


Coordenador pedagógico no processo de formação continuada de professores: perspectivas de melhor qualidade de ensino-aprendizagem

Jocilania Souza da Silvaⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Francisca Risolene Fernandesⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Cristine Brandenburgⁱⁱⁱ 

Instituto Dom José de Educação e Cultura, Fortaleza, CE, Brasil

1

Resumo

O presente artigo tem como tema a contribuição da gestão escolar (coordenador pedagógico) no processo de formação continuada de professores no espaço escolar: perspectivas de melhoramento da qualidade do ensino e busca responder ao seguinte problema: quais contribuições o coordenador pedagógico poderá oferecer no processo de formação continuada dos professores no ambiente escolar? O objetivo geral do mesmo é analisar as contribuições da formação continuada de professores realizada pelo coordenador pedagógico no contexto escolar para o processo de melhoramento do ensino. O estudo é subsidiado pelo método bibliográfico e qualitativo, cuja proposta tem importância singular, pois se trata da contribuição do coordenador pedagógico na formação em serviço de professores que, estão diretamente vinculados à aprendizagem dos estudantes. Conclui-se com o estudo que, a formação continuada desenvolvida pelo coordenador pedagógico no espaço escolar traz contribuições indispensáveis para um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Formação continuada. Espaço escolar.

Pedagogical coordinator in the process of continuing teacher education: perspectives for better quality of teaching-learning

Abstract

The theme of this article is the contribution of school management (pedagogical coordinator) in the process of continuing education of teachers in the school environment: perspectives for improving the quality of teaching and seeks to answer the following problem: What contributions the pedagogical coordinator can offer in the process of continuing training of teachers in the school environment? Its general objective is to analyze the contributions of the continuing education of teachers carried out by the pedagogical coordinator in the school context for the process of improving teaching. The study is subsidized by the bibliographic and qualitative method, and is theoretically based on 11 books: Azanha (1998), Minayo (2001), Bicudo (org. 2003), Domingues (2014), Amaral (2007), Gomes (2013), Lück (2013), Libâneo (2015), Lück (2015), Paro (2018), Silva (et. al 2018). The proposed research is of singular importance, as it is the contribution of the pedagogical coordinator in the in-service training of

teachers who are directly linked to student learning. The study concludes that the continuing education developed by the pedagogical coordinator in the school environment brings essential contributions to quality teaching.

Keywords: Pedagogical coordinator. Continuous formation. School space.

1 Introdução

2

A pesquisa desenvolvida foca no papel do coordenador pedagógico na formação continuada na sua inter-relação com a qualidade do ensino-aprendizagem efetivado em sala de aula. O problema a ser respondido é: Quais contribuições o coordenador pedagógico poderá oferecer no processo de formação continuada dos professores no ambiente escolar? O objetivo, nessa perspectiva, é analisar as contribuições da formação continuada de professores realizada pelo coordenador pedagógico no contexto escolar para o processo de melhoramento do ensino.

Mediante aos desafios da escola contemporânea, o estudo proposto tem importância singular para o contexto educacional, pois se trata da contribuição do coordenador pedagógico na formação em serviço de professores que, estão diretamente vinculados à aprendizagem dos estudantes. Trata-se de uma investigação que busca relacionar a prática da formação continuada de professores realizada pelo coordenador com as práticas desenvolvidas pelos docentes.

Nesta perspectiva, a pesquisa possui grande relevância, por entender o coordenador pedagógico como formador e articulador dos processos de aprendizagens ocorridos na escola, deixando evidente o papel do mesmo, como formador da equipe docente e, sobretudo, como colaborador do projeto pedagógico da escola. Desse modo, a qualificação desse trabalho pode trazer grande melhoria e qualidade para o ensino.

