



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ANTÔNIO EDIVAR ALVES PEREIRA

**AVALIAÇÃO DO DESENHO DA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO 6º AO 9º DO
MUNICÍPIO DE AQUIRAZ**

FORTALEZA

2025

ANTÔNIO EDIVAR ALVES PEREIRA

AVALIAÇÃO DO DESENHO DA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO 6º AO 9º DO MUNICÍPIO
DE AQUIRAZ

Dissertação apresentada Mestrado Profissional
em Avaliação de Políticas Públicas da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Avaliação de Políticas Públicas. Área de
concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcio de Souza Porto.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P489a Pereira, Antônio Edivar Alves.
Avaliação do desenho da política pública de formação continuada de coordenadores pedagógicos do 6º ao 9º ano do município de Aquiraz / Antônio Edivar Alves Pereira. – 2025.
151 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Marcio de Souza Porto.
1. Formação continuada . 2. Coordenador Pedagógico. 3. Política Pública. 4. Avaliação em profundidade. 5. Educação democrática. I. Título.

CDD 320.6

ANTÔNIO EDIVAR ALVES PEREIRA

AVALIAÇÃO DO DESENHO DA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO 6º AO 9º DO MUNICÍPIO
DE AQUIRAZ

Dissertação apresentada Mestrado Profissional
em Avaliação de Políticas Públicas da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Avaliação de Políticas Públicas. Área de
concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 24/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcio de Souza Porto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Maria Regina Santos de Souza
Universidade Estadual do Piauí (UEPI)

Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, pela força e pela sabedoria concedidas ao longo desta caminhada acadêmica. Sem Sua graça e amparo, esta conquista não seria possível.

Agradeço ao meu orientador Prof^o. Dr. Marcio de Souza Porto que não só me ajudou dando direção durante todo o percurso, como foi compreensivo e parceiro durante todo o processo.

Agradeço a banca, ao Prof^a. Dr^a. Maria Regina Santos de Souza e o Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira pela presença, colaboração e disponibilidade.

Agradeço a Prof.^a Dra. Milena Marcintha Alves Braz, pelas contribuições durante a banca de qualificação.

Agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz pela colaboração.

Agradeço ao prefeito de Aquiraz, Dr. Bruno Gonçalves, pelo incentivo e pelo investimento na formação dos profissionais da educação.

Agradeço aos amigos do curso Mestrado, em especial Regimar, Tatiana e Nildes, que tornaram essa caminhada mais leve e significativa, compartilhando experiências, desafios e aprendizados.

Agradeço à minha família: aos tios Ana Emídio e Francisco Assis, por me acolherem como filho e contribuírem com minha formação; aos meus pais, Francisco Emídio e Raimunda Alves, pelos valores que me moldaram; à minha esposa, Vaneide, pelo apoio e companheirismo; e aos meus filhos, João Victor e Maria Eduarda, e à neta Kauanny, minha maior inspiração.

Aos professores que marcaram minha trajetória na Educação Básica, especialmente Verônica Nogueira, que me ensinou as primeiras letras; Osélia Galeno Façanha, que me guiou com dedicação nos anos iniciais; e Cícero Macêdo e Anilton Macêdo, que, além de mestres, tornaram-se amigos para a vida.

Enfim, não é possível terminar uma dissertação sozinho, sem a amizade, a parceria e o coleguismo das pessoas à nossa volta. Como seres sociais que somos, me construo e reconstruo diariamente também na relação com as pessoas que direta ou indiretamente são parte fundante das minhas alegrias e conquistas.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Paulo Freire, 1996, p. 16).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal avaliar o Desenho da Política Pública de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos do 6º ao 9º ano do município de Aquiraz, à luz de seus fundamentos teóricos, institucionais e operacionais. A pesquisa também buscou analisar o contexto político e socioeconômico que influenciou a formulação da política, estudar suas bases referenciais a partir dos documentos coletados e investigar, com apoio de entrevistas e questionários, as fragilidades e possibilidades de aprimoramento percebidas pelos agentes envolvidos na pesquisa. A investigação justifica-se pela relevância social e educacional da formação continuada dos coordenadores pedagógicos, profissionais focados na promoção da qualidade do ensino e da gestão democrática no ambiente escolar. Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se uma abordagem qualitativa, com base em análise documental e bibliográfica. A metodologia utilizada foi a Avaliação em Profundidade (AP), que permitiu explorar quatro eixos do desenho da política: contexto, conteúdo, trajetória institucional, espectro territorial e temporal. A análise dos dados foi orientada pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004), a qual possibilitou a categorização e interpretação sistemática dos discursos das gerentes de formação e dos formadores da rede municipal de ensino. Os resultados revelam que a política de formação continuada em Aquiraz precisa ser implementada e institucionalizada, pois, a mesma apresenta lacunas em termos de diretrizes claras, planejamento estratégico e mecanismos de avaliação. Verificou-se que a formação dos coordenadores ocorre de forma fragmentada, frequentemente orientada por demandas emergenciais e sem articulação com uma proposta pedagógica consolidada. As entrevistas com as gerentes de formação e os dados obtidos dos formadores indicam divergências na condução da política, ausência de um marco normativo unificado e fragilidade no alinhamento entre teoria e prática. A pesquisa também evidencia a necessidade de incorporar com maior intencionalidade princípios da educação democrática e ecológica, conforme proposto por autores como Laval e Vergne (2023), visando promover uma formação crítica, inclusiva e sustentável.

