por rodada. Posterior ao *Quiz* voltamos a Roda para a socialização das informações. Logo após, os(as)coordenadores(as) foram convidados a lerem três textos: “Apontamentos históricos sobre o(a)coordenador(a) pedagógico(a)” (OLIVEIRA, 2009), “A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990” (VENAS, 2012) e “O(A)coordenador(a) pedagógico(a):aportes à proposição de políticas públicas” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). O grupo foi convidado a responder na Roda as seguintes indagações: O que o(s) autor(s) te diz(em)? O que dizemos ao(s) autor(es)? O que dizemos ao grupo?

---

<sup>8</sup>Consigna vem do verbo consignar. O mesmo que: anota, aponta, assenta, inscreve, registra.

Como tarefa para o próximo encontro cada coordenador(a) pedagógico(a) elaborou o seu memorial, no caderno de escrita, contando sobre sua escolha pessoal em ser coordenador(a) pedagógico(a), a partir das reflexões realizadas no grupo.

Avaliamos o encontro coletivamente, sendo que cada um(a) disse, rapidamente, o que aprendeu naquele encontro, que foi encerrado com um café colonial (Figura 6), aspecto relacionado com o texto de Freire e Camargo (1998) que iniciamos o encontro.

O encontro foi realizado após as 17h para contemplar a maioria dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as); e ,apesar da chuva, conseguimos horas de intensa discussão. Com o *Quiz*, percebemos o quanto o grupo desconhecia a parte histórica e de legislação do cargo, sendo de extrema importância este momento relatado pelos mesmos nos seus cadernos de escrita, como podemos verificar nas considerações dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) participantes:

Neste encontro de formação, percebi a mudança das atribuições deste profissional, desde a supervisão do trabalho dos professores até o planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos processos educativos usando atingir níveis satisfatórios da qualidade da aprendizagem dos alunos. Diante dos textos lidos e participação no *quiz*, reconheço a necessidade do coordenador de estudar continuamente, aprofundando a reflexão sobre as teorias de aprendizagem, currículos e metodologias de ensino (CP8).

Ser coordenador(a) pedagógico(a) é um exercício de aprendizado constante. Coordenar práticas pedagógicas, além de se fazer presente nas situações cotidianas de uma coordenação pedagógica de uma secretaria de educação, engloba estar atualizado com as políticas e orientações educacionais, buscando colocá-las em prática na instituição de trabalho em consonância com a realidade da comunidade, assim como de inserção da comunidade e com o apoio do corpo docente devidamente orientado.

A evolução do cargo de coordenador pedagógico, as dificuldades que ainda são enfrentadas pelos coordenadores pela indefinição das tarefas que devem ser executadas, pois a maioria das equipes diretivas confundem as atribuições da mesma. Existe a necessidade de uma reorganização e de uma formação específica para o cargo, que seja instituído o cargo de coordenador pedagógico com uma base legislativa específica (CP10).

Uma vez que o(a)coordenador(a) pedagógico(a) tem a função precípua de ser um articulador entre todos os atores que compõem a escola, cabe o entendimento de que ele(a) atua num espaço de mediação e de interação entre todos. Portanto, o entrosamento é fundamental para a busca de rumos coletivos que efetivamente coordenem o trabalho pedagógico pelo diálogo e compartilhamento de decisões, como referendado por um(a) dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as):

O texto diz que devemos ter responsabilidade como coordenador buscando sempre o aperfeiçoamento e disponibilizando a troca de experiência e de saberes. Que estamos em um processo de conhecimento e transformação que esta nossa busca nos levará ou não a um fortalecimento nas nossas relações (CP13).

Parafraseando Libâneo (2008), a interação entre o trabalho dos(as) professores(as) e coordenador(a) pedagógico(a) proporciona a formação de uma cultura voltada para o diálogo, para a participação e a busca conjunta por soluções que melhorem a prática educativa. Isso vai gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas e de encontrar soluções.

Há um consenso na literatura de que o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem a qualidade no desempenho do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o caráter articulador remete ao diálogo, às trocas e às interações entre o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e os demais atores da escola, sobretudo os(as) professores(as).

No entanto, as respostas da maioria levam a constatação de duas situações preocupantes: os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) precisam de mais aproximação com a pesquisa, conhecer a trajetória político-histórica de seu cargo, reconhecer os processos ao longo das décadas e lutar por uma participação maior em suas constituições de identidade. Os(As) coordenadores(as) pedagógicos(as), de modo geral, afirmam que quase nunca exercem as suas funções específicas de coordenadores(as), se revezando em múltiplas tarefas que o desviam da finalidade de seu trabalho, dentre elas: fazer curativos, desempenhar funções de organização de eventos e, às vezes, resolver questões de gestão que poderiam ser feitas por outra pessoa da Secretaria. CP2 e CP6 evidenciam esta realidade em suas falas:

No decorrer do tempo de trabalho na SMECD, vivenciando tantas funções diferentes em um só cargo (reuniões, formações docentes, seminários, festivais, feiras, desfiles, rondas, apresentações de trabalhos, etc.), e estudando sobre coordenação pedagógica, descobri que pouco sei sobre a real responsabilidade de um coordenador pedagógico, minhas formações são insuficientes para este cargo tão importante que requer profissionais habilitados e remunerados para tanto. Aprendo diariamente, tento cumprir meu papel com responsabilidade e amor o que faço, mas ainda não me sinto a vontade em afirmar que sou uma coordenadora pedagógica (CP2).

Os Coordenadores Pedagógicos encontram-se sobrecarregados e com excesso de atribuições, muito devido à falta de conhecimento de suas reais atribuições e as mudanças históricas sofridas ao longo do processo. É fundamental para sanar tais discrepâncias a formação continuada dos coordenadores (CP6).

Alguns CPs consideram que estar na Coordenação Pedagógica é estar em processo de construção. Para CP 8 a percepção de coordenador(a) vai além:



Eu me percebo como um sujeito em construção, pois me desfaço e refaço diante das situações educativas que a prática cotidiana me oferece. Diante de todas as experiências, enquanto coordenador, percebo que o tempo em que estive nesta função foi de crescimento, pois elas me favoreceram outros olhares sobre a prática docente. Com as formações em que participo, reconheço a importância do meu papel dentro da coletividade a qual pertencço (CP8).

O encontro me propiciou o entendimento das funções do Coordenador dentro das instituições de ensino. As mudanças das atribuições dos coordenadores pedagógicos ao longo dos anos. Seu atual papel dentro da coordenação das escolas (CP4).

[...] é grande a responsabilidade do Coordenador, pois o mesmo possui todo um grupo de professores que aos quais ele terá que dar assistência, auxiliá-los em suas dúvidas. A função de monitorar a prática em situações de reflexão e mediação exige do Coordenador estudo constante, ou seja uma enorme responsabilidade com sua própria formação, pois a formação continuada dos professores depende da formação do CP (CP3).

O trabalho do(a) coordenador(a) numa instituição de ensino é bastante amplo e complexo, muitas vezes, ele nem se dá conta disto, talvez por uma formação inicial ineficiente ou pela falta de uma formação continuada. Apontamos como algumas dificuldades do coordenador para o desenvolvimento de seu trabalho: o desvio de função, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, a deficiência na formação pedagógica, a rotina de trabalho burocratizada.

As considerações anteriores apontam para a necessidade de se olhar com mais decisão as questões de profissionalização dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) de São Lourenço do Sul. Para tanto, Tardif (2014) expressa que seremos reconhecidos como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a nos reconhecemos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender um com os outros. No entanto, só será capaz de fazê-lo, quando ultrapassarmos a barreira que limita teoria e prática, quando aprendermos que o reconhecimento está atrelado à formação acadêmico-profissional, porque essa nos permite viver as afinidades e praticar as intenções que movem o nosso fazer pedagógico.

**Figura 6 – Grupo da Coordenação Pedagógica SMECD**



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

### **4.3 3º Encontro: Formação Acadêmico-Profissional para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul**

Começamos o terceiro encontro socializando como foi fazer o memorial do anterior. Foram espalhadas 80 imagens no chão (Figura 7), com registros fotográficos realizados no ano de 2014 e 2015 em formações realizadas pelos(as) Coordenadores(as). Cada coordenador(a) escolheu as imagens que mais representava, para elas, a sua formação-acadêmico profissional. Depois, escreveram uma lista de palavras que expressassem o porquê desta imagem e a formação. Cada integrante mostrou as imagens escolhidas, e leu a lista de palavras, justificando a escolha para o grupo. Logo após, foi apresentado os conceitos de formação acadêmico-profissional e leitura compartilhada do artigo: “As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente”, de Diniz-Pereira (1999).

A partir deste momento a Roda de Formação (Figura 8) aconteceu com a seguinte consigna. “A partir do que vocês viram, sentiram, falaram e ouviram, conversem sobre as atividades realizadas e a representação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação acadêmico-profissional”.

**Figura 7 – Registros de ações da Coordenação Pedagógica**



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

**Figura 8 – Roda de Formação**



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Logo após foram feitos os registros no caderno de escrita sobre as concepções de formação acadêmico-profissional e a avaliação do encontro, a partir da consigna: “O que você aprendeu nesse encontro? O que você compartilhou nesse encontro?”.

Para ficar mais aconchegante o encontro foi realizado na casa da coordenadora/pesquisadora. No momento em que foram feitos os relatos da tarefa, o grupo não percebeu as fotos espalhadas pela casa; após a busca das imagens causou certo furor entre o grupo, pois as lembranças foram aguçadas.

Segundo Christov (2006, p. 10):

A atividade profissional dos educandos é algo que se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamado sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem, por isso, o termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.

Trabalhamos aqui com o conceito de formação acadêmico-profissional no lugar de formação inicial e continuada conforme sugerido por Diniz-Pereira. Segundo o autor, “[...] é importante compreender a prática profissional como um lugar de formação e produção de saberes e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da educação básica” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 213).

Observamos na fala do(a) coordenador(a) o quanto a relação escola-universidade é relevante para sua formação:

O professor tem ações políticas e terá que ser o mediador entre a escola pública e a universidade. Um pesquisador atuante, esteja em constante formação e possa ter mais tempo para o diálogo e ampliação de vivências dentro da escola, universidade e comunidade. A luta constante pelo prestígio na carreira e valorização do seu eu profissional como agente transformador (CP1).

Outro aspecto importante destacado a seguir:

Desarticulação entre a teoria e a prática é um dos maiores entraves da formação. Se estudam conceitos, mas estes não são experienciados na prática. Verifica-se também a falta de "noção" ou opção no começo da formação em Pedagogia, os alunos estão ali muitas vezes sem ideia do que querem e aí que mora o perigo, o despreparo, a grande responsabilidade do ensino. Necessitamos de formação consistente, onde o aluno coloca em prática o que estuda e vice-versa (CP3).

Os anos iniciais da formação acadêmico-profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a) são decisivos para que o(a) futuro(a) profissional conheça as situações reais na comunidade escolar e também compreenda a importância das relações de partilha dentro da própria rede de ensino que está atuando. A partilha entre o(a) professor(a) experiente e o licenciando(a) é essencial para o crescimento de ambos, sendo compreendido por professor(a) experiente aquele(a) que desenvolveu com o tempo certas estratégias que ajudam a resolver problemas típicos do contexto escolar (TARDIF, 2004).

O papel do(a) docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa. Nessa perspectiva, associada às novas demandas sociais quanto ao papel da escola na contemporaneidade, a área de investigação formação de professores(as) tem se tornado um espaço de produção de conhecimento importante e complexo para o desenvolvimento humano. De forma bastante genérica e abrangente, a formação de professores(as) poderia ser definida, nas palavras de Marcelo García (1999, p. 26) como:

[...] área de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que [...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Isso também é evidenciado na fala de CP5:

Aprendi que é necessária uma mudança interna de cada professor que deve ver-se como profissional, atuando como pesquisador contínuo e dialogando com suas vivências e a de outros profissionais. Estando assim em eterna formação e aprimoramento, reduzindo o distanciamento entre a escola pública e a universidade, lutando assim por mudanças sociais (CP5).

Portanto, essa forma de conceber a formação implica em uma participação ativa dos sujeitos na construção de suas experiências de aprendizagem e de intervenção no ensino. Ela

se torna uma verdadeira “[...] ponte que permite a elaboração de teorias e práticas sobre o ensino [...]”, uma vez que nenhuma teoria isolada sobre ensino, o currículo, ou a escola tem potencial para orientar, guiar ou dirigir completamente a prática de ensino, exigindo convergência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 24).

A formação dos(as) coordenadores(as) pautada em qualidade no conteúdo, visto que ao compreender a construção histórica, a clareza teórico-conceitual e de sua função na gestão educacional. Sua atuação tenderá a ser mais eficaz quando aliada à prática e à experiência do cotidiano, conforme a fala do CP8.

A formação acadêmico-profissional é um processo constante de evolução. Ela é constituída pela escolaridade, vivências e reflexão da prática cotidiana. Possibilita a construção da identidade docente, pois o encontro das dimensões pessoais e profissionais permite ao professor encontrar um sentido em sua própria história de vida. Práticas de formação que referenciem a coletividade como produção de saberes estimulará a responsabilidade de todos no processo educativo. A formação deve ser um processo constante, visando a transformação das práticas pedagógicas (CP8).

Pimenta (1996) estabelece uma relação entre os saberes profissionais e o campo educacional, a pedagogia e a didática. A autora propõe, tratando do tema, uma tipologia que considera os saberes da experiência, os saberes das áreas do conhecimento e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999). Mais tarde, ela acrescentou um quarto saber: os saberes didáticos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998, p. 309) discutem a especificidade e a complexidade dos saberes docentes. Com base em vários estudos internacionais, procuram entender o “[...] modo como estes são apropriados/aplicados e elaborados/reelaborados no contexto de uma prática docente reflexiva crítica”. Segundo os autores, a articulação teoria-prática poderá contribuir para formar o(a) professor(a) em um processo contínuo e coletivo, sendo a prática pedagógica instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica.

Guimarães (2001) argumenta que a constituição da profissão docente e seu processo de profissionalização não dependem somente de saberes profissionais. Diniz-Pereira (2011) começa utilizar, em substituição ao termo profissionalização, a expressão profissionalidade do trabalho docente; essa como um processo em que o(a) professor(a) recorre a saberes da prática e da teoria; essa relação teórico-prática sempre mediada pela cultura e contextualizada.

No entanto, os saberes docentes têm papel de fundamentar e justificar a profissão e podem potencializar a resistência contra a desvalorização profissional, conforme exemplificada na fala do CP13.

Atualmente o professor tem um papel preponderante de formar um aluno mais crítico e capaz de se posicionar frente aos desafios da sociedade. Mas o professor continua sofrendo desafios da política de valorização da profissão, condições dignas de trabalho, políticas públicas de valorização e formação adequada a sua área de atuação (CP13).