2 Procedimentos metodológicos

O percurso metodológico da pesquisa é subsidiado pelo método bibliográfico e qualitativo, uma vez que, para encontrar respostas para o problema citado, foi

necessária uma revisão de literatura para que sejam possíveis pensamentos reflexivos acerca do tema em análise. Segundo Amaral (2007):

A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa. É imprescindível, portanto, antes de todo e qualquer trabalho científico fazer uma pesquisa bibliográfica exaustiva sobre o tema em questão, e não começar a coleta de dados e depois fazer a revisão de literatura, como algumas vezes se observa em alguns profissionais de saúde e acadêmicos no início de formação científica. (AMARAL, 2007, p.1).

Ao mesmo tempo, optou-se pela pesquisa qualitativa para contribuir com esta investigação, já que a mesma não pode ser quantificada, pois se trata da investigação de uma realidade. Como afirma Minayo (2001):

Por fim, é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela (MINAYO, 2001, p. 16).

A pesquisa tem como base o seguinte marco teórico: Azanha (1998), Minayo (2001), Bicudo (org. 2003), Domingues (2014), Amaral (2007), Gomes (2013), Lück (2013), Libâneo (2015), Lück (2015), Paro (2018), Silva (et. al 2018).

3 Resultados e discussões

3.1 Gestão escolar, compromisso social e qualidade do ensino

É legítimo considerar que o conceito de gestão escolar passa a ser compreendido de forma mais ampla a partir da publicação da Constituição Federal de 1988, mais precisamente em seu Artigo 206. Mais tarde esse conceito também é ratificado com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), no seu Artigo 14. Ambos os trechos desses documentos legais evidenciam

o princípio da gestão democrática como condição necessária para o desenvolvimento de uma educação escolar pautada na participação, dialogicidade e na coletividade. Como afirma Lück (2015):

No contexto da educação brasileira, a partir de meados da década de 1990, grande atenção passou a ser dada às questões de gestão educacional, lideradas, sobretudo, pelo Consed - Conselho Nacional Secretários de Educação, que estabeleceu e mantém, desde então, a gestão educacional como uma de suas políticas prioritárias. Atenção efetiva tem sido dedicada para a gestão que, como um conceito relativamente novo, superador do enfoque limitado de administrativo, se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira. (LÜCK, 2015, p. 26-27).

Nesta perspectiva, a gestão escolar, para superar os desafios atuais da escola, precisa ampliar sua compreensão de gestão, superando a abordagem administrativa, não que esta também não seja necessária, mas esse novo olhar oferecido pelos dispositivos legais citados (CF e LDB), por meio das discussões, colaboram para o entendimento de que, os problemas educacionais são bastante complexos e exigem um movimento de diálogo com a comunidade, no intuito de vencer esses desafios de forma permanente e eficaz. Assim, esses documentos, interferem significativamente no novo jeito da gestão conduzir as ações e relações estabelecidas no ambiente escolar, isto proporcionou um novo olhar da comunidade escolar, trazendo-a para também participar das decisões relacionadas à escola.

Neste contexto, o gestor escolar surge como um líder que, frente a sua equipe de trabalho é um mediador de processos e ao mesmo tempo um formador, também assume o papel de contribuir com a efetivação das políticas públicas e com a elaboração e execução de forma participativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino. Sobre essa gestão, Lück (2015) afirma:

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho em equipe (LÜCK, 2015, p. 43).

Perante a esse contexto, a gestão escolar tem grande papel na construção de uma educação que não se preocupe somente com a dimensão individual dos estudantes, mas também com a dimensão social. Para Paro (2018) a qualidade do ensino, está intimamente ligada a essas duas dimensões. Assim diz o autor:

Com relação à dimensão social, a atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Pretendendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus educandos, como se isso fosse atribuição apenas da família, [...]. Mas, sem dúvida nenhuma, hoje a principal falha da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia (PARO, 2018, p. 18).

Diante dessa reflexão, fica claro que o papel da escola é bem mais amplo e complexo, não se trata apenas de levar os educandos a se apropriarem dos conhecimentos tradicionalmente construídos nas disciplinas curriculares, ou seja, educação não é apenas informação, mas é principalmente a capacidade de transformar essa informação em conhecimento de forma ética, pensando no bem comum; educação acima de tudo é atualização e transformação social, histórica e cultural.