Mello (2010) inter-relaciona a formação dos(as) professores(as) e a valorização docente. A discussão sobre a valorização docente nas discussões políticas se tornou mais evidente no cenário neoliberal, a partir de 1990, com a “culpabilização” dos(as) professores(as) pelos problemas educacionais. Essa assunção desconsiderava que faltava formação específica para os(as) professores(as), além de valorização financeira e prestígio social. A valorização dos(as) professores(as) é proveniente de fontes que podem ser elencadas em fatores, dentre os quais reproduzo os citados por Mello:

[...] a formação intelectual e ética dos professores(as) para os desafios do seu trabalho; a constituição de uma identidade profissional, dada não só pelo saber científico como pela luta e organização sindical que redunde em autoestima e reconhecimento social; a decisão política do Estado para tirar os entraves que impedem o pagamento de salários dignos, calculados pela jornada integral e dedicação exclusiva do professor na escola, balizados por um Piso Salarial Profissional Nacional (MELLO, 2010, p.70).

Nóvoa (1992) expõe sobre a importância da formação de professores(as) centrada na escola, baseada na trilogia de Schön (2000): reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação; o que coaduna com o desejo de avaliação dos processos formativos centrados no ambiente escolar por parte do CP11.

Necessitamos de pesquisas que avaliem programas de “formação continuada” de professores, de iniciativa das redes públicas de ensino, em parceria ou não com as universidades, mas que aconteçam no próprio espaço da escola, com participação ativa dos educadores na concepção e execução dos mesmos (CP11).

Imbernón (2010) discute a importância da formação continuada centrado nos(as) professores(as) e nas situações problemáticas de seu trabalho, destacando também a importância de outros fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional do(a) professor(a) como: salário, nível de participação e decisão, carreira, clima de trabalho etc.

Destacamos o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) enquanto agente articulador da formação continuada dos(as) professores(as), uma vez que sabemos da importância da formação continuada para a efetivação de uma práxis docente mais refletida e comprometida, contribuindo para a melhoria da educação.

A consideração da prática na formação do(a) professor(a) nos dá a oportunidade para que possamos refletir sobre os vários ângulos relacionados ao trabalho pedagógico. Em busca da democratização do ensino, vemos na unidade teoria-prática, durante a formação continuada do(a) professor(a), a possibilidade de ocorrerem mudanças na sua ação pedagógica. A formação que acontece na escola tem um caráter de socialização mais informal e é pautada, sobretudo, pelos conhecimentos construídos nas experiências dos(as) professores(as), valorizando os saberes produzidos em contexto. Essa formação que é produzida em colaboração na teia de relações da escola é reconhecida como possibilidade de desenvolvimento profissional, crescimento pessoal e como perspectiva de construção de novas práticas a partir do que podemos aprender com a experiência.

Portanto, refletir sobre a formação significa o esforço consciente do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em compreender como está se constituindo profissionalmente. A reflexão na formação acadêmico-profissional tem como suporte o constituir-se como sujeito aprendente e pensar sobre a prática, aporte esse encontrado na fala do CP14: “A formação acadêmico-profissional passa pela ação, o que faz com que volte ao acadêmico, ao teórico, criando o círculo eterno de retroalimentar”.

Entendemos que a formação de professores(as) no ambiente escolar pode propiciar a colaboração, a interlocução sobre as práticas, estimular o interesse dos(as) professores(as) na participação da construção e gestão do seu próprio plano de formação, no qual são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento. Isso está de acordo com as ideias de Canário (2006, p. 64): “[...] essa é a chave para compreender a emergência de novas dinâmicas e de novos dispositivos de formação no contexto do trabalho, por meio da implicação e da mobilização das capacidades cognitivas e afetivas do pessoal docente”.

#### **4.4 4º Encontro: Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação**

No primeiro momento do quarto encontro os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) foram convidados(as) a se organizarem em duplas e refletirem sobre qualidade da educação, gestão democrática e avaliação. A cada dupla foi entregue uma palavra para discussão, começando com qualidade na educação, após a discussão nas duplas, os pares eram trocados para a partilha de experiências, a cada troca a dupla se transformava em trio, depois em um grupo de quatro componentes e assim sucessivamente. Esta técnica foi realizada também com

gestão democrática e avaliação. Em um segundo momento, assistimos juntos o vídeo: “Gestão Democrática na Escola e o sistema educacional - parte 1”<sup>9</sup>.

O grupo foi dividido em subgrupos com textos diferentes:

- Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação, (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2010);
- Gestão democrática na educação: exigências e desafios (CURY, 2002);
- Reflexões sobre gestão democrática e qualidade de ensino (CAETANO, 2009);
- Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação (SOUSA, 2009);
- Gestão Democrática na e da Educação (MEDEIROS; LUCE, 2006).

Cada grupo sintetizou as principais ideias por meio de esquemas textuais. Já na Roda de Formação, utilizando os esquemas textuais realizados, refletimos sobre a realidade educacional em nosso município. Logo após, todos foram convidados(a) a registrarem nos cadernos de escrita (Figura 9) o que aprenderam e o que compartilharam no encontro.

A discussão foi intensa (Figura 10), pois apesar de trabalharmos em uma perspectiva de gestão democrática, estamos longe do ideal. Entendemos que a gestão democrática tem sido defendida como dinâmica a ser efetivada nas unidades escolares, visando a garantir processos coletivos de participação e decisão. Apesar do Município contar com um dispositivo de gestão democrática que é a eleição de diretores de escola (Decreto nº 2.857, de 26 abril de 2007), duas escolas de Educação Infantil ainda possuem indicação da equipe diretiva por falta de pessoas interessadas ao posto, ponto de vista elucidado na fala do CP6:

A partir das vivências na coordenação pedagógica, vejo que a coleta de indicadores (como fórum de gestores e formação continuada) promovem efetivamente uma Gestão Democrática, no entanto ainda precisamos aumentar nossa participação nas políticas de educação. Sabe-se que os resultados não serão a curto espaço de tempo, porém é preciso que a comunidade escolar se conscientize que os mesmos almejam mudanças será necessária maior participação de todos (CP6).

Para justificar a falta de profissionais para o cargo de gestão, trazemos colocação de Paro (2001) para elucidar o momento de alguns desses profissionais:

O que o cargo tem valido a muitos diretores são preocupações, dores de cabeça, úlceras duodenais, tensões nervosas e quase nada de realização pessoal, quando percebem sua impotência para realizar, na escola, os objetivos de democracia e divulgação do saber com as quais por ventura sonharam e que esperavam concretizar com sua posição de comando na instituição escolar. Por isso uma real consciência crítica da situação por parte dos diretores deveria fazê-los rebelar-se contra essa

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/WxTNwGezqpo>>. Acesso em 01 jun. 2016.



migalha de poder, lutando por um efetivo poder para a escola, que seja aí distribuído entre todos os seus agentes e usuários (PARO, 2001, p. 24).

Para que a realidade da gestão democrática na escola se torne efetiva, com a participação direta de todos, depende de muita luta e união da comunidade escolar. Além disso, outro dispositivo de gestão democrática são os conselhos escolares. O conselho é um lugar de reflexão séria e rigorosa, que pode evitar ações sem fundamento. A discussão coletiva, a reflexão e o estudo dão suporte à busca de alternativas válidas, que, de fato, não interferir na mudança da realidade. Realidade essa pouco efetivada no Município.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas.

Outra temática elencada na Roda de Formação (Figura 11) pelos CPs é a preocupação com avaliação, pois essa se apresenta como um tema que provoca reflexões constantes na área educacional constituindo-se como fonte inesgotável de angústias entre o coletivo escolar em especial a coordenação pedagógica. Realidade essa exemplificada nas falas a seguir:

A avaliação nos desafia, a criar possibilidades para acompanhar o trabalho que desenvolvemos com nossos alunos, um acompanhamento organizado, de modo que possa auxiliar no processo continuado de aquisição de conhecimento e que se constitua em um mecanismo educativo que em vez de separar, classificar as pessoas, favoreça atitudes de cooperação (CP8).

Avaliação é tema bastante questionador e polêmico... neste ponto entra a questão de avaliar para avançar ou reter, ou então, avaliar o avanço, o desenvolvimento do educando perante a etapa anterior, mesmo que as vezes tenha um desempenho muito bom diante das avaliações anteriores não consegue chegar ao estabelecido pelo sistema, além de ser avaliado por segmentos e não pela sua integralidade (CP9).

A avaliação deve ser constante e feita através de vários instrumentos diferentes, também é muito importante saber seu objetivo e vê-la como parte do processo de ensino e de aprendizagem e não como um instrumento a parte e meramente classificatório (CP14).

Avaliar vem do latim *a+valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo (KRAEMER, 2011). Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão da avaliação do processo ensino-aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associamos o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos(as) alunos(as) (HOFFMANN, 2001; LUCKESI, 2005). Constantemente estamos avaliando e

sendo avaliados por aqueles que conosco estabelecem processos de interação, mesmo que, muitas vezes, não o percebamos conscientemente.

Ademais, Cortella (2008) entende que avaliação é diferente de auditoria, porque a avaliação visa identificar problemas e facilidades na relação ensino-aprendizagem para reorientar o processo pedagógico; enquanto a auditoria objetiva localizar desvios para punir os envolvidos. Sendo assim, a prática avaliativa apresenta-se como um desafio que exige, principalmente por parte do(a) professor(a) em sua prática pedagógica, verificar continuamente, se as atividades por ele(a) planejadas, oportunizaram ao(à) aluno(a) construir realmente um conhecimento significativo.

**Figura 9 – Caderno de Metagognição**



Fonte: acervo pessoal da autora.

**Figura 10 – Reflexão do encontro**



Fonte: acervo pessoal da autora.

**Figura 11 – Roda de Formação**



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

#### 4.5 5º Encontro: Estilos de Aprendizagem

Começamos o encontro recapitulando o encontro anterior e discutindo sobre a avaliação no ambiente educativo. Os(As)coordenadores(as)pedagógicos(as) foram questionados sobre o seguinte: “Você será madrinha de um casamento, e na hora de entrar, o zíper do seu vestido arrebenta. O que você faz?” Esta discussão fomentou a prática em gerenciar conflitos em situação de crise e estabelecer novas metas. Assim, começamos a avaliação das ações de 2015.

Logo após, foram apresentados conceitos e características da Metodologia Dialética em Sala de Aula, de autoria de Vasconcellos:

O método dialético de conhecimento em sala de aula se pauta, pois, pela construção do conhecimento a partir do movimento do pensamento que vai do abstrato (enquanto indeterminado, com relações não apreendidas) ao concreto (de pensamento) (VASCONCELLOS, 1992, p.3).

Os(As)coordenadores(as) pedagógicos(as) foram convidados a relacionar o seu estilo de aprender com a forma de ensinar. Logo após foram feitos registros nos cadernos de escrita sobre as vivências do encontro.

O(A) coordenador(a) pedagógico(a) aqui é visto como um(a) mediador(a) entre o conhecimento e os professores(as), possibilitando e fomentando todo o processo de compartilhamento das experiências pedagógicas. Ele(a) tem a responsabilidade de elaborar e desenvolver atividades relevantes que mostrem a importância da formação acadêmico-profissional, pois o trabalho do(a) professor(a) não se esgota na sala de aula, mas em todas as relações que este estabelece com seus pares no ambiente educativo. Estas relações estabelecidas são citadas pelo CP3 quando fala sobre a responsabilidade do(a) educador(a) como mediador do processo de ensino-aprendizagem na fala a seguir:

O educador-mediador é aquele que olha para dentro do seu aluno, que é capaz de sentir, de escutar, que se preocupa com as aprendizagens do aluno, que inova sem medo de arriscar, que transmite confiança e que acredita no potencial de cada um, no sentido de desafiar, estimular, provocar e ajudar o sujeito a estabelecer uma relação significativa com o objeto de conhecimento (CP3).

Também Nóvoa (2002, p.234) nos alerta sobre uma mudança mais profunda na educação o que nos atenta para os desafios atuais do(a) coordenador(a) pedagógico(a):

É preciso ir além dos “discursos de superfície” e buscar uma compreensão mais profunda dos fenômenos educativos. Estudar. Conhecer. Investigar. Avaliar. Sem isso, continuaremos prisioneiros da demagogia e da ignorância. As mudanças nas escolas estão por vezes tão próximas, que provocam um efeito de cegueira. Só é possível sair da penumbra através de uma reflexão coletiva e informada.

Devemos aqui salientar que o(a) coordenador(a) que tem clareza em relação a sua função e os desafios a ser enfrentados no seu dia a dia; consegue conduzir muito bem a equipe em que atua, com planejamento, organização e formação para os professores; assim desenvolvendo um bom direcionamento e relacionamento. Sobretudo analisa criticamente tanto o seu fazer pedagógico quanto da sua equipe de trabalho, conforme percebemos nas falas a seguir:

A provocação para a aprendizagem tem a ver com a sensibilidade para com as pessoas a quem se dirige, com o significado que aquilo tem para ele, bem como a correlação que tem com a existência. Trata-se de acompanhar a caminhada do educando na sua relação com o conhecimento, estando atento às nuances, ao momento, ao grau de interação (CP5).

Às vezes basta um empurrãozinho e tudo se modifica. Mas, para que isso aconteça é preciso alguém com olhos de ver, com ouvidos de ouvir, com a sensibilidade de perceber as reais necessidades dos alunos. Essa é a verdadeira função do educador, a de abrir portas para consumir a inclusão na sua plenitude (CP8).

Na metodologia dialética o objeto do conhecimento implica uma ação educativa no sentido de desafiar, estimular, provocar e ajudar o sujeito a estabelecer uma relação significativa com o objeto (CP9).

[...] é o processo pelo qual o sujeito enfrenta o fenômeno de pesquisa e o apreende e dele toma consciência enquanto totalidade (CP10).

Nós, educadores, somos mediadores entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Partindo desse pressuposto, fazer a transformação da realidade através da educação, é provar que não há nada mais sublime do que a docência fundamentada em uma educação inclusiva que valoriza as potencialidades de cada um, permitindo que se dê a aprendizagem a qualquer tempo (CP16).

As falas dos sujeitos da pesquisa evidenciam que ao se colocar no papel de formador(a) do corpo docente, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) estará assumindo a responsabilidade junto aos(às) professores(as) pela qualidade do ensino na escola,

desenvolvendo atividades que busca uma aprendizagem significativa, assegurando um trabalho harmônico e de qualidade, procurando novos caminhos para a formação continuada, e sanando os desafios encontrados pela coordenação pedagógica.

#### 4.6 6º Encontro: Base Nacional Comum Curricular

O sexto encontro começou com a dinâmica: "Este problema não é meu", uma técnica sobre o comprometimento de cada pessoa frente aos problemas. Dialogando com as práticas cotidianas que apresentamos neste texto, trazemos vários autores que nos ajudam a compreender a coordenação pedagógica. Muito especialmente, temos aprendido com o paradigma da complexidade proposto por Morin (1999) o quanto nos deixamos seduzir por nossas certezas e por nossa tendência à simplificação. Após uma breve discussão para encerrar a dinâmica (Figura 12), todos foram convidados a assistir o vídeo informativo sobre a BNCC (<https://www.youtube.com/watch?v=GRTHuq7Nbic>).