É por esta ótica que, a gestão escolar, deve reunir um conjunto de competências que agreguem valores relativos à empatia, responsabilidade, comprometimento, mobilização, colaboração, mediação e liderança; para desta forma, conquistar a participação de toda a comunidade escolar na gestão da instituição de ensino. Isto requer o envolvimento de pais, estudantes, professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretários escolares na tomada de decisões. Este é o legítimo exercício da democracia no ambiente escolar. Nesta perspectiva, Paro (2018) afirma:

[...] A educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro; aprende-se a compreendê-los, admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para a construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais. Tudo isso não se dá como simples aquisição de informação, mas como parte da vida, que forma e transforma a

personalidade viva de cada um, nunca esquecendo que “cada um” não vive sozinho, sendo então preciso pensar o viver social, em companhia e em relação com pessoas, grupos e instituições (PARO, 2018, p. 22).

Desse modo, é importante desenvolver na gestão a compreensão de construir de maneira colaborativa o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), pois é este documento que orienta a comunidade escolar, como esta deve agir, a forma como a escola precisa planejar suas ações estratégicas e estabelecer metas para conseguir evoluir no processo de ensino e aprendizagem. Assim, não há sentido de a gestão escolar concentrar as tomadas de decisões apenas no diretor e no coordenador, mas, todos os atores da comunidade escolar necessitam ser chamados a serem corresponsáveis pelo sucesso do Projeto Político Pedagógico.

Neste sentido, a qualidade do ensino perpassa pela compreensão e a experiência de democracia na escola, que pressupõe a consciência da construção social. A partir de então, entende-se a gestão democrática como um processo em que os sujeitos reconhecem e assumem seu papel diante dos desafios que surgem no ambiente escolar. Sendo assim, fica evidente que, a gestão democrática está diretamente ligada ao fator participação.

Portanto não há como deixar de trazer o diálogo como caminho para que essa participação efetivamente aconteça, é por meio do diálogo que será possível o compartilhamento de experiências e ideias, bem como tornar viável a formulação de novos projetos e políticas voltadas para a qualidade do ensino. Sobre participação no contexto escolar, Libâneo (2015) acrescenta:

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais (LIBÂNEO, 2015, p. 89).

Pelo exposto, podemos afirmar que uma escola que cuida do processo de aprendizagem com foco na participação, consegue criar um espaço democrático

voltado para o diálogo e a autonomia dos seus membros, cumprindo assim sua função social, colaborando para um ensino permanentemente de qualidade.

Neste sentido, a gestão escolar, tem um compromisso ético e social bem maior do que se imagina, pois a qualidade da educação está relacionada à formação integral do estudante. No entanto, para que essa formação de fato aconteça, a gestão escolar deve agir de forma participativa contribuindo efetivamente para a formação democrática e com isso, o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos inseridos no processo, que tomam decisões de forma conscientes e comprometidos com bem-estar coletivo; isso resulta numa educação verdadeiramente de qualidade.

7

3.2 Formação de professores: formação inicial, continuada e a de iniciativa pessoal

Nos dias atuais, o termo formação vem sendo muito discutido no meio educacional. Pode-se começar essa reflexão pela etimologia da palavra Forma/ação. No dicionário Online de Português, a palavra Forma está relacionada ao método e Ação significa o agir; portanto, ação de formar, dar forma a algo, de criar dando forma. No entanto, é importante destacar que esse conceito não pode ser definido restritamente ao seu aspecto etimológico, este significado ultrapassa a este aspecto e tem uma abrangência enorme no campo das pesquisas. Portanto, a Formação em sentido pleno, deve ser compreendida numa dimensão contextualizada e complexa, que considera as perspectivas sociais, políticas e culturais.