**Figura 12 – Roda de Formação**



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

O grupo foi dividido em duplas e cada dupla recebeu um envelope com recortes de textos e datas historicamente constituídas da educação. As duplas se confrontaram respondendo o *Quiz* (Figuras 13 e 14), logo após foi construído uma linha do tempo do BNCC.

No momento da Roda de Formação foi feita a seguinte consigna: “A partir do *Quiz* (Figura 15) e suas leituras dos conceitos apresentados, como você se percebe no papel de Coordenador(a) Pedagógico(a)?”

A finalidade de qualquer ação educativa tanto desta pesquisa quanto em um ambiente escolar deve ser a produção de novos conhecimentos, gerados pelo confronto de ideias entre os sujeitos. Isso nos remete aos contextos em que tais práticas se desenvolvem, quanto às

relações que vão sendo compartilhadas, em movimentos diferenciados de formação e desenvolvimento. Todo processo formativo sistematizado deve propiciar ao homem a oportunidade de alcançar a atividade consciente, para que possa transformar a realidade objetiva que o incomoda. Tal atividade, porém, não ocorre no vazio. Ao apropriar-se do mundo, apoderando-se materialmente dele, o homem é capaz de moldá-lo, transformá-lo. Segundo Charlot (2000, p.78), “[...] o mundo não é apenas conjunto de significados, é, também, horizonte de atividades”. Portanto, toda e qualquer relação com o saber implica uma atividade do sujeito. Entendido como ação, o ato de conhecer e assimilar criticamente um objeto ou um fenômeno motiva o próprio homem a promover intervenções e transformações na realidade objetiva e até em si mesmo, ou seja, o que pensa, deseja, e a ação que pratica materializam-se a partir de e para uma dada situação. Nesta perspectiva deu-se a discussão da BNCC.

Como atividade avaliativa os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) deveriam escrever em um cartão e depois falar para o grupo o seguinte: “Se o nosso encontro fosse uma atividade infantil, o que seria?” A dinâmica de *Quiz* (Figura 16) funcionou muito bem como introdução nas discussões, desafiá-las enquanto formadores(as) de opinião é importante neste momento em que estamos vivendo. Como produto desta formação, cada coordenador(a) pedagógico(a) discutiu com seu grupo de formação. No grupo, eles analisaram os documentos oficiais da BNCC e organizaram os planos de estudos da Rede Municipal segundo a BNCC.

Nesse sentido, indo ao encontro do que fora exposto anteriormente, ressaltamos a necessidade de refletirmos sobre a escola no âmbito de suas especificidades, considerando-a como espaço para a aprendizagem e de vivência democrática. Entretanto, como pensar em autonomia quando estamos tratando de uma política educativa que sobrepõe as vozes dos(as) professore(as) e dos que ali se inserem. É possível falarmos em autonomia quando temos um currículo único imposto às escolas de maneira vertical e que traz uma gama de atribuições ao(à) coordenador(a) que, como já foi exposto antes, é um(a) dos(as) responsáveis pela qualidade e eficácia do ensino na instituição em que atua. Tais indagações permeiam este trabalho interventivo e, na busca por melhor compreendê-las, valemo-nos de autores que tratam da gestão escolar.

Parafraseando Pimenta (2009), afirmamos que as escolas têm muitas formas de cultura que interagem no cotidiano, estabelecendo o andamento peculiar de cada uma. Assim, ressaltamos a impossibilidade de desconsiderarmos as especificidades de cada escola. Afirma a autora que “[...] culturas carregadas de valores, tradições, expectativas, modos de ser, pensar e agir, projetos e intenções diferentes, opostos, divergentes, conflitivos, compõem a cultura da

escola”. (PIMENTA, 2009, p. 27). Grosso modo, objetivamos ressaltar que para pensar em uma educação de qualidade é preciso que consideremos todos os aspectos envolvidos neste processo. Não é possível ter um ensino de qualidade quando se descarta a cultura da escola, os atores envolvidos na trama escolar, as especificidades do processo ensino-aprendizagem.

Para Freitas (2005, p. 922):

A qualidade não apresenta “padrões determinados externamente”, e os indicadores passam a ser considerados como sinalizadores que podem indicar percurso de realização, de construção compartilhada. Assim, “os indicadores” são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar.

Nessa perspectiva, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é encarado como o(a) viabilizador(a) do currículo proposto pela BNCC; no entanto, seu trabalho só se torna eficaz se for acolhido pelo coletivo. É na ação cotidiana que o projeto político-pedagógico e o currículo fazem sentido para a comunidade escolar. Nesse entendimento, a função do CP é garantir que o currículo seja suporte para os(as) professores(as) sem, no entanto, deixar de lado a proposta do meio que está inserido.

A Base Nacional Comum surgiu, na primeira versão, como um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deverá aprender nas diferentes etapas da Educação Básica, sendo prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e na meta 7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) que dispõe que a importância em “fomentar a qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e da aprendizagem”. No entanto, com as mudanças ocorridas no Ministério da Educação e nas políticas de governo de 2016 a 2017, apesar das contribuições da comunidade universitária, as versões posteriores surgem com novos propósitos, expostos aqui por Freitas (2017, p. 1):

Deve haver uma BNCC que seja referência para o país, produto de sua visão de nação diversa, no qual se parte de uma discussão sobre o que entendemos por ser uma “boa educação”. Isso é muito diferente de fazer um “catálogo” de competências e habilidades, como se pode ver na versão III. Mais ainda, é muito diferente de inserir a BNCC em uma política gerencialista que está sendo construída pelo MEC para criar uma malha de controle sobre as escolas que, como se sabe pela experiência de outros países, leva à privatização.

Acreditamos, no entanto, que ao(à) coordenador(a) fica uma sobrecarga de responsabilidade que, se ele(a) não obtiver o apoio do coletivo escolar, apoio de seus pares, torna seu trabalho de difícil concretização e, certamente, dificulta o alcance dos resultados a serem atingidos pela escola e a comunidade como um todo. Enfatizamos que é somente no

trabalho coletivo que a viabilidade do processo educativo se torna eficaz, e é por meio deste trabalho que se atingirá uma consciência crítica coletiva. Percebemos a relevância da fala de CP1:

Considerando a importância da discussão de uma Base Nacional Comum Curricular, amparada por diferentes dispositivos legais, cabe ressaltar que esse ocorre num contexto de muitas divergências e disputas em torno da concepção curricular. A BNCC é uma parte importante da construção do currículo escolar da educação básica brasileira e se apresenta como campo de disputas profundas entre projetos distintos de sociedade e de educação, e também está no centro da discussão sobre o projeto de nação atual, assim como está no centro da discussão sobre as questões atuais, relativas ao desenvolvimento e inclusão social (CP1).

A partir da fala da CP 8 nos questionamos de como conceber uma base nacional curricular respeitando a individualidade e pluralidade de currículos das escolas atuais? Esta discussão emerge em meio a tantas mudanças sociais e políticas e o papel dos educadores. Tarefa esta melhor entendida quando nos apoiamos em Vasconcellos (2011, p. 23) que concebe a atividade humana como princípio educativo do currículo, pois segundo o autor:

A perspectiva é a superação tanto da passividade quanto da reatividade das práticas instrucionistas. Chama a atenção a falta de sentido pessoal para a prática, seja por parte do aluno seja do próprio professor. São ações mecânicas, mas não autênticas Atividades Humanas.

Com base nas reflexões apresentadas pelo grupo, entendemos que a discussão posta para debater a BNC com a população não representou um debate democrático efetivo e que não foram claras as condições e questionamentos feitos pela sociedade, como na fala a seguir:

No documento preliminar da BNCC, considerando a construção de um projeto de sociedade e educação nacional, não está evidente a realização de estudos que indiquem a sua articulação com a agenda nacional de ciência, tecnologia, arte, filosofia, cultura e inovação, dentre tantas outras dimensões da vida humana (CP6).

Segundo Cortella (2014) o conteúdo na escola e fora dela tem uma marca de preconceito eventual, de ideologia; é marcado também pela capacidade de se olhar a partir de um ponto de vista. É preciso, no entanto, perceber o currículo como o espaço e o tempo elementar na produção de possibilidades para uma ação mais crítica, pois constitui instância significativa no interior das escolas que ousam promover vivências de processos mais democráticos, especialmente porque não se limitam a debruçar-se a apelos de produção de diferenciação metodológica, tão insistentes em dias de acentuada ênfase na necessidade de mudança na escola.



O coordenador pedagógico tem como principal tarefa levar ao grupo docente as discussões e reflexões sobre a BNC, tanto para o conhecimento do documento que está em construção, quanto para a realização da parte diversificada que deve ser construída pelo grupo da escola (CP2).

[...] no papel de CP percebo que após as discussões sobre a BNCC preciso de cada vez mais atualização, buscar mais conhecimentos e integração com os conhecimentos oriundos das escolas (CP5).

Como bem citam os CPs 2 e CP 5 é fundamental que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tome a responsabilidade de organizar os encontros e mediar os diálogos, assumindo-se como interlocutor privilegiado junto às reflexões dos professores.

É pertinente afirmar, de acordo com os pensamentos de Nóvoa (1991) e Libâneo (2008), que a relação de troca de experiências nas escolas possa contribuir para o intercâmbio entre a teoria e a prática, uma vez que é na escola que se encontram os desafios de um ensino de qualidade a serem conquistados. Nosso entendimento é que ao propor qualquer reforma educativa é necessário um profundo conhecimento de que e para quem se esta propondo, não deixando de considerar os aspectos intrínsecos de cada escola, sua cultura, a comunidade atendida, pois, desconsiderando-se estes aspectos, reconhecemos que dessa maneira as escolas estarão fadadas a cumprirem com as metas estipuladas de controle do estado.

**Figura 13 – Roda de conversa do Quiz**



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

**Figura 14 – Quiz**



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

**Figura 15 – Quiz**



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

**Figura 16 – Quiz**



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

#### 4.7 7º Encontro: Mudando Paradigmas da Educação

Neste dia foi a tarde de cinema da Coordenação. Começamos o encontro com a leitura dos cadernos de escrita, resgate do encontro anterior. Após, assistimos o vídeo Mudando Paradigmas da Educação<sup>10</sup>. Essa Roda de Formação teve a seguinte consigna: “Reflexão histórica das mudanças na Educação. E em São Lourenço do Sul, qual é a concepção de educação existente?”. Terminamos o encontro registrando no caderno de escrita: “O que aprendi? O que gostaria de aprender?”

A necessidade de mudança na educação brasileira, em especial Lourenciana é um desafio e, ao mesmo tempo, um momento ímpar para nossos coordenadores pedagógicos. Fomentar junto aos docentes uma ruptura com a velha concepção de “ensinar” é o caminho para o novo perfil do educador que, para tal, precisa voltar a estudar. No entanto, falar de ruptura não é algo fácil, é, antes, um processo que leva tempo e, às vezes, provoca confrontos, inseguranças e inquietações. O processo da ruptura acontece, segundo o depoimento de alguns CPs, quando conseguem transformar em práxis suas ideias e aliar competência e ética, como podemos visualizar a seguir:

Esse conjunto de novas abordagens estratégicas compõem um universo - de práticas, valores, conceitos, entre outros - sempre pronto para ser desbravado. Não existem mais fórmulas mágicas ou receitas para lidar com fatos e elementos práticos ou teóricos. As novas propostas que regem os processos de aquisição e proliferação dos saberes humanos estão permanentemente sendo constituídas e reconstruídas, de maneira mais democrática, interativa e dialética (CP9).

Para tanto, complementamos este pensamento com a fala de Pimenta (2000, p. 24):

A questão fundamental, é a necessidade de se construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido de transformação das persistentes condições de ensino e de aprendizagem seletivas e excludentes; da gestão de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas.

Quando falamos em quebra de paradigmas, logo remetemos a abordagem progressista que visa a transformação social e tem como precursor o educador Paulo Freire (1992); essa abordagem busca a formação do sujeito concreto, cidadão do seu país e do seu mundo, transformador da sua realidade. O aluno nesta abordagem é um participante da ação

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DA0eLEwNmAs>>. Acesso em 06 de mar. 2015.

educativa, que necessita educar-se permanentemente, é um sujeito da práxis. O(a) professor(a) estabelece uma relação horizontal com docentes, possibilita a vivência grupal, empenha-se na luta em favor da democratização da sociedade (FREIRE, 1992). Ser educador nos dias atuais depende da opção paradigmática que pode possibilitar um ensino que contemple o(a) aluno(a) como um todo, que entenda a sociedade e as suas reais necessidades, que permita a formação de seres humanos críticos, produtores de conhecimento, trabalhando com uma educação que resgate os valores e que seja, acima de tudo, um ato de amor. No entanto, este processo não se dá isolado, mas com todos os segmentos da escola, mediatizados principalmente pela coordenação pedagógica, pois para romper com paradigma educacional conservador e tradicional precisamos problematizar com o(a) professor(a) sobre o tipo de sociedade desejamos.

Ha necessidade de discutirmos com profundidade a questão do diálogo e da interatividade. Em alguns casos, conseguimos enfrentar de fato os problemas somente quando colocamos em prática o diálogo, a reflexão, o questionamento, o estudo da realidade. Um dos desafios atuais dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) é a formação dos(as) professores(as) na escola que privilegia a colaboração e a interlocução de práticas educativas, que se ocupa dos saberes profissionais emergentes da ação docente, acena com a perspectiva de fortalecer o coletivo de professores(as). Esse coletivo de trabalho, entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re)construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor(a) e coordenador(a) dê sentido à sua experiência e se reconheça produtor de conhecimentos e saberes.

Paulo Freire, em a *Pedagogia do Oprimido*, é um tanto claro quando manifesta e propõe uma educação, acima de tudo, problematizadora frente à realidade bancária que nos cerca:

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico também. Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua "ad-miração", o qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, "re-ad-mira" a "ad-miração" que antes fez, na "ad-miração" que fazem os educandos. Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se de a superação do conhecimento no nível da "doxa" pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do "logos". Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. Quanto mais se

problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, casa vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja (...) (FREIRE, 2005, p.80).

Essas são algumas exigências contemporâneas da formação acadêmico profissional. Em face a amplitude e complexidade que vão assumindo as práticas educativas na sociedade globalizada, outras instâncias e agentes do processo educativo vão se constituindo forçando o crescimento dos sistemas educacionais e abrindo campos de atuação do coordenador pedagógico, antes relegada somente a fiscalização do trabalho docente.

#### **4.8 8º Encontro: Currículo**

Iniciamos nosso oitavo encontro com uma dinâmica para favorecer a desinibição e o relacionamento interpessoal e detectar a importância do currículo. Após a dinâmica: “Toca, para e cria” (ANEXO D), o grupo foi organizado em duplas para a leitura dos artigos: “Educandos e educadores: seus direitos e o currículo” (ARROYO, 2006); “Currículo em Movimento: Teoria e Prática na formação de coordenadores pedagógicos” (GONÇALVES; SILVA, 2012) e “Avaliando o Currículo: a contribuição das salas ambiente na formação dos coordenadores pedagógicos” (GONÇALVES; FACUNDES, 2012).