A partir dos anos 70 e 80, impulsionada pelas transformações sociais, a escola passou a rever seu currículo e conseqüentemente a forma de ensinar dos professores precisava ser modificada também. Pensando nisso, a formação do professor ganhou novos rumos, o que antes se resolvia apenas com o domínio da técnica, do método e com foco nos conteúdos, passou a se situar no professor como sujeito pensante, reflexivo e atuante, capaz de dar sentido ao seu próprio processo formativo, entendendo a escola como espaço formativo pela relação com diferentes atores: gestores, professores, pais e comunidade.

Nesta perspectiva, pode-se pensar na formação docente sob três viés: a formação inicial, a formação continuada ou permanente e a de iniciativa pessoal. O fato é que, sendo inicial, contínua ou de iniciativa pessoal, a formação, não pode ser vista como algo estático, mas uma ação que movimenta sentidos, que possibilita criar uma forma de fazer, mas que ao mesmo tempo não modela, mas sim, amplia as experiências dos professores. Como diz Bicudo (2003):

8

Formação carrega consigo significados mais complexos, que acobertam ambiguidade, e conferem a ela sentidos que tendem a expressar a força do devir, do tornar-se, o caráter histórico impregnado no movimento efetuado pela ação que forma e pela forma que impele direção à ação, nutrindo-a de força [...] Formação designa o processo do devir, em que o contorno da imagem, que persegue o modelo, se realiza. Mas é mais que isso. Esse processo, porém, não se efetua de modo atender a uma finalidade técnica a ele externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamento. (BICUDO Org. 2003, p. 28).

Segundo Bicudo (2003), esta formação não é a busca da forma perfeita, que a aprisiona dentro de limites rígidos, mas uma forma que direciona uma ação, um movimento, que tem sua força, significando que a forma não pode se sobressair à ação, mas a ação é que imprime sentido a forma.

Neste sentido, a formação deve evoluir e se aperfeiçoar, segundo o contexto histórico, acompanhar as necessidades inerentes ao movimento presente na sociedade, acompanhar a realidade e a produção de conhecimentos existentes, uma formação que se interessa pelo cotidiano escolar e pela função social da escola.

Segundo Gomes (2013), a formação inicial, no contexto atual, parece está atrelada às instituições de ensino superior, a elas cabe o papel da formação prática articulada à sólida formação teórica, que colabora para formar cidadãos e profissionais capacitados para atuar em vários campos do saber, que é embasada em ideias humanísticas e comprometida com uma sociedade mais igualitária.

Ao mesmo tempo, traz-se aqui um ponto importante a ser pensado dentro da discussão sobre formação inicial e continuada: que a formação inicial não é apenas os anos de estudo no ensino superior, mas toda a história do docente enquanto estudante. Se se considera toda uma vida como fonte formativa do docente, como

estudante; então, a história de vida pode colaborar para uma metodologia bastante colaborativa, porque o objeto de investigação é a própria história de vida do docente que vai servir como objeto de investigação na formação contínua. Neste sentido, o Programa de formação de gestores da educação infantil dos municípios cearenses (2018) destaca:

9

A concepção de formação que se insere na abordagem e metodologia das histórias de vida faz um resgate da prática enquanto objeto de investigação visto que isso implica na imbricação do próprio formando. Através da metodologia das histórias de vida, estratégias que favoreçam a ação autobiográfica são fundamentais para emergir a subjetividade do formando. Colocando-se em outras palavras, permite-se o resgate e a valorização de sua prática, da sua própria história, do percurso que sua vida se constitui com conteúdo pessoal, desse modo a concepção de formação e as ações formativas, bem como a atitude do formador são mobilizadas para o uso da mediação como estratégia no processo formativo (CEARÁ. 2018, p. 24-25).

Nesta perspectiva, compreende-se a formação continuada como uma ampliação da formação inicial, ao mesmo tempo em que, a história de cada professor e professora pode colaborar para que os mesmos compreendam seu processo de aprendizagem e despertem o interesse para se inserirem num processo intensivo de busca do conhecimento, despertando sua subjetividade e valorizando sua identidade profissional pelo reconhecimento da sua história de vida. Tudo isso, fará uma grande diferença na prática do (a) professor (a) em sala de aula.