O grupo foi convidado a sistematizar as principais ideias do texto relacionando a BNCC, e suas reais contribuições para a coordenação pedagógica sobre o currículo. A discussão em grupo foi mais uma vez empolgante, pois a cada conceito introduzido na Roda, os(as) coordenadores(as) retomavam suas memórias de leituras já concebidas e internalizadas para trazerem à tona articulação entre a teoria e a prática.

Algumas considerações foram feitas a partir das discussões anteriores e retomada do currículo. Tais como: a preocupação da retomada de um modelo curricular pautado em competências. Pois este ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos. Além disso, a retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade antagoniza os princípios de um currículo crítico e humanizado.

Para tanto, resgatam a BNCC e trazem consigo o conceito de Vasconcellos (2011, p.20) sobre currículo:

[...] Quando se fala em currículo, é comum entre os educadores a referência aos conteúdos e às formas de sua distribuição (grades). Ao assumirmos a Atividade Humana como Princípio Educativo do Currículo fazemos toda uma reflexão sobre a construção do quadro de saberes necessários para a formação dos educandos.

Para Mello (2014, p.01):

Currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade. Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos. Pode-se agrupar essas teorias em duas grandes vertentes: o currículo centrado no conhecimento e o currículo centrado no aluno.

Nos encontros realizados discutíamos que currículo não é apenas uma lista de conteúdos, mas um processo mais amplo que envolve a educação escolar, e implica a elaboração e realização de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula, na escola e fora dela. Nesta perspectiva foram discutidos os Planos de Estudos das escolas municipais.

Atentamo-nos a refletir aspectos sociais, culturais e políticos do currículo. CP 12 em sua fala nos traz estes questionamentos:

[...] o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico (CP12).
---

Apesar da previsão legal da Constituição Federal (CF) de 1988 ao determinar, em seu artigo 210, que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988) e, mais recentemente, a discussão de currículo no novo Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014), que trouxe metas e estratégias sobre as diversas questões que envolvem a necessidade de se unir esforços federativos para a institucionalização efetiva do Sistema Nacional de Educação (SNE) que expresse nosso projeto de Nação, precisamos nos atentar se historicamente conseguimos amadurecer a ideia de currículo comum. Além disso, para que projeto de Nação queremos. Se atendem realmente

os anseios de nossos estudantes ou uma minoria elitista que prioriza a exploração da classe trabalhadora.

CP5 define currículo nesta dimensão ampla e relacionado com a prática vivencial:

Currículo é a interação e a organização dos conhecimentos, é vida no espaço escolar, são expectativas de aprendizagens. Uma prática pedagógica que resulta na interação e confluência de várias estruturas. Uma concepção ampla de currículo implica o redimensionamento das formas de organização e de gestão do tempo e espaços pedagógicos. Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que este não pode ser analisado fora da interação dialógica entre a escola e a vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura, contribuindo assim para uma maior qualidade na educação (CP5).

Essas colocações coadunam com as de Cortella (2014, p.25):“O que alguém aprende em uma escola tem a ver com vivência, aquilo que traz de fora da escola, com relacionamento com professores e colegas, com temas e conversas que vem fora do conteúdo específico da matéria”. Também com as ideias de CP8:

O ponto de partida para o trabalho pedagógico é a realidade escolar, pois é o fator de grande influencia na construção do currículo. A construção do currículo deve considerar as necessidades e saberes dos sujeitos envolvidos. O ato de ensinar constitui uma reflexão na ação. Isto implica em refletir sobre os acontecimentos, orientando a ação posterior, repensando sua prática e intervindo sobre ela. Este processo reflexivo leva o professora uma condição não apenas importante e necessária para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, mas para sua condição como ser humano (CP8).

Perante a multiplicidade de sentidos da palavra currículo, consideraremos como um conjunto de aprendizagens proporcionadas pela escola e considerados socialmente necessários em um dado contexto e momento histórico. Aprofundando este conceito, trazemos Vasconcellos (2011, p.28):

Assumimos aqui uma visão ampliada, integral de currículo como projeto de formação. Projeto aqui entendido na perspectiva dialético-libertadora que demanda a elaboração e a realização interativa (intenção e realidade), e não simplesmente redação de documentos. Nesta linha, portanto, currículo abarca o conjunto de formulações (representações, saberes, programas, disciplinas, estruturas, formas de organização) e de experiências (atividades, práticas, vivências) propiciado pela instituição de ensino para a formação dos sujeitos (educandos, mas também educadores e comunidade), de acordo com as grandes finalidades que se propõe (expressas no Projeto Político-Pedagógico).

Neste contexto, defendemos que fica muito difícil refletir sobre organização curricular se não temos firme referência sobre o papel que a escola se propõe a desempenhar. Se não temos claro o real papel da escola, seria inútil tentar discutir sua forma de mediação. Quando discutimos com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) sobre o currículo que

queremos/precisamos, resgatamos também o que queremos com o trabalho educacional. Esta discussão foi posta nos grupos de formação docente quando discutíamos como desejamos a educação Lourenciana. Além disso, o projeto de pessoa humana e da sociedade está subjacente a esta escolha.

É preciso contribuir para a construção de um currículo mais justo, dirigido para todas as classes sociais, tendo em vista que ele é entendido e formado de acordo com cada contexto histórico vigente, e funciona baseado em dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. Contudo, a coordenação pedagógica tem por função articular todo trabalho em torno do currículo de cada escola e não ser um elemento de fiscalização, de controle formal e burocrático. Nos atentamos aqui em propiciar a coordenação pedagógica a seguinte reflexão: qual a diferença entre acompanhar (que é uma necessidade) e fiscalizar (que é colocar-se fora e acima do processo)? A equipe aqui é entendida como elo de ligação entre os docentes, aquele que media o processo. Além disso, os encontros de formação continuada dos docentes junto aos coordenadores são espaços privilegiados para a reflexão crítica e coletiva sobre o currículo que temos e o que queremos. Contribuindo com esta fala trazemos Arroyo, (1982:106) que diz: "A prática educativa quando refletida coletivamente, é a melhor fonte de ensinamento teórico e sobretudo de práticas mais comprometidas." Esperamos que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) estimulem as conexões interativas entre docentes, discentes, que podem contribuir para viabilizar a inclusão social, e que se repense o modelo tradicional, procurando resgatar os direitos sociais das classes menos favorecidas; ou seja, propiciar um ambiente educativo voltado para a formação de cidadãos capazes de enfrentar os novos desafios do mundo contemporâneo, conscientes de suas raízes históricas, que conheçam a produção cultural de seu povo, de forma a afirmar a identidade.

#### **4.9 9º Encontro: Democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e (des)valorização do Magistério Público**

No primeiro momento foram realizadas leituras de dois cadernos de escrita, socializando com o grupo. Após, foram organizados em grupos de quatro pessoas, cada um disposto em uma mesa. Cada mesa foi encoberta por papel pardo e continha uma pergunta relativa ao tema que se queria discutir. Foram dispostas perguntas diferentes em cada mesa. Cada grupo escolheu um(a) relator(a), que teve a função de sistematizar as contribuições dos demais. Cada grupo conversou sobre sua pergunta, trocaram ideias e, ao mesmo tempo,



registraram no papel disposto em toda a mesa como uma toalha. A cada 10 minutos, os(as) participantes mudaram de mesa, aleatoriamente. Apenas os(as) relatores(as) ficaram nas mesas originais. O(A) relator(a) pôde dar, ao novo grupo, uma ideia geral do que foi discutido pelo grupo anterior. Fizemos a trocados(as) relatores(as) algumas vezes até todos passarem por (quase) todas as mesas. Na sala também havia um(a) observador(a), que ficou atento às discussões das mesas e às apresentações que aconteceram ao final.

Ao final os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) apresentaram a todos o que foi discutido nas suas mesas, utilizando suas anotações e as anotações feitas no papel pardo. Formamos a Roda com a seguinte consigna: “O que aprendemos nos grupos”. Registramos, então, no caderno de escrita: “O que aprendi? O que contribui na discussão?”.

Democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e (des)valorização do Magistério Público não são temáticas de simples discussão e entendimento, pois faz-se necessária uma reavaliação das relações entre escola e sociedade, entre informação e conhecimento e a postura do docente. De um ponto de vista mais democrático, de uma educação emancipatória, é crucial a formulação de um projeto de educação que se posicione em relação as obrigações sociais do Estado, da organização do sistema Nacional de ensino e dessas questões cruciais no momento em que vivemos.

A democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa, aliás, a instituição escola é apenas a porta inicial para a democratização, mas é necessário garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer com sucesso, sendo o sucesso escolar um reflexo da qualidade. Somente estas três características (democratização da educação, acesso e permanência) não completam o sentido mais amplo da democratização da educação. É através da gestão democrática que todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que as instituições de Educação Básica devem imprimir à educação, e de como poderão ser implementadas essas decisões, sendo que esse deve ser um processo contínuo de avaliação das ações.

A necessidade de mudança na educação brasileira, gaúcha e Lourenciana é um desafio e, ao mesmo tempo, um momento ímpar para os educadores de forma geral. Experiências de algo novo na prática pedagógica têm sido um caminho árduo para alguns e incentivo para outros. Fazer a ruptura com a velha concepção de “ensinar” é o caminho para o novo perfil do educador que, para tal, precisa voltar a estudar. Em tempos de implementação do atual Plano Nacional de Educação, de uma Base Nacional Curricular e com a diminuição de investimentos públicos na área da educação causa inquietação com essa perspectiva social da educação, além de frustração com o processo ensino-aprendizagem; com isso, o(a)

coordenador(a) pedagógico(a) e o(a) professor(a) necessitam refletir sobre sua prática pedagógica em busca de ressignificações.

Cabe considerar que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, necessitam de formação teórica aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural, correção salarial e melhoria nas condições de trabalho. Uma posição mais ampliada sobre o assunto seria, a de que junto a ideia de os sujeitos da formação acadêmico-profissional submeterem as problemáticas de suas práticas a uma reflexão crítica e reflexiva, ou seja, desenvolver uma apropriação teórica da realidade em questão. Nesta concepção, contribuimos para que o(a) coordenador(a) compreenda seu próprio pensamento e reflita de modo crítico sobre sua prática. Prática essa exemplificada nas falas a seguir:

A avaliação do processo educativo sempre gera divergência de opiniões entre os docentes. Ela nos desafia a criarmos possibilidades para acompanhar o trabalho que desenvolvemos com nossos alunos, um acompanhamento organizado de modo que possa auxiliar no processo continuado de aquisição do conhecimento e que se constitua em um mecanismo educativo que em vez de separar, classificar as pessoas, favoreça atitudes de cooperação (CP8).

Realidade escolar – Cada escola tem a sua realidade escolar por isso a dificuldades dos coordenadores e elaborar um currículo, pois o mesmo tem de levar em conta a realidade social e a comunidade dos educandos (CP13).

A partir dos registros de CP8 e CP13, vale lembrar que organização do trabalho pedagógico da escola é tarefa de todos os(as) participantes do processo ensino-aprendizagem (equipe gestora, professores(as) e demais profissionais de apoio à docência). Assim é fundamental a sensibilização desses(as) com as especificidades, as potencialidades e os saberes de cada aprendiz. O processo escolar constituído sob o prisma do pensamento liberal e do paradigma positivista determinou uma prática de avaliação essencialmente classificatória. A implementação de políticas educativas de caráter neoliberal pode tornar a prática avaliativa ainda mais excludente, pois tende a ampliar a exclusão social. Como a exclusão se mascara no discurso das diferenças individuais e da qualidade educativa, torna-se bastante difícil na vida escolar cotidiana desvelar os aspectos que definem o caráter excludente.

Refletir sobre avaliação tem nos levado constantemente a abrir novas portas. Encontramos algumas possíveis respostas, deparamo-nos com novas perguntas e com novos modos de reorganizar antigas questões, estabelecemos uma dinâmica em que os caminhos ainda não trilhados são mesclados com os já percorridos, criando assim novas possibilidades

de compreensão, de formulação e atuação, e, neste redefinir, repensar, reviver que a coordenação pedagógica tem papel preponderante. Mediar o processo, possibilitar o diálogo e principalmente acompanhada da crítica e da reflexão fazem parte da rotina deste profissional.

Se sabemos ser possível a transformação, também reconhecemos não ser fácil empreender mudanças tão radicais como as exigidas pela prática escolar. As ideias de movimento, processo, continuidade, reconstrução, indagação, ente outras, remete-nos a uma concepção de que a formação e a ação docente estão estreitamente ligadas uma a outra. Neste sentido, toda formação está impregnada de ação, do mesmo modo que toda ação tem em si um forte potencial formativo, embora, na prática, nem sempre esteja visível esta articulação.

#### **4.10 10º Encontro: Os conselhos escolares e a educação com qualidade social**

O encontro começou com a leitura do Poema "*Queda Proibido*", de autoria de Pablo Neruda (ESCLARÍN, 2013 p. 85), um texto que fala sobre: "*Queda proibido no buscar tu felicidad, no vivir tu vida con una actitud positiva, no pensar en que podemos ser mejores, no sentir que sin ti, este mundo no sería igual [...]*".

O texto do poeta Neruda serve de analogia para refletir o quanto a coordenação pedagógica necessita ousar, ter coragem, ir em frente e correr riscos, se necessário. Nos dias atuais, a tarefa de coordenador/formador se torna uma tarefa árdua, sempre relegada a críticas e julgamentos dos colegas.

Logo após este primeiro momento motivacional, fizemos a leitura coletiva do texto: "Conselho escolar e educação com qualidade social" (GRACINDO, 2007); complementado pelas reflexões em terceiro momento sobre como são percebidos os conselhos escolares nas escolas de São Lourenço do Sul e seus entraves. Em nosso município foi sancionada em 28 de novembro de 2006 a Lei nº 2862 que cria os conselhos escolares e dá outras providências:

Art. 3º Compete ao Conselho Escolar:

- I - elaborar seu próprio regimento e levar a aprovação por todos segmentos da comunidade escolar;
- II - Criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da Comunidade Escolar, bem como viabilizar a execução dos projetos políticos-pedagógicos- administrativo na escola;
- III- Participar, deliberar, e sugerir modificações para aprovar os projetos da escola;
- IV - Aprovar o plano de aplicação financeira da escola elaborado pela equipe diretiva;
- V - Appreciar, para fins de aprovação, a prestação de contas da equipe diretiva;
- VI - divulgar trimestralmente, informações referentes a aplicação de recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados;
- VII - participar em conjunto com a direção da escola no processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento Escolar;
- VIII - Convocar assembleias-gerais dos segmentos da Comunidade escolar;

- IX - Analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, organizando dados e informações sobre o funcionamento escolar, propondo alternativas para melhoria de seu desempenho;
- X - Recorrer o Conselho Municipal quando necessário;
- XI - Analisar e apreciar as questões da escola, quando submetida à sua apreciação (SÃO LOURENÇO DO SUL, 2006).

A partir da análise das falas dos CPs, acreditamos que apesar dos mais de 10 anos de criação da Lei Municipal, que cria e regulamenta os conselhos escolares, o Município parece "engatinhar" em seu entendimento.

Levando em consideração que um conselho escolar tem como objetivo participar e ajudar na vida da escola, acredito que em São Lourenço do Sul, noventa e cinco por cento das escolas municipais não possui conselhos efetivos, que cumpram com suas obrigações, pois na maioria das escolas eles existem simplesmente para cumprir uma burocracia exigida pela mantenedora e se quer sabem das suas atribuições reais (CP 2).

Para que haja uma gestão democrática na escola é fundamental a existência de espaços propícios para que novas relações sociais entre os diversos segmentos escolares possam acontecer. Para Bobbio (2000, p36), “[...] quando se quer saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado país, o certo é procurar saber se aumentou não o número dos que têm direito de participar das decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer esse direito”. Assim, o conselho escolar constitui um desses espaços, juntamente com o conselho de classe, o grêmio estudantil, a associação de pais e mestres, entre tantos outros possíveis.

O conselho escolar possui uma característica que lhe dá dimensão fundamental: se constitui uma forma colegiada da gestão democrática, pois tem a representação de todos os segmentos escolares e inclui o(a) diretor(a) escolar, como exposto na fala da CP7:.

Sabendo que é o órgão máximo para a tomada de decisões no interior da escola e que ele traz em sua constituição todos os segmentos da comunidade escolar deveriam ser atuantes e participativos nas decisões da escola, o que não ocorre. Apenas é feito por formalidade e convocado para as eleições de gestores ou algo que sua presença seja fundamental. Muitos integrantes nem sabem que fazem parte do conselho, o que lamentamos, já que todos segmentos compõe a escola e assim poderiam fazer uma gestão muito mais participativa e democrática (CP7)

Assim, a gestão deixa de ser o exercício de uma só pessoa e passa a ser uma gestão colegiada, na qual os segmentos escolares e a comunidade local se congregam para, juntos, construir uma educação de qualidade e socialmente relevante. Com isso, divide-se o poder e as consequentes responsabilidades.

CP10 apresenta reflexões importantes sobre a atuação dos conselhos escolares no Município de São Lourenço do Sul:

Os conselhos escolares do município na sua maioria não cumprem o papel que lhe compete pois não criam dentro dos mesmos espaços de discussão para o crescimento e evolução do mesmo, eles em sua maioria concordam com as ideias da equipe diretiva; torna-se um órgão meramente de apoio e concordância. São raros os conselhos escolares que discutem, sugerem ideias novas, votam de forma consciente. Quando o conselho escolar for atuante na maioria dos espaços das escolas termos um ensino de qualidade (CP 10).

A escola atualmente se depara com novos desafios, entre eles, o de estabelecer condições mais adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que dela participam. Assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito para orientar a transformação de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão. Para alcançar essa qualidade na educação, há a necessidade de renovar toda a estrutura educacional deixando para trás o ensino tradicional.

Um dos desafios da educação na contemporaneidade é o envolvimento da comunidade escolar, que depende muito de ambiente favorável à participação, assim como também das articulações, das mobilizações, ou seja, da capacidade mediadora do gestor. Lück (2000, p.47) diz que:

A criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática. Deles fazem parte a criação de uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social; o estabelecimento de associações internas e externas; a valorização e maximização de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes; o desenvolvimento de processo de comunicação aberta, ética e transparente.

O que se percebe na fala do CP13 é que grande parte das instituições de ensino mantêm o processo participativo apenas teoricamente, uma vez que os membros participantes dos conselhos, na maioria das vezes, não opinam nas tomadas de decisões.

Os conselhos escolares no município de São Lourenço do Sul ou qualquer outro município são regidos por normas e atitudes que venham contribuir para a melhoria do ensino. Trabalhar de forma democrática com seus conselheiros e equipe escola. Que tem como finalidade aprovar projetos que venha beneficiar a rede escolar, fiscalizar os trabalhos de equipes e desaprovar atitudes negativas que estejam dificultando o trabalho. Cabe a cada um dos conselheiros votar propostas para melhoria do ensino, cuidar dos espaços adequados e dos recursos humanos para melhoria do ensino público e privado. No entanto, restringem-se em apenas aprovarem ou não os orçamentos feitos pelas equipes diretivas (CP 13).

O Ministério da Educação (MEC) oferece encontros e cursos de formação presenciais e a distância para qualificar a atuação dos conselheiros escolares, que integram o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares para capacitação de profissionais das

secretarias municipais de educação, especialmente os que trabalham com ações de implantação e fortalecimento dos conselhos escolares. A adesão das Secretarias Estaduais e Municipais de educação às ações formativas do Programa acontece por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e são confirmadas com o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), local por onde se faz o levantamento da demanda para o semestre/ano. No entanto, há uma lacuna entre a adesão do município e o curso de formação, pois os Conselheiros cadastrados no Sistema acabaram por não fazer o curso de formação e muito menos multiplicar estes conhecimentos aos outros conselheiros. Outro fator interessante é a falta de acompanhamento do processo de formação do Conselho Municipal de Educação, fatores esses que contribuem para uma atuação extremamente burocrática e financeira dos nossos conselhos escolares.

Como bem afirma Cortella (2008, p. 39), o conhecimento é bem imprescindível para nossa existência, “[...] dado que ele, por se constituir em entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, é o que nos guia como ferramenta central para nela intervir”. Contudo, para que a comunidade possa participar ativamente das decisões acerca da gestão da escola, é preciso além de uma gestão eficiente que o acesso às informações e ao conhecimento esteja acessível a todos os envolvidos no processo.

#### **4.11 11º Encontro: PEC nº 55**

Em nosso décimo primeiro encontro, iniciamos com a leitura por parte da pesquisadora do texto de Madalena Freire (1992, p. 13-14):

[...] Educar a paixão (de vida e morte) é lidar com esses dois ingredientes, cotidianamente, através da nossa capacidade, força (que todo ser humano possui, uns mais, outros menos, em outros anestesiados) e desejar, sonhar, imaginar, criar. Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos, na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito. Este é o drama de permanermos vivos... Fazendo Educação.

Em seguida, a reflexão deu-se a partir das mudanças políticas que o Brasil vem sofrendo nos últimos meses. Na sequência, assistimos o Vídeo: entenda a PEC em 5 minutos<sup>11</sup>, produzido pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação e publicado em seu site. A Proposta de Emenda Constitucional 55 (PEC 55), aprovada pelo Senado Federal em dezembro de 2016, instituiu um novo regime fiscal que congela por vinte anos os investimentos em educação. O Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/h7aDHBiz-Gs>>. Acesso em 10 de nov. 2016.

2014) traz nas suas metas 2 e 3 a Universalização do Ensino Fundamental e Médio. Aliada a essas metas está a questão da busca pela qualidade na educação, também tratadas no PNE 2014-2024. O direito à educação de qualidade a todos garantida pelo Estado tem como pilar de sustentação o financiamento, ou seja, as condições materiais para efetivação destas metas. Nesse sentido, o PNE 2014 – 2024 traz em seu artigo quinto, § 4º, as diretrizes quanto ao financiamento, em que afirma que o investimento público em educação engloba os recursos aplicados na forma do artigo 212 da Constituição Federal e do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Nesses artigos e leis estão as diretrizes fundamentais do financiamento da educação que a PEC 55 desconstrói.

Para a discussão utilizamos seguinte questionamento: “O que é a PEC 55 (antiga PEC 241) e o que ela muda na vida dos trabalhadores?”, CPs expuseram sobre o assunto de forma crítica e demonstraram preocupação com os encaminhamentos futuros, como visualizamos na sequência:

Acredito que limitar os recursos a serem repassados às áreas essenciais para a qualidade de vida da população brasileira não é a melhor solução para a crise vivenciada pelo país. Não é necessário ter um grande conhecimento sobre o assunto, basta assistir telejornais, acessar a internet ou mesmo necessitar dos serviços essenciais para constatar o quanto esta medida será prejudicial à população. Atualmente, sem a medida em vigor, vivemos um caos na saúde pública que vai da ausência de vagas, material hospitalar, medicamentos a profissionais não remunerados. Tudo comprometendo o atendimento de quem necessita. As dificuldades financeiras são evidenciadas na educação e outras áreas também dá para imaginar este cenário com recursos congelados durante 20 anos? Ainda que pessoas defendam que a medida fortalecerá a responsabilidade do governo em não gastar mais do que arrecada, penso que não são os recursos que devem ser limitados. O que deve ter limite é o dinheiro desviado pelos governantes, obras superfaturadas, propinas, políticos corruptos atuando em cargos públicos e tantas outras imoralidades. Acredito que os recursos não devem ser limitados, mas o seu emprego deve ser rigidamente fiscalizado (CP 8).

Desde a constituição federal é garantido por lei investimentos na área da educação e saúde e assistência social. Sendo assim cada área recebe esses recursos para poder atender as demandas e realizar melhorias. Só que a PEC prevê que durante 20 anos não haverá investimento nestas áreas, o que inviabiliza por exemplo a execução das 20 metas do plano nacional de educação, como ampliação de vagas em todos os níveis. o repasse somente do valor referente a inflação restringe os investimentos ao longo do período (CP 9).

Na minha opinião reconheço que se deve gastar mais do que arrecada, mas que vários governos de diversos partidos; fizeram uso desta prática (como o exemplo do governo atual do Estado, que renegocia o pagamento da dívida do estado do Rio Grande do Sul para os três anos seguintes onde recai o pagamento para a gestão seguinte). Na avaliação da maioria não está sendo levado em consideração a situação da parcela menos favorecida da sociedade, se não há aumento de investimentos como melhoras os diversos setores em questão. É justo penalizar quem está vivendo como pouco ou muito pouco? É fazer propaganda de mudanças, contratar agencias privadas e não levar em consideração do sofrimento dos menos favorecidos (CP 10).

A PEC 241, no meu ponto de vista, significa a ponta do iceberg que vem mexer com a vida de todo povo trabalhador que paga seus impostos e luta por uma vida digna. É uma proposta já aprovada que institui um novo regime fiscal, que estabelece um limite de gastos do governo pelo período de 20 anos. Neste momento nós cidadãos brasileiros restam esperar (CP 13).

Pelo exposto, analisamos que, com a aprovação da PEC 55 além de decretar a “morte” do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), promoverá maior desigualdade social, maior concentração de renda e, conseqüentemente, um recrudescimento da vida daqueles que são mais vulneráveis (PAIVA et al., 2016).

Na visão dos governos de direita, a aprovação da PEC55 não compromete áreas importantes tais como: educação, saúde e assistência social. No entanto, com tais medidas o Estado está se endividando não para financiar as políticas públicas, mas para remunerar o capital produtivo. As políticas públicas de previdência, educação, saúde, moradia dentre outros, são funções do Estado, e são as mais visadas e afetadas. O governo opta por diminuir os recursos de investimentos em políticas públicas de interesse da classe trabalhadora em favor do capital. Como relata Freitas (2017, p. 1):

A aprovação da PEC cria as bases para a diminuição progressiva do Estado e sua substituição na educação, saúde, segurança e outras áreas, pela ação de empreendimentos privados – seja por terceirização de gestão, seja por adoção da política de “vouchers” que transfere, via pagamento de bolsas aos estudantes, recursos para a iniciativa privada. O ajuste que os Estados terão que fazer para se enquadrar na PEC levará a isso, em um segundo momento. A aprovação da lei de terceirização também caminha no Congresso.

Além disso, a PEC 55 recai na parcela mais pobre da população, que depende do sistema público de saúde e educação e tem o ganho atrelado ao salário mínimo. Segundo a PEC, o reajuste do salário mínimo só poderá ser feito com base na inflação - e não pela fórmula antiga que somava a inflação ao percentual de crescimento do PIB, ou seja, a classe trabalhadora terá seus rendimentos ainda mais achatados.

Por estas razões podemos que a PEC-55 afeta diretamente os objetivos fundamentais da República especificados na Constituição, em nome do atendimento de setores que se beneficiam da política macroeconômica baseada em cortes de despesas primárias e altos juros da dívida pública. Há aqui um embate entre as classes sociais, em uma correlação de força que pende em favor dos interesses do capital financeiro, impondo um retrocesso imenso na construção da educação pública de qualidade para o conjunto dos trabalhadores(as) brasileiras. A PEC 55 no discurso governamental aparece com ares de racionalidade financeira. Não aparecem as reais condições em que se encontram as finanças públicas e, especialmente, não se fala da principal causa de seu desequilíbrio: os gastos com a dívida pública. Estes gastos financeiros do Estado são invisíveis por essa PEC 55, bem como são criadas condições para que eles cresçam.



Apesar de todas as discussões e manifestações em todo País, o Congresso Nacional aprovou, em segunda votação, no dia 26 de outubro de 2016, a Proposta de Emenda à Constituição, a PEC 241, renomeada no Senado Federal com o nº 55/2016, que institui o Novo Regime Fiscal no Brasil para os próximos vinte anos, podendo ser revisado no décimo ano.

#### 4.12 12º Encontro: Avaliação

É chegado o momento de grande importância em uma pesquisa intervencionista, o momento da avaliação, pois segundo Damiani (2013, p. 60):

Sendo assim, deve ser explicitado para que possa ser avaliado e, posteriormente, servir de base para dar seguimento ao processo de busca de solução para o problema inicialmente detectado, ou para gerar novas investigações. O componente investigativo das pesquisas do tipo intervenção pedagógica, ou o método de avaliação da intervenção, deve, do mesmo modo, ocupar um lugar destacado no relatório. É esse componente, como já mencionamos, que permite ao leitor ter clareza de que as intervenções são, efetivamente, investigações.

Foram organizados dois círculos, um dentro do outro. O círculo de dentro da Roda, ficou voltado para fora de modo que formou duplas, frente a frente. Foi colocada a música, solicitando que ambos os círculos girassem para o lado direito, dançando no ritmo da música, procurando posicionar-se frente a frente, formando pares. Cada par deu as mãos, disse o seu nome para o seu par, e respondeu a pergunta feita pelo(a) coordenador(a) quando a música parou. Assim, foram feitos a sequência sucessivamente, com os seguintes questionamentos a cada pausa da música:

<p>O que mais me deixa feliz na coordenação pedagógica é....  O que eu mais admiro nos colegas é...  O que eu mais gosto em mim mesmo é...  Coordenador(a) pedagógico(a) para mim é aquele que...  A coisa mais importante nos encontros para mim é...  O que eu mais gosto de fazer na formação é...  A minha diversão favorita é...  Cada um expressa o que achou da dinâmica: Gostou? Sentiu alguma dificuldade, por quê?  Qual foi o objetivo da dinâmica?</p>
--

Os(As) coordenadores(as) pedagógicos(as) sentaram em forma de círculo e foi disposto para o grupo uma caixa de materiais com as produções (fotos, frases, objetos) que tinham alguma referência os últimos encontros. A tarefa do grupo foi abrir a caixa e retirar o

material contido nela. Com ele realizaram uma construção única, que representou tudo o que aprenderam aqui e, ao mesmo tempo encaminharam a despedida desse grupo ao longo dessa trajetória. Ao longo da noite, os(as) coordenadores(as) foram convidados a colocar na caixa, de forma simbólica, algo que para que a pesquisadora pudesse levar consigo.