Neste contexto, a formação continuada acolhe um significado de desenvolvimento pessoal e humano, e não somente técnico, podendo possibilitar a iniciativa pessoal de formação, porque o professor passa a entender que esse percurso também é pessoal e individual, ou seja, cada sujeito tem sua própria trajetória e experiência profissional e pessoal, que pode ser ampliada a partir da compreensão de que ele pode e deve buscar sua formação considerando suas necessidades e preferências. Assim, vê-se a formação de iniciativa entrelaçada com a formação contínua, porque ela começa a fazer parte da formação permanente do professor. Sobre a formação permanente do professor, Libâneo (2015) coloca:

Uma formação permanente, que se prolonga por toda vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e

como formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de se aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos [...] (LIBÂNEO, 2015, p. 187).

Portanto, destaca-se a relação da qualidade do ensino com a formação dos professores, haja vista que, para que isso aconteça de fato, a formação dos professores deve estar conectada com as transformações sociais e seus impactos na vida da comunidade, para que em sala de aula, os professores saibam dar sentido aos conteúdos e produzam uma educação verdadeiramente democrática visando a humanização e conseqüentemente uma sociedade mais saudável. Novamente compreende-se a função social da escola muito além de uma função informativa, mas de um comprometimento com uma vida de valores éticos para os estudantes. Como diz Paro (2018):

A qualidade da educação oferecida deve referir-se, portanto, à formação da personalidade do educando em sua integralidade, não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional. Certamente, não se trata de voltar-se contra os conteúdos das disciplinas que usualmente compõem os currículos, e sim de valorizar esses conteúdos, mas fazê-lo de acordo com sua contribuição para a formação integral, superando a função meramente “credencialista”, na qual se tem pautado o ensino básico. Essa superação envolve o cuidado não apenas com o conteúdo (entendido em seu sentido usual de rol de conhecimentos e informações contidos nas disciplinas e programas), que deve incluir novos elementos promotores da formação integral, mas também com a forma democrática de ensinar, por meio da qual se promove a condição de sujeito do educando, forma essa que, como tal, reveste-se de notável potencial formador de personalidades democráticas e que, assim, deve ser entendida também como autêntico conteúdo da educação (PARO, 2018, p. 36).

Assim, não se pode desassociar a formação continuada dos professores com a qualidade do ensino, pois um professor fora dessa perspectiva, dificilmente conseguirá usar os conteúdos em prol das mudanças necessárias, não irá compreender o seu papel, de modo a oferecer, um ensino democrático e integral. Por isso, o papel da formação continuada é tão importante, para que o educador reflita a importância de suas atitudes, posturas e comportamentos adotados diante da educação dos estudantes. Nesse sentido, a escola é um local onde são vivenciadas as primeiras experiências sociais, portanto, também espaço

observação, e a partir dela, podemos desempenhar um importante papel que é o de auxiliar na formação cidadão (FREITAS, FREITAS, ALMEIDA, 2020).

Faz-se necessário diante de tudo que foi apresentado refletir sobre como as políticas públicas e as instituições formadoras compreendem essa formação de professores, se estão considerando os anseios dos mesmos, ou seja, se conhecem a opinião dos professores sobre essas formações, seus interesses, expectativas e suas visões sobre educação; e se essas instituições reconhecem os desafios enfrentados: de injustiça social, violência e corrupção. Tudo isso, deve ser considerado quando se fala em formação continuada, porque a formação em serviço pode e deve colaborar para um processo de transformação da realidade social.

3.3 O papel do coordenador pedagógico como organizador da formação contínua de professores na escola

Diante das transformações que vem ocorrendo nos últimos tempos e que rapidamente chegam às salas de aula, também se desencadeiam movimentos de busca de novas bases e modos de se fazer formação contínua. Então, se se pensa numa escola que desenvolva uma educação democrática e com compromisso social, muitas mudanças ainda necessitam ocorrer na compreensão do papel do coordenador pedagógico. As mudanças aqui citadas, não se tratam apenas de uma mudança de espaço físico, mas “a ideia de que o espaço escolar pode e deve constituir-se em um lugar de aprendizado também para o professor, caracterizando-o como *locus* de formação.” (DOMINGUES, 2014, p.13).