Para tanto os CPs escreveram um poema coletivo de agradecimento aos momentos de formação por eles vividos, que aqui apresentamos um recorte, devido a sua extensão, mas com um significado enorme para a pesquisadora, como veremos a seguir: “[...] pois tu nos ensinaste a acreditar em nós mesmas e que somos capazes de conseguir tudo o que desejamos [...]”.

Logo após assistimos um vídeo com imagens contendo a memória dos encontros e, em seguida, foram dadas orientações da última tarefa restante.

Por último, levantamos os relatos dos(as) participantes, que apontam para a satisfação frente à formação acadêmico-profissional vivenciado por eles(as) durante este processo interventivo. Ressaltamos as contribuições mais significativas para a sua práxis:

Acredito que todas as formações foram produtivas, cada uma me fez refletir sobre um aspecto da educação e política, então todas acrescentaram para a minha constituição como profissional (CP2).  
Acredito que não é possível escolher uma formação específica, pois somos seres inacabados e todas as formações me auxiliaram, pois me fizeram refletir e em algumas ocasiões até mudar conceitos que eu tinha. Resumindo: Tudo de Bom! (CP12).

A formação que mais contribuiu para a minha construção evolução como coordenadora pedagógica, foi quando tomamos conhecimento através de leituras teóricas sobre o papel do coordenador e sua evolução, quando aprendemos a distinguir que nessa evolução histórica o papel do coordenador(a) pedagógico(a) e a relação supervisor, orientador, muitas vezes dissociados, fora do contexto. Aprendi muito com o coletivo (CP10).

Para mim todas as formações foram importantes, pois todas elas despertaram algo em meu íntimo, seja através de uma citação, de um autor ou até mesmo a fala de uma colega.  
Um professor que tive na faculdade dizia que a aprendizagem só é alcançada quando algo dentro do indivíduo se transforma. E assim a formação que me marcou foi sobre a coordenação pedagógica.  
Eu sempre gostei de ler, estudar, me atualizar constantemente sobre o fazer pedagógico, mas durante sua fala percebi que tudo deveria ser diferente, o olhar par o estudar deveria ser diferente, a maneira de estudar deveria ser diferente. E a partir dali tudo foi diferente... Eu entendi o que é ser coordenador pedagógico e pela primeira vez me vi como tal. Eu passei a estudar diferente e com toda esta mudança em meu íntimo, no final do ano eu alcancei algo que parece impossível: uma vaga num curso de mestrado (CP8).

Cortella (2014, p.24) nos diz que:

Não há ciência, inovação, crescimento sem incômodo. Não quer dizer obrigatoriamente dor, nem sofrimento, mas o desconforto de sair daquele lugar que nos acomoda, nos deixa estacionados, nos imobiliza naquela situação. A desacomodação, em vários momentos, nos provoca e nos impulsiona para um momento que pode e precisa ser melhor.

Também Nóvoa nos auxilia a refletir sobre este momento quando coloca que: “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” (NÓVOA, 1992, p.28). Na análise das falas dos CPs ficam claros suas intensões, tensões e contradições, são apresentados com detalhes como elementos que impedem, dificultam ou até mesmo auxiliam o desenvolvimento de sua prática pedagógica em busca de uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, entendemos o quão é importante o processo formativo para profissionais que, acima de tudo, também são formadores(as).

Ao longo do projeto de intervenção, constatamos que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) refletiram sobre a organização diária do seu trabalho nos diferentes espaços em que atuam no âmbito escolar. A partir disso, é perceptível que o próprio papel e a rotina de trabalho desses(as) profissionais estavam intimamente ligados às suas concepções sobre coordenação pedagógica. Cada vez que esses sujeitos desconhecem seu real papel e função dentro das instituições de ensino, seus planos de trabalho e suas rotinas diárias ficam distanciados da real função do seu trabalho, impactando de forma muito negativa suas possíveis contribuições junto ao grupo de professores(as).

A formação acadêmico- profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) de São Lourenço do sul aproximou esses(as) profissionais do meio acadêmico e levou as vivências da escola pública Lourenciana para as discussões acadêmicas, ou seja, ousamos em afirmar que a reflexão coletiva por meio de Rodas de Formação assinalou, desde o início, as necessidades de mudanças, mas também ressaltou seus acertos, atuais e anteriores. Avaliando seus movimentos, encontravam a reflexão sobre a prática, que propõe também a reflexão sobre a teoria. Neste processo, sentiram-se capazes em reconstruírem sua atuação pedagógica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação de coordenadores(as) pedagógicos(as) tem se tornado um ato de reflexão sobre os meios que subsidiarão sua postura e sua prática pedagógica. As ações intervencionistas desenvolvidas na formação acadêmico-profissional serviram como esses meios e possibilitaram a formação crítico-reflexiva dos(as) coordenadores(as).

O início desse trabalho partiu da realidade em que a pesquisadora estava inserida, em sua trajetória pessoal e sua atuação como coordenadora pedagógica geral na Secretaria de Educação. Neste sentido, foi possível investigar a reflexão prático-teórica sobre a própria prática através da análise da realidade, da compreensão, interpretação e intervenção sobre ela. Partimos do pressuposto da capacidade dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) em gerar conhecimento pedagógico através da prática educacional, aliada à necessidade de partilhas de experiências entre iguais, possibilitando assim desenvolvimento do pensamento reflexivo, de maneira que lhes permitiu examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes. Ponto de vista melhor explicitado nas palavras de Mello (2010, p. 72-73):

Ao repensar a formação docente significa pensá-la como um *continuum* de formação acadêmico-profissional. Essa formação vai se construindo constantemente nos momentos de reflexão na e sobre a prática. O professor deve ser aquele que, dialeticamente, reflete sobre o que faz, como faz, por que e para quem faz, interagindo com seus pares, construindo-se pessoal e profissionalmente.

No primeiro momento, realizamos encontro de sensibilização do grupo e apresentação do projeto de intervenção. Com o diagnóstico inicial, surgiram as demandas de necessidades de conhecimentos dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), abrangendo desde as concepções de coordenação pedagógica, perpassando a Base Nacional Comum Curricular até as questões político-pedagógicas. Levantamos concepções teórico-práticas sobre a coordenação pedagógica e mapeamos o ordenamento legal e normativo relacionado à atuação da coordenação pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Surgiram, assim, as diretrizes que balizaram e deram voz ao título deste relatório crítico-reflexivo: tensões, intenções e contradições; as tensões em se assumirem como coordenadores(as) pedagógicos(as) e conhecerem as atribuições e marcos legais que regem o cargo; as intenções de qualificar a formação acadêmico-profissional por meio de Rodas de Formação e, por fim, as contradições próprias das funções político-pedagógicas. Ao pensar e analisar tais questões, os(as) coordenadores(as) manifestaram algumas angústias e dilemas

relacionadas ao exercício da função. Com isso, propomos ações de intervenção para qualificar a formação acadêmico-profissional dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) da Secretaria Municipal de Educação, a partir da contextualização da realidade municipal, caracterizando o presente relatório crítico-refletivo, que é o produto final deste trabalho interventivo.

Para executar o plano de intervenção, optamos por encontros de Roda de Formação, sempre proporcionando momentos de partilhas em um processo constante de autoavaliação por meio de cadernos de metacognição. Nesse sentido, buscamos implementar a formação acadêmico-profissional para contemplar os anseios dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as); da reflexão sobre o que se faz e para que se faz, isso pressupõe que a formação transcenda o terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questione os valores e concepções de cada coordenador(a).

Foi imprescindível encontrar meios para conectar a produção teórica e prática pedagógica, e emergir a pluralidade de conhecimentos e relações no cotidiano da educação. Nesta perspectiva, identificamos as tensões dos CPs em desconhecer as atribuições do cargo e sua retrospectiva histórica. O processo de sua constituição identitária tem, em sua base, as características da docência, visto que são as experiências decorrentes desta função que estruturam e sustentam a coordenação pedagógica desde o momento de seu ingresso na função, e, de outro, o fato de ter pouco tempo na função e muito pouco tempo na escola em que está atuando, e, algumas vezes, não ter escolhido ingressar na coordenação (dado que a maioria foi escolhida ou indicada pela Secretaria de Educação do Município). Essas características representam, assim, desafios à sua identificação com as atribuições do CP, e, por conseguinte, à constituição de sua identidade profissional.

A partir das Rodas de Formação, intencionamos qualificar este espaço-tempo de partilhas, a tal ponto que o(a) coordenador(a) confrontasse suas crenças e conhecimentos com o que fora exposto nas Rodas a fim de formular questões que alimentam o processo de construção de novos conhecimentos e de uma nova prática pedagógica. Por fim, elencamos uma contradição deste trabalho interventivo, pois, apesar de trabalharmos numa perspectiva democrática e libertadora e fomentarmos as discussões em torno da criação do cargo e valorização deste profissional tão importante na reconstrução da relação entre a ciência e o senso comum, não conseguimos criar o cargo para que novos(as) coordenadores(as) tenham seus direitos assegurados no Município.

Registramos também que o desenvolvimento das ações de intervenção, desenvolvidas em doze encontros, levaram em conta os objetivos específicos propostos. Os encontros intervencionistas possibilitaram aprofundamento teórico dos pressupostos filosóficos,

epistemológicos e pedagógicos que contribuem de forma significativa para que o(a) coordenador(a) se posicione frente à realidade de seu campo de atuação: a formação de professores(as) e o sistema educacional. Após avaliar os resultados das edições anteriores do projeto de Formação da SMECD realizado junto aos(às) coordenadores(as), julgamos necessário, primeiramente, assumir a nomenclatura formação acadêmico-profissional, visto que acreditamos que a formação inicial e a permanente se integram na relação entre profissionais da Educação Básica e da Educação Superior.

Retomamos Damiani et al., (2013), quando partimos do pressuposto que as intervenções em educação apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico com bases nessas. Neste sentido, a formação acadêmico-profissional para coordenadores(as) pedagógicos(as) da SMECD de São Lourenço do Sul foi uma proposta inédita, pois anteriormente era ofertada formação de gestores(as) e de professores(as), mas não a formação para os formadores(as), por exemplo, aos(às) coordenadores(as) pedagógicos(as). Com isso, podemos colocar que esta intervenção possibilitou pensar a inovação na escola na perspectiva da inovação pedagógica concebida:

[...] enquanto possibilidade de formação pela criação de espaços de decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas intervenções pedagógicas de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos[...] (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017, p. 5).

Acreditamos, então, na formação aos(às) coordenadores(as) pedagógicos(as) em um ambiente que possibilitou aprendizagens ativas e dinâmicas, favorável à crítica, à criação, à experiência, à reformulação, comprovado pelas falas dos sujeitos da pesquisa. Nossos estudos mostram que nessa perspectiva, a postura do(a) formador(a) é de um(a) mediador(a), que propicia momentos de análise, discussão, investigação, levantamento de hipóteses, estudo crítico-reflexivo de formatos avaliativos, criação, reformulação desses formatos e experiência com os mesmos e, principalmente, momentos de partilha nas Rodas de Formação (ALBUQUERQUE e GALIAZZI (2011); GALIAZZI, 2003; WARSCHAUER, 2001).

A metodologia intervencionista foi muito proveitosa, pois os(as) coordenadores(as) consideram que os momentos das partilhas nas Rodas de Formação permitiram compartilhar suas intenções, tensões e contradições mesmo em situações bem-sucedidas como formadores(as). Essas partilhas tiveram a intenção de valorizar os saberes dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), promover o fortalecimento do grupo, abrir espaço-tempo

para que esses(as) profissionais continuem a dialogar na perspectiva de ação-reflexão-ação de Schön (2000), a partir da reconstrução de seus próprios saberes, que concordamos com Tardif (2004) ao caracterizar os saberes docentes como plurais, complexos e heterogêneos e que se constituem na inter-relação com as (in)certezas da experiência cotidiana escolar. Esses aspectos trazidos pelo referido autor estiveram presentes nos encontros de formação e evidenciados como reconhecimento de que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e os(as) professores(as) se reconhecem como sujeitos de saberes e conhecimentos. Percebemos isso nos registros dos(as) coordenadores(as) em cada encontro em que participaram. Assim, os encontros de formação acadêmico-profissional consistiram em assessorar os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da SMECD, incorporando as vivências ao conjunto de saberes de sua profissão.

Além disso, outro ponto positivo foi o estreitamento das relações entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação, no sentido de que as vivências de coordenação pedagógica foram discutidas tanto no âmbito acadêmico do próprio Mestrado Profissional de Educação quanto no grupo de formação com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), contribuiu muito para esses se constituírem enquanto formadores(as) político-pedagógicos mais crítico-reflexivos e criativos. A formação docente, tanto acadêmica como profissional, possibilitou estreitar os laços entre a universidade, a escola e a sociedade, além disso propôs um processo que capacitou os CPs em seus conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais do conhecimento, considerando como eixo fundamental de seu currículo de formação o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades de reflexão sobre a própria prática, cuja meta principal é aprender a interpretar, autoavaliar, compartilhar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social e profissional. Repensamos juntos, procuramos soluções, investimos em solidariedade, estabelecemos novos compromissos e maneiras de proceder, visando à formação acadêmico-profissional dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).

Os cadernos de metacognição contribuíram para a autoria dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) a partir de registros que respondessem “O que eu aprendi? Como aprendi?”. Nesta atividade, os(as) coordenadores(as) reconheceram em suas escritas que houve um crescimento profissional, reflexão sobre o ser e estar coordenador(a) pedagógico(a), a ampliação dos horizontes referentes à legislação, à historicidade, principalmente criticidade sobre as práticas educativas. Ressaltaram em suas falas que aprenderam a partir das partilhas realizadas nos encontros de formação teórico-prática.

Ao pensar em todo o processo formativo foi possível compreender como os coordenadores(as) pedagógicos(as) perceberam sua constituição enquanto sujeitos em Roda. Eles compreendem a importância das Rodas na sua formação e valorizam a experiência que tiveram. As oportunidades de partilha de experiências e a superação de dificuldades encontradas são destacadas como principais contribuições para a formação acadêmico-profissional coordenadores(as).

Em relação à coordenadora-pesquisadora, foram inúmeros aprendizados, primeiramente, sobre a formação acadêmico-profissional. Formação essa em que concebe o ensino como atividade profissional apoiada em sólido repertório de conhecimentos, mas também entende a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes e, acima de tudo, estabelece uma conexão entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica, com um objetivo comum - qualificar os processos de ensino e de aprendizagens. Com isso traduz perfeitamente a relação que estabelecemos entre o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Lourenço do Sul.