Segundo Domingues (2014), não é apenas um deslocamento do espaço geográfico da formação, das oficinas pedagógicas promovidas pelas Secretárias de Educação ou pelas Universidades, para dentro das escolas, a partir de suas próprias necessidades, mas se trata de uma compreensão mais ampla e complexa do trabalho desenvolvido no espaço escolar: os múltiplos papéis da gestão escolar, em especial do coordenador pedagógico, os professores envolvidos e suas concepções e as condições de trabalho desse docente e mais, as expectativas do ensino de qualidade para os estudantes da escola pública.

Considerando os elementos acima citados, fica claro que o coordenador pedagógico tem papel extremamente relevante e relação direta com a tão almejada qualidade do ensino. Assim se coloca Domingues (2014):

A formação na escola ganha sentido por ser nela onde se desenvolve o currículo de formação do aluno; é onde as dificuldades de ensino e de aprendizagem manifestam-se. Na escola são mobilizados saberes, tradições e conhecimentos científicos e pedagógicos, tudo isso permeado pela prática. Ela ainda favorece a troca de experiência, que representa a partilha de saberes, e promove o caminho para a produção de conhecimentos reflexivos e pertinentes à atuação dos professores. Por fim, a escola inclui-se no contexto de formação do docente em virtude das mudanças no campo do conhecimento que tem valorizado a epistemologia da prática, os processos de autoformação, os investimentos educativos nas situações profissionais e a autonomia dos estabelecimentos de ensino (DOMINGUES, 2014, p. 14).

Diante de tudo, precisa ficar evidente para o coordenador pedagógico, que contribuições ele poderá oferecer no processo de formação continuada dos professores no ambiente escolar. Esse trabalho não é fácil, haja vista, que o coordenador enfrenta diferentes desafios, principalmente, porque o mesmo se depara com uma hierarquização administrativa e pedagógica que controla e dificulta sua ação.

No entanto, esse trabalho não é impossível de ser realizado, embora com as inúmeras atribuições conferidas ao coordenador como diz Domingues (2014):

[...] responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender a pais e alunos em dificuldades; e propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa (DOMINGUES, 2014, p. 14).

De todas as atribuições conferidas ao coordenador pedagógico, propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola deve ser a ação prioritária dentre todas as outras. Isso porque a formação em serviço dos

professores visa a reflexão e a transformação das práticas educativas com o intuito de colaborar com o desenvolvimento profissional dos docentes e conseqüentemente com a qualidade da aprendizagem oferecida aos estudantes, possibilitando uma formação democrática, com compromisso social. Libâneo (2015) destaca a importância dessa formação na escola:

13

A formação continuada é outra das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2015, p. 187).

A ideia de Libâneo coloca a escola como espaço onde as relações acontecem e delas surgem os desafios. Então, a escola se torna um espaço ideal para que a formação dos professores se desenvolva, porque é nela que os problemas ocorrem e dela que podem e devem surgir as soluções, e não de agentes externos. É da própria instituição de ensino que devem surgir os conteúdos e a necessidade formativa, e quem pode estar coordenando esse processo é o coordenador pedagógico no papel de líder.

Desse modo, percebe-se que os programas tradicionais de formação de professores não atendem de modo eficiente a necessidade dos educadores, pois os mesmos reúnem muitos professores de uma mesma área e de muitos estabelecimentos de ensinos, mas que acaba ficando distante da carência de cada instituição. “Na verdade, os esforços de aperfeiçoamento do magistério usualmente repetem e eventualmente agravam os equívocos já presentes na formação acadêmica, ignorando que a entidade que deve ser visada é a escola e não o professor isolado”. (AZANHA, 1998, p. 19).

Neste contexto, desenvolver uma proposta de intervenção para a melhoria da formação continuada de professores desenvolvida pelo coordenador pedagógico na escola e conhecer quais contribuições o coordenador pedagógico poderá oferecer no processo de formação continuada dos professores no ambiente escolar,

é o grande mote. As autoras Brandenburg *et al* (2019) corroboram em concluir que as formações continuadas melhoram as práticas pedagógicas. (BRANDENBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019).

A primeira ação a ser considerada nessa proposta de intervenção é identificar de qual natureza é essa formação, se ela é reflexiva, dinâmica e sensível ao contexto da escola, ou seja, se essa formação envolve os professores nas discussões e nas decisões pedagógicas (SANTOS *et al*, 2021). Depois, deve ser considerado, qual o tempo cronológico (pelo menos 4h semanais) e o espaço físico destinado ao processo formativo.

Outros aspectos são importantes, como, a proposta de oficinas de desenvolvimento interpessoal e intrapessoal, que pode colaborar com o clima relacional da instituição de ensino. Ao mesmo tempo, estimular novas estratégias pedagógicas através do acesso a diversos recursos: sites educativos, livros, revistas, biblioteca e mídias. Organizar estratégias de trocas de experiências exitosas realizadas na própria instituição ou em outras. Organizar um banco de sugestões a serem realizadas a partir da necessidade da escola.

Outras ações como possibilitar a realização de palestras com temáticas que abordem questões relacionadas ao cotidiano escolar. Proporcionar a elaboração de projetos didáticos junto aos professores, a partir da observação e acompanhamento da ação didática dos professores pelo menos 1 vez ao mês em cada sala de aula, para que o coordenador tenha elementos concretos para conduzir os estudos e planeje a formação do professor tendo em vista as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Promover encontros de pesquisa e estudos de questões atuais voltadas para o processo de ensino e aprendizagem.

Além de tudo isso, o coordenador pedagógico como articulador da formação continuada na escola, precisa conhecer as políticas públicas, programas e projetos federais, estaduais e municipais e a legislação educacional vigente, para que possa analisar criticamente os processos. Deve também, discutir com os professores e elaborar atividades que serão desenvolvidas com os pais e responsáveis a partir de projetos que favoreçam a parceria com as famílias.

Ao mesmo tempo, todas essas ações devem estar registradas no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, a fim de que essa formação continuada em serviço ganhe legitimidade perante a comunidade escolar.

4 Considerações finais

15

A pesquisa se desenvolveu no período de agosto a novembro de 2020, e seu percurso metodológico foi subsidiado pelo método bibliográfico e qualitativo, teve como base teórica a leitura de 11 livros. A produção foi proposta pelo curso de Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica na disciplina de Seminário de Pesquisa da Faculdade Metropolitana de Horizonte (FMH), como requisito para a conclusão do curso.

O objetivo geral proposto pela pesquisa - analisar as contribuições da formação continuada de professores realizada pelo coordenador pedagógico no contexto escolar para o processo de melhoramento do ensino – foi alcançado, pois a partir das análises bibliográficas ficaram claras as ações que podem ser desenvolvidas por este profissional na escola. Do mesmo modo, os objetivos específicos da pesquisa conseguiram defender a gestão escolar como grande articuladora e líder da promoção da qualidade do ensino no ambiente escolar, através da formação continuada, reconhecendo e valorizando a formação de professores como aspecto essencial na promoção da qualidade do ensino, bem como desenvolveu uma proposta de intervenção para a melhoria da formação continuada de professores desenvolvida pelo coordenador pedagógico.

Da mesma forma, o problema proposto - Quais contribuições o coordenador pedagógico poderá oferecer no processo de formação continuada dos professores no ambiente escolar? - encontrou resposta no terceiro objetivo específico da pesquisa, que foi refletido e analisado no ponto 3.3 da pesquisa.

Encontrou-se alguns desafios para a realização da revisão bibliográfica, por exemplo, o fator tempo disponível para as leituras e a escrita, tendo em vista que, o trabalho em home office consome muito do tempo disponível.