Outro momento importante para a pesquisa foi o estudo das funções da coordenação pedagógica. Parecia simples, e subentendíamos que bastava elencar quais funções caberiam à equipe, definir combinados e a partir daí elaborar um documento que normatizasse os deveres/fazeres dos(as) coordenadores(as) no cotidiano da SMECD, cenário da sua atuação profissional. Foi, porém, necessário mais do que isso, e, nesta lógica, confrontamos teoria e prática, discutimos a legislação, repensamos a realidade dos(das) coordenadores (as), analisamos projetos político-pedagógicos das escolas, discutimos os planos de estudos a luz da BNCC, além de fomentar as formações realizadas no âmbito escolar. Por outro lado, acreditamos que, com este estudo, tivemos juntos a clareza da importância da função do cargo na dinâmica da gestão da proposta pedagógica, sendo essa a premissa para a construção da identidade profissional, demarcando o sentimento de pertencimento no grupo e de relevância na sociedade atual. Para a coordenadora-pesquisadora a aprendizagem foi obtida de duas formas: a formação acadêmico-profissional por meio das Rodas de Formação e registro nos cadernos de escrita; ou seja, preliminarmente, compreendemos que a formação acadêmico-profissional é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do(a) coordenador(a); partindo desse princípio, podemos dizer que esta formação depende, essencialmente, tanto das teorias quanto das práticas desenvolvidas e aqui socializadas, compartilhadas por meio das Rodas de Formação. Além disso, por meio dos registros nos cadernos de escritas, os sujeitos se perceberam capazes de suplantar suas limitações, sendo



assim impulsionados(as) a buscarem argumentos, a divulgá-los a outros sujeitos, modificando assim suas ações. O aprimoramento da formação está, em parte, em traçar os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, trabalhistas e sociais e, também, no debate entre o próprio coletivo profissional.

Do mesmo modo, entender a importante contribuição que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) têm neste processo é posicionarmo-nos no caminho que ainda precisamos neste mundo contemporâneo, efêmero e volátil. É nesse sentido que Paulo Freire (1992, p.91) postula que “[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens”. Um futuro de certezas e incertezas para o aprender a aprender, no entanto, traz a certeza da importância do papel dos dezesseis coordenadores pedagógicos da SMECD de São Lourenço do Sul no cenário da preparação dos(as) educandos(as) para os novos desafios da educação.

Esta intervenção abriu novos horizontes no que diz respeito aos rumos que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) trilharão na sua função, pois os(as) mesmos(as) além de serem formadores(as), estarão mais atentos às mudanças legais e normativas inerentes aos seus cargos e da política educacional mais ampla, aos espaços para investirem na sua formação acadêmico-profissional.

A partir de janeiro de 2017, com a mudança de governo, seis coordenadores(as) pedagógicos(as) permaneceram no cargo na SMECD, sendo que os(as) outros(as) retornaram suas atividades nas instituições de ensino do município. Além disso, três deles(as) se sentiram motivados após o processo interventivo e ingressaram no mestrado para darem prosseguimentos aos seus estudos. O grupo se reúne mensalmente para discutir teorias e socializar as práticas em sala de aula. Conforme relato da CP 3 seria impossível retomar a mesma prática em sala de aula após os estudos e partilhas feitas por este grupo.

Evidentemente nossa pesquisa intervencionista apontou pontos que ainda merecem atenção dos(as) envolvidos(as), ou seja, o trabalho não se extingue com este Relatório Crítico-Reflexivo, que serve de referencial teórico-prático que aponta para a continuidade do desenvolvimento profissional na área da gestão escolar na perspectiva da formação acadêmico-profissional. Entendemos que a formação proposta para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) poderá ser um elemento dinamizador para que esses possam aprender a questionar e a refletir aquilo em que acreditam e o que fazem; ajudando, assim, a repensar a prática dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), a partir da consciência da contextualização e da complexidade do ato educativo. Nesse sentido, exemplificamos a importância da formação com a fala da CP9:

Durante todos os encontros de formação tivemos momentos que nos levaram a práxis - ação/reflexão/ação- (segundo Freire) de nossas práticas. Estes momentos nos permitiram estudar sobre determinados assuntos, discutir com opiniões adversas e contribuir com o que sabemos e produzimos. Sem dúvida, todos os encontros me fizeram uma profissional mais aberta ao diálogo, ao outro, a mudança e a entrada no Mestrado na UFPel. (CP9).

Os achados também apontam que há de se examinar e repensar o trabalho escolar e o papel do conselho escolar em uma efetiva gestão democrática, ou seja, conseguir criar mecanismos de maior participação coletiva, envolvendo principalmente a comunidade local, os próprios professores(as), alunos(as) e diretores(as). É ainda um longo caminho a ser seguido, sensibilizando e co-responsabilizando os docentes da importância da formação. Se não existir preocupação com a melhora, com atitudes positivas institucionais e políticas em relação à formação, com a articulação entre a geração de conhecimentos da Universidade e da escola de Educação Básica, tampouco poderemos pensar em melhoria na qualidade do ensino.

Para finalizar, acreditamos que intenções, tensões e contradições estarão presentes no cotidiano do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e, portanto, na sua constituição identitária, conferindo complexidade e dificuldades ao seu trabalho. Contudo, os avanços constatados permitem assinalar que essa é, ou poderá ser, sem dúvida, uma nova etapa de trabalho que reinicia na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas com este grupo de profissionais. Mudanças não podem ser impostas, mas precisam ser construídas cotidianamente de modo que a perspectiva democrática vá impregnando nas práticas, sendo incorporada pelo senso comum, convencendo as pessoas e se constituindo como um consenso.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALBUQUERQUE, F.; GALIAZZI, M. C. A formação de professores em Rodas de Formação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 92, n. 231, p. 386-398, 2011.

ALBUQUERQUE, F. M. de. **Histórias de sala de aula nas rodas de professores de Química**: potência para a formação acadêmico-profissional. 2012. 110 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

ARROYO, M. G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB 2007.

BALL, S.; YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. In: **Congreso Mundial Internacional de la Educación**, 5 ed. 2007. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos** ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? Washington, DC: BANCO MUNDIAL, 2005.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Out. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso: em: 12 de jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Democratização dos Conselhos da Escola e Construção da Cidadania**, Brasília: MEC, SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 24 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 07 maio, 2017.

BROWN, A. L. Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. **The Journal of the Learning Sciences**, v.2, n.2, p.141-178, 1992.

CAETANO, M. R. Reflexões sobre gestão democrática e qualidade de ensino. **Biblioteca digital**. 2009. Disponível em: <[https://saga.faccat.br/p907/c\\_arquivo.php%3Fchave%3D39](https://saga.faccat.br/p907/c_arquivo.php%3Fchave%3D39)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CAMPOS, G. W. S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

CANÁRIO, R.A **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. PortoAlegre: Artmed, 2006.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca. 1988.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHRISTOV, L. H. S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. Garota Interrompida: Metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed., São Paulo, Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pensatas pedagógicas - nós e a escola**: agonias e alegrias. 1. ed; Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

COSTA, M. Crise do Estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, n.49, dez. p. 501-523, 1994.

CRUZ, M. M. O.; CASTRO, S. B. D.; LIMA, A. C. R. E. **Caminhos da coordenação pedagógica**: uma análise histórica. 2009. Disponível em: <[http://share.pdfonline.com/4617741f962a436dbd50eb90fcfe3306/Texto\\_1\\_Caminhos\\_da\\_Coordenacao\\_Pedagogica\\_uma\\_analise\\_historica.htm](http://share.pdfonline.com/4617741f962a436dbd50eb90fcfe3306/Texto_1_Caminhos_da_Coordenacao_Pedagogica_uma_analise_historica.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2016.

CURY, C. R. J. Gestão democrática na educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, p. 163-174, 2002.

DAMIANI, M.F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. Campinas: UNICAMP, 2012.

DAMIANI, M. F. et. al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul/ago, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>> Acesso em: 24 jan. 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, Dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 Jun. 2017.

\_\_\_\_\_. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e**

**aprender**: didática e formação de professores. 1 ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, v.1 p. 253-267.

\_\_\_\_\_. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

DOURADO, L. F.; MORAES, K. N.; OLIVEIRA, J. F. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. **Sala Ambiente - Políticas e Gestão na Educação**. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/unidade2.htm](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/unidade2.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2017.

ESCLARÍN, A. P. *Parábolas para vivir em plenitud*. 1 reimp. Bogotá: San Pablo, 2013.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão Pedagógica**: princípios e práticas. 6ª ed. Campinas: Papiрус, 2006. (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FIGUEIRA, A. P. C. **Metacognição e seus contornos**. (s.d.). Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/446Couceiro.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 307-335.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, V.1, n.1 p. 137-131, Jan. 2008.

FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J.(Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

FREIRE, M.; CAMARGO, Fátima et al. **Grupo – indivíduo, saber e parceria**: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, Série Seminários, 1998, p.23-25.

FREIRE, P. **Comunicação e Extensão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREITAS, L.C. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial – Out, 2005.

FREITAS, L. C. **BNCC: uma base para o gerencialismo-populista**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Publicado em 07/04/2017. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/comment-page-1/> Acesso em 13 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Aprovação da PEC agiliza privatização**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Publicado em 13/12/2016. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/13/aprovacao-da-pec-agiliza-privatizacao/> Acesso em 13 jun. 2017.

FREITAS, K. S. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 1995.  
GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de Ciência. Ijuí: Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_; COLARES, I. G. **Comunidades aprendentes de professores**: o PIBID na FURG. Ijuí: Unijuí, 2013.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

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

GOLDBERG, M. A. A. Inovações educacionais: a saga de sua definição. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1995, p. 197-209.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. ed. 12. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GONÇALVES, L. M.; SILVA, N. C. N.; Currículo em movimento: teoria e prática na formação de coordenadores pedagógicos. In: SOUZA, R. A.; GONÇALVES, L. M. (Orgs.). **Coordenação pedagógica**: experiências e desafios na formação continuada a distância. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012, p. 35-66.

GONÇALVES, L. M.; FACUNDES, M. H. S. Avaliando o Currículo: a contribuição das salas ambiente na formação dos coordenadores pedagógicos. In: SOUZA, R. A.; GONÇALVES, L. M. (Orgs.). **Coordenação pedagógica: experiências e desafios na formação continuada a distância**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012, p. 67-80.

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GUIMARÃES, V. S. **Saberes docentes e identidade profissional: a formação de professores na Universidade Federal de Goiás**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IMBERNÓN, F. et al., **La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado**. Madrid: Grao, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época)

\_\_\_\_\_. **Inovar o Ensino e a aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

KRAEMER, E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **GESTIOPOLIS**, 17/03/2005, s/p. Disponível em: <<http://www.gestiopolis.com/Canais4/rrhh/aprendizagem.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

LEVY, M. I. C. **Melhoria do processo ensino-aprendizagem da ciência a partir da reflexão dialógica, entre professor e orientador, das concepções e das práticas**. 2004. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/melhoria\\_do\\_processo.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/melhoria_do_processo.asp)>. Acesso em: 12 dez. 2016.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.



LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEDEIROS, I. L. P.; LUCE, M. B. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (Orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 15-25.

MELLO, E. E. B. **As políticas de valorização e profissionalização dos professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006): convergências e divergências**. Porto Alegre, 2010, 241 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MELLO, E. E. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D.P. A formação docente no viés da inovação pedagógica: processo em construção. In: **Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 26 a 28/04/2017. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba. (no prelo).

MELLO, G. N. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. 2015. Disponível em: <[http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar\\_pesquisa.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2017.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed., São Paulo - Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 1993.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. A formação em Foco. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Editora Abril, n. 142, mai. 2001.

\_\_\_\_\_. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gilbenkian, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, J. C. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico**: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

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

PAIVA, V. O novo paradigma do desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 45, p. 309-329, ago. 1993.

PAIVA, A. B. et al., Nota Técnica n. 27 (Disoc). O novo regime fiscal e suas implicações para a política de assistência social no Brasil. Brasília: IPEA, 2016. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7267/1/NT\\_n27\\_Disoc.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7267/1/NT_n27_Disoc.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2017.

PARO, V. H. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 5. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S.G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez 1999.

\_\_\_\_\_. Sobre a implantação dos parâmetros curriculares da SEESP. In: APASE, APEOESP, CPP. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma Análise Crítica**. São Paulo, 2009.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. et. al. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectiva. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 25-32.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L.T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, Dez. 2012 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jun. 2017.

SANTOS, L. dos e ROMANOWSKI, J. P. 2004. Metacognição: significado das estratégias de aprendizagem nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, Curitiba, 2004. Anais..., Curitiba, PUCPR, 12:2607-2612

SALOMÃO DE FREITAS, D. **A Prática de Pensar a Prática de Formação Acadêmico-Profissional de Professores(as) de Ciências da Natureza**: estética do formar-se ao formar. Rio Grande: FURG, 2015. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - PPGEC, Universidade Federal do Rio Grande, 2015.

SÃO LOURENÇO DO SUL. Lei n. 2.862 de 28 de novembro de 2006. Cria os Conselhos Escolares e dá outras providências. **Câmara Municipal de São Lourenço do Sul**. São Lourenço, RS, 28 nov. 2006. Disponível em: <[http://www.camarasaolourencodosul.rs.gov.br/arquivo/LEI\\_MUNICIPAL\\_000621.pdf](http://www.camarasaolourencodosul.rs.gov.br/arquivo/LEI_MUNICIPAL_000621.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2017

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SERPA, D. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. Edição especial “Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores”. **Fundação Victor Civita**, Edição Especial, n. 6. Jun. 2011.

SOUSA, S. Z. Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 2, p. 89-92, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/20/pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista AEC**, Brasília, abr. v.21, n.83, p.28-55, 1992.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do Trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

\_\_\_\_\_. **Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo**, 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VENAS, R. F. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, São Cristóvão, 2012. Disponível em: <educonse.com.br/2012/eixo\_17/PDF/47.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

ZABALZA, M. **Diários de classe**. Porto: Porto Editora, 1994.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARDE, M. J. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 44,p.11-42, abr. 1993.

WOLFS, J. L. Análise das práticas educativas que visam à participação do aluno na avaliação diagnóstica, na condução e na regulação de suas aprendizagens. In: GRÉGOIRE, J. et al. (Org.). **Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul, 2000, p.169-179.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – MATERIAL DO 1º ENCONTRO**

Livro Educador: “Será que vai dar tempo?” (Madalena Freire)

Quero tempo!  
Tempo pra existir  
no que desejo e penso.

Quero tempo  
Tempo pra falar, escrever  
no meu tempo, ritmo próprio  
de tudo que venho  
fazendo e buscando.

Tempo, que te quero tempo!  
pra viver o duvidar  
o perder-se  
o não fazer nada  
para melhor pensar, desejar.

Tempo! Tempo! que te quero tempo!  
Tempo de juntar forças  
de viver mudanças  
no meu trabalho de formiga e cigarra  
pra continuar nascendo todo dia.

- Será que vai dar tempo?

## ANEXO B – MATERIAL DO 2º ENCONTRO

### **A Construção do Grupo - Madalena Freire**

Um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades. Um grupo se constrói na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções por parte do educador, para sistematização do conteúdo em estudo. Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice de outro; do riso fechado de um, gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; de lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro. Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar. Um grupo se constrói não na água estagnada do abafamento das explosões, dos conflitos, no medo em causar rupturas. Um grupo se constrói, construindo o vínculo com a autoridade e entre iguais. Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer. A vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados, expressos, representados, socializados. Pois comer junto, também é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor. Momento de cuidados, atenção. O embelezamento da travessa em que vai o pão, a "forma de coração" do bolo, a renda bordada no prato... Frio ou quente? Que perfume falará de minhas emoções? Doce ou salgado? Todos esses aspectos compõem o ritual do comer junto, que é um dos ingredientes facilitadores da construção do grupo. Um grupo se constrói com ação exigente, rigorosa do educador. Jamais com a cumplicidade autocomplacente, com o descompromisso do educando. Um grupo se constrói no trabalho árduo de reflexão de cada participante e do educador. No exercício disciplinado de instrumentos metodológicos, educa-se o prazer de se estar vivendo, conhecendo, sonhando, brigando, gostando, comendo, bebendo, imaginando, criando; e aprendendo juntos, num grupo.

FREIRE, Madalena, CAMARGO, Fátima et al. Grupo – indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, Série Seminários, 1998, p.23-24. Fonte: <http://armandodesailes.blogspot.com.br/2012/02/construcao-do-grupomadalena-freire.html>

### ANEXO C – MATERIAL DO 3º ENCONTRO

O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar. Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade. Na concepção democrática de educação, onde o ato de refletir (apropriação do pensamento) é expressão original de cada sujeito, está implícito que não existe um modelo de reflexão. Cada educador tem sua marca, o seu modo de registrar seu pensamento. O importante é que cada um assuma este seu jeito, momento de hipótese em que se encontra dentro do seu processo. Num primeiro momento a reflexão passa por um movimento de desintoxicação da visão autoritária que cada um viveu em relação à linguagem escrita. A constatação é: "escrevo sem pensar"; "não consigo escrever e refletir". É como se pensamento e linguagem escrita caminhassem dissociados. Conquista-se, nesse momento, um e dimensionamento da linguagem oral e escrita, resgatando-se o próprio processo de alfabetização. Re-descobre-se o significado do ato de escrever, não como habilidade mecânica, "escrita de letras" como diz Vygotsky, mas como comunicação de pensamento.

Dependendo da história de cada um esse movimento pode variar de intensidade e duração. Com o exercício disciplinado da reflexão, e instrumentalizado pelo Educador, alcança-se uma fluidez desta ação generalizadora, teorizante. Fruto dessa conquista emerge a explícita necessidade de fundamentação teórica. Pois, não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história.

Esta preocupação explícita pela fundamentação teórica é característica do segundo movimento. Apropriando-se do que faz e pensa, o educador, sujeito pensante, começa a praticar a autoria de sua reflexão, assumindo - instrumentalizado pelo Educador - a condução do seu processo. Bem diferente, então, daquele que no início do movimento de desintoxicação colocava fora de si a solução e as causas de seus males pedagógicos. Bem diferente, também, daquele que se considerou formado.

Estava morto e não sabia. Morto na sua criação, na sua curiosidade. Morto na sua capacidade de seduzir o outro (e se deixar seduzir) para a opção do prazer de construir, parir, seu processo de reflexão, construção de sua consciência pedagógica, política.



## ANEXO D – MATERIAL DO 8º ENCONTRO

### DINÂMICA: TOCA, PARA E CRIA

**Material:**

Equipamento de som, cartolinas, flip-chart, pincéis coloridos, fita gomada.

**Passos:**

**a-)** O facilitador informa que irá ser trabalhado ou desenvolvido um tema específico, utilizando música, dança, bate-papo, e muita criatividade.

**b-)** Escolhem-se, previamente, de cinco a sete palavras-chaves do tema ou assunto que irá ser desenvolvido com o grupo. Estas palavras serão escritas no flip-chart.

**c-)** Selecionam-se também, previamente, algumas músicas que possam ser tocadas para dançar, adequadas ao estilo do grupo.

**d-)** As cadeiras podem ser afastadas a fim de que se tenha um ambiente mais livre para movimentos.

**e-)** O facilitador solicita que se formem duplas informando: "Vocês vão conversar livremente, durante, aproximadamente, dois minutos, sobre a palavra que vou escrever no flip-chart (ou quadro)".

**f-)** Ao final dos dois minutos, colocarei uma música e, cada dupla, começará a dançar. Quando a música parar, as duplas se desfazem e cada pessoa procurará outra pessoa e formará uma nova dupla. "Nesse momento, eu já terei colocado no flip-chart (ou quadro) uma nova palavra, para uma nova conversa de mais dois minutos".

**g-)** Em seguida podem-se sugerir grupos de três pessoas, para a terceira palavra, grupos de quatro pessoas, para a quarta palavra e assim sucessivamente.

**h-)** Ao concluir todas as palavras, orienta-se cada equipe para formar uma frase, com sentido lógico, utilizando, na forma e ordem que quiser as palavras relacionadas, que foram colocadas no flip-chart. Concede-se dez minutos para essa conversa grupal, de formação da frase.

**i-)** Cada grupo deverá escrever a sua frase em uma cartolina (ou papel de flip-chart) e fixar em local estabelecido pelo facilitador.

**j-)** O facilitador efetua a leitura das frases, destacando as semelhanças.

**ANEXO E – MATERIAL DO 10º ENCONTRO**

É proibido chorar sem aprender,  
Levantar-se um dia sem saber o que fazer  
Ter medo de suas lembranças.

É proibido não rir dos problemas  
Não lutar pelo que se quer,  
Abandonar tudo por medo,

Não transformar sonhos em realidade.  
É proibido não demonstrar amor  
Fazer com que alguém pague por tuas dúvidas e mau-humor.  
É proibido deixar os amigos

Não tentar compreender o que viveram juntos  
Chamá-los somente quando necessita deles.  
É proibido não ser você mesmo diante das pessoas,  
Fingir que elas não te importam,

Ser gentil só para que se lembrem de você,  
Esquecer aqueles que gostam de você.  
É proibido não fazer as coisas por si mesmo,  
Não crer em Deus e fazer seu destino,

Ter medo da vida e de seus compromissos,  
Não viver cada dia como se fosse um último suspiro.  
É proibido sentir saudades de alguém sem se alegrar,

Esquecer seus olhos, seu sorriso, só porque seus caminhos se  
desencontraram,  
Esquecer seu passado e pagá-lo com seu presente.  
É proibido não tentar compreender as pessoas,  
Pensar que as vidas deles valem mais que a sua,

Não saber que cada um tem seu caminho e sua sorte.  
É proibido não criar sua história,  
Deixar de dar graças a Deus por sua vida,

Não ter um momento para quem necessita de você,  
Não compreender que o que a vida te dá, também te tira.  
É proibido não buscar a felicidade,

Não viver sua vida com uma atitude positiva,  
Não pensar que podemos ser melhores,  
Não sentir que sem você este mundo não seria igual.

[Pablo Neruda](#)

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
**PROJETO DE INTERVENÇÃO: FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL PARA OS(AS)  
COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO  
LOURENÇO DO SUL**  
**ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª ELENA MARIA BILLIG MELLO**  
**ORIENTANDA: CARLENE LIMA DA SILVA**

O Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, tem como proposta de trabalho a implementação de projeto de intervenção no ambiente de trabalho dos(as) acadêmicos(as). Nesse sentido, a mestranda Carlene Lima da Silva, professora da rede municipal de ensino da cidade de São Lourenço do Sul e Coordenadora Pedagógica Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto (SMECD), sob matrícula 4458, vem através deste documento, solicitar a autorização da SMECD para implementar o seu projeto de intervenção intitulado **Formação acadêmico-profissional para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(a) da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul.**

A mestranda, inicialmente, aplicará um questionário para traçar o perfil dos coordenadores pedagógicos da SMECD. Após, proporá a implementação de ações de intervenção em dez encontros de acordo com os(as) coordenadores(as), por meio de rodas de conversa.

---

Fernanda Bork

Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**MINISTERIO DA EDUCACAO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCACÃO**  
**PROJETO DE INTERVENÇÃO:**  
**FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA**  
**REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LOURENÇO DO SUL**  
**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup> ELENA MARIA BILLIG MELLO**  
**ORIENTANDA: CARLENE LIMA DA SILVA**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<sup>12</sup>

Solicito à Vossa Senhoria liberação para desenvolver a pesquisa diagnóstica e o plano de ação do Projeto de Intervenção para o Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, cujo título é **FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LOURENÇO DO SUL**. Trata-se de uma pesquisa que tem por **objetivo geral**: Proporcionar espaço-tempo para a qualificação do grupo de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto (SMECD) que atuam junto aos(as) professores(as) da rede municipal de Ensino de São Lourenço do Sul por meio de ações de intervenção em uma perspectiva crítico-reflexiva, coletiva e contextualizada.

A participação dos(as) coordenadores(as) será por meio de questionário com questões sobre a temática, que servirá para o diagnóstico e o plano de ação desenvolver-se-á com participação nos encontros de formação e as atividades daí decorrentes. As declarações serão registradas para posterior estudo.

Por meio deste documento e a qualquer tempo Vossa Senhoria poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo-prática em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Para participar deste estudo-prática, a SMECD nem Vossa Senhoria não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os nomes e identidades serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa diagnóstica serão armazenados pela pesquisadora responsável. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas; entretanto ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação relacionada com sua privacidade.

Após concluída a pesquisa diagnóstica, implementado o plano de ação e realizado o relatório final, será agendada, previamente, uma reunião com todos os sujeitos participantes para a apresentação dos resultados obtidos.

<sup>12</sup> Se você tiver alguma dúvida ou consideração sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em pesquisa – CEP/UNIPAMPA – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefone: (55) 3413 4321 – Ramal 2289 ou ligações a cobrar para (55) 84541112. E-mail: [cep@unipampa.edu.br](mailto:cep@unipampa.edu.br).

No caso de liberar este estudo no local em que Vossa Senhoria atua como coordenador(a) pedagógica(a), assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do(a) pesquisador(a) responsável: Carlene Lima da Silva

Telefone celular da pesquisadora para contato: 53 99383768

Email da pesquisadora: carlotinhals@gmail.com

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável: \_\_\_\_\_

Nome da prof.<sup>a</sup> orientadora do projeto de intervenção: Elena Maria Billig Mello

## APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**PROJETO DE INTERVENÇÃO:**  
**FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA**  
**REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LOURENÇO DO SUL**  
**ORIENTADORA: PROFª. DRª ELENA MARIA BILLIG MELLO**  
**ORIENTANDA: CARLENE LIMA DA SILVA**

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DA IMAGEM

Eu \_\_\_\_\_,  
 Coordenador(a) Pedagógico(a) da Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto de São Lourenço do Sul, autorizo que os trabalhos realizados no projeto de intervenção: **Formação acadêmico-profissional para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul** sejam feitos e utilizados para fins de divulgação da pesquisa para o Mestrado Profissional em Educação, vinculado à Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. Estou ciente de que as imagens serão usadas apenas para fins de pesquisa e não comerciais, resguardadas as limitações legais e jurídicas.

---

Assinatura do Coordenador Pedagógico

Jaguarão, 04 de Março de 2016.

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO: FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL  
PARA COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) DA SMECD**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**PROJETO DE INTERVENÇÃO: FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL PARA OS(AS) COORDENADORES(AS)**  
**PEDAGÓGICOS(AS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LOURENÇO DO SUL**  
**ORIENTADORA: PROF. DR. [ELENA MARIA BILLIG MELLO](#)**  
**ORIENTANDA: CARLENE LIMA DA SILVA**

<b>QUESTIONÁRIO - FORMAÇÃO ACADÊMICO PROFISSIONAL PARA COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) DA SMECD</b>
Nome (opcional):
Graduação:
Tempo de Magistério:
Tempo de Coordenação Pedagógica:
Coordenação em que atua:
Pós-graduação: ( ) incompleto ( ) completo. Qual?

1. Quantas atividades de formação continuada de professores você participou entre os anos de 2013 e 2015?  
 Não participei       Participo anualmente  
 1 atividade    2 a 4 atividades    mais de 4 atividades

2. Se sua resposta acima foi positiva, cite alguns cursos que você participou entre os anos de 2013 e 2015.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Você participou de outros cursos ou atividades de formação continuada para Coordenadores Pedagógicos?

Não participei.  Participei.

Quantos? \_\_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



4. Você participou de formação continuada em espaços de educação não formal?  
 Não  Sim. Quais espaços? Em que área do conhecimento?
- 

5. Qual (is) o(s) dia(s) da semana você considera mais adequado(s) para participar de um projeto de formação acadêmico-profissional para coordenadores pedagógicos? (Você pode marcar mais de uma opção)

- segunda-feira  terça-feira  quarta-feira  quinta-feira  sexta-feira  
 sábado

6. Qual(is) o(s) horário(s) você considera mais adequado(s) para participar do projeto de formação acadêmico-profissional para coordenadores pedagógicos? (Você pode marcar mais de uma opção)

- manhã/contra turno  tarde/contra turno  manhã/horário de suas aulas  
 tarde/horário de suas aulas  sábado pela manhã  noite

7. Com respeito à frequência do projeto de formação acadêmico-profissional para coordenadores pedagógicos, o ideal é que ele ocorra:

- quinzenalmente  semanalmente  duas vezes por semana

8. Quais temas você gostaria que fossem abordados na formação?

Coloque sua opção com ordem de prioridade. Ex: (1) para a primeira opção, (2) para a segunda opção e assim sucessivamente.

- Currículo  
 Aprendizagem  
 Base Nacional Comum  
 Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação  
 Democratização do acesso, permanência sucesso escolar  
 Formação Acadêmico-Profissional  
 Coordenação pedagógica  
 (Des)Valorização do Magistério Público.  
 Outros. Quais? \_\_\_\_\_

9. Apresentamos, a seguir, possibilidades metodológicas para o desenvolvimento da Formação. Após analisar e assinalar a resposta considerada mais adequada, escreva as suas sugestões:

- a) Seminários sobre a temática escolhida;  
b) Palestras e debates;  
c) Estratégias de aprendizagem no processo pedagógico;

d) Rodas de Conversa sobre as temáticas.

Concordas com as sugestões anteriores: ( ) Sim ( ) Não. Por quê?

Sugestões de estratégias metodológicas para a Formação:

---

---

---

10. Como você verifica na prática a relação da coordenação pedagógica SMECD com a gestão da escola?:

---

---

---

---

---

---

11. Como percebe a relação da direção e coordenação pedagógica da escola com o conselho escolar?

---

---

---

---

12. Outras considerações que desejas registrar sobre a coordenação pedagógica:

---

---

---

---