No entanto, com disciplina e perseverança, conseguiu-se elaborar uma agenda de estudo e escrita, e assim, cumprir todas as etapas dentro do prazo estabelecido pela orientadora.

A proposta de intervenção desta pesquisa teve como base todas as leituras realizadas, as experiências tidas como professora, coordenadora pedagógica e técnica de Secretaria de Educação. Todas essas atividades contribuíram para que fosse desenvolvida a proposta de intervenção.

Esta pesquisa trouxe reflexões fundamentais para que, como profissional da Educação compreenda-se a grande importância que assume o papel do coordenador pedagógico na escola e sua relação com a qualidade de ensino, o quanto esse profissional ainda vem construindo sua identidade, mas que ainda não tem seu devido reconhecimento e valorização.

Por todo esse percurso de estudo, aqui consolidado com este artigo, fica aqui os agradecimentos a todos que fazem a Faculdade Metropolitana de Horizonte (FMH), em especial, a professora Terezinha de Jesus Peres Gondim, que com seriedade e compromisso, conduziu este processo.

Referências

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** - Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2007. 21 p. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscano/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

AZANHA, José Mário Pires. **Proposta pedagógica e autonomia da escola.** Cadernos de História e Filosofia da Educação, São Paulo, n.4, 1998.

BICUDO. (Org.). Aparecida Viggiani. **Formação de professores? Da incerteza à compreensão.** Bauru, SP: EDUSC. Coleção Educar, 2003.

BRANDENBURG, Cristine; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, n. 2, p. 1–16, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LDB) Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 08 set. 2020.

17

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Programa de formação de gestores da educação infantil dos municípios cearenses**. Secretaria da Educação; Silene Cerdeira Silvino da Silva [et.al.]. Fortaleza: SEDUC, 2018.

DOMINGUES. Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. -1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino Em Perspectivas**, v.1, n.2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GOMES. Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. (Coleção docência em formação. Série educação infantil). 2ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO. José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª. Ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Série Cadernos de Gestão. 11ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Série Cadernos de Gestão. 12ª. Ed. Petrópole, RJ: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

SANTOS, Marismênia Nogueira dos; ALVES. Francione Charapa; ARRAES, Arielle Vitória Araújo. Gestão escolar no contexto pandêmico. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6069>. Acesso em: 5 ago. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2ª ed. Ver. São Paulo: Intermeios, 2018.

ⁱ **Jocilania Souza da Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7961-2824>

Prefeitura Municipal de Horizonte-CE. Universidade Estadual do Ceará.

Coordenadora da Editora Aprender. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Aldeia de Carapicuíba (FALC). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Cursando Gestão Escolar na Faculdade Metropolitana de Horizonte (FMH).

Contribuição de autoria: Escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9075583107710586>

E-mail: nana23lana@hotmail.com

ⁱⁱ **Francisca Risolene Fernandes**, ORCID: <https://orcd.org/0000-0002-9017-2142>

Prefeitura Municipal de Horizonte- CE. Universidade Estadual do Ceará. Programa da Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLa)

Aluna especial do Mestrado em Linguística na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Gestão Escolar e Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Graduanda em Letras: Português e Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul.

Contribuição de autoria: Escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1700981050573327>

E-mail: profarisolenefernandes@gmail.com

ⁱⁱⁱ **Cristine Brandenburg**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9296-6034>

Programa de Especialização em Direito Sociais e Políticas Públicas – Instituto Dom José de Educação e Cultura – Universidade do Vale do Acaraú

Doutora e Mestre em educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Fisioterapia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e Graduada em Pedagogia pela Estácio-CE. Docente da Especialização em Direito Sociais e Políticas Públicas – Instituto Dom José de Educação e Cultura – Universidade do Vale do Acaraú.

Contribuição de autoria: Escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2190827089014447>

E-mail: crisfisio13@gmail.com

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, Jocilania Souza; FERNANDES, Francisca Risolene; BRANDENBURG, Cristine. Coordenador pedagógico no processo de formação continuada de professores: perspectivas de melhor qualidade de ensino-aprendizagem. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-18, 2021.