Palavras-chave: formação continuada; coordenador pedagógico; política pública; avaliação em profundidade; educação democrática; educação ecológica.

ABSTRACT

This dissertation's main objective is to evaluate the Design of the Public Policy for Continuing Training of Pedagogical Coordinators from the 6th to the 9th year of the municipality of Aquiraz, in light of its theoretical, institutional and operational foundations. The research also sought to analyze the political and socioeconomic context that influenced the formulation of the policy, examine its reference frameworks through the collected documents and investigate, with the support of interviews and questionnaires, the weaknesses and opportunities for improvement as perceived by the agents involved in the study. This investigation is justified by the social and educational relevance of the continuing education of pedagogical coordinators, professionals focused on promoting educational quality and democratic management within the school environment. To achieve the proposed objectives, a qualitative approach was adopted, based on documentary and bibliographic analysis. The methodology employed was In-Depth Evaluation (IDE), which enabled the exploration of four axes of policy design: context, content, institutional trajectory, and territorial and temporal scope. Data analysis was guided by Bardin's (2004) content analysis technique, which allowed for the systematic categorization and interpretation of the statements from training managers and trainers within the municipal education network. The results reveal that the continuing education policy in Aquiraz still needs to be fully implemented and institutionalized, as it presents gaps in terms of clear guidelines, strategic planning, and evaluation mechanisms. It was observed that the training of coordinators occurs in a fragmented way, often driven by urgent demands and lacking alignment with a consolidated pedagogical proposal. Interviews with training managers and data collected from trainers indicate divergences in the conduct of the policy, the absence of a unified normative framework, and a weak alignment between theory and practice. The research also highlights the need to more intentionally incorporate principles of democratic and ecological education, as proposed by authors such as Laval and Vergne (2023), in order to promote critical, inclusive, and sustainable professional development.

Keywords: continuing education; pedagogical coordinator; public policy; in-depth evaluation; democratic education; ecological education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro sinóptico: paradigma da Avaliação em Profundidade, por Rodrigues (2008) e a correspondente aplicação no trabalho	50
Quadro 2 – Periodicidade das informações por segmentos	91
Quadro 3 – Cronograma das formações de coordenadores pedagógicos de Aquiraz 2019.....	92
Quadro 4 – Cronograma das formações de coordenadores pedagógicos de Aquiraz 2021.....	94
Quadro 5 – Cronograma das formações de coordenadores pedagógicos de Aquiraz 2022.....	94
Quadro 6 – Distribuição das escolas entre os formadores responsáveis pelo Acompanhamento	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados do SPAECE: 2016 e 2017	88
Tabela 2 – Resultados do SPAECE de 2017 a 2019	93
Tabela 3 – Resultados do SPAECE de 2017 a 2023	99
Tabela 4 – Resultados do IDEB de 2017 a 2021	99
Tabela 5 – Codificação dos Entrevistados.....	108
Tabela 6 – Características dos sujeitos entrevistados	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC	Ministério da Educação
APMs	Associações de Pais e Mestres
ONGs	Organizações Não Governamentais
PPP	Projeto Político Pedagógico
CONAE	Conferência Nacional da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
AP	Avaliação em Profundidade
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
PNE	Plano Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
EAD	Modalidade de Ensino a Distância
FACE	Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares
SEDUC/CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
COGEM	Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio
CEFOP	Cédula de Formação, Programas e Projetos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
MAIS PAIC	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
PNAIC	Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SME	Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz
ETI	Escolas de Tempo Integral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E DEMOCRÁTICA	19
2.1	A luta pela democracia na educação	20
2.2	A educação e o estado brasileiro	34
2.2.1	<i>História da educação nas constituições anteriores a 1988</i>	38
2.2.2	<i>A educação na Constituição de 1988.....</i>	40
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: TRAJETÓRIA DE PESQUISA E ESCOLHA DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO	45
3.1	Contexto e sujeitos da pesquisa.....	46
3.2	Perspectiva avaliativa: Escolha da metodologia da avaliação	47
3.3	Abordagem metodológica e coleta de dados	50
3.4	Análise de dados	53
4	ANÁLISE DE CONTEÚDO E ANÁLISE DE CONTEXTO: A POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO... ..	55
4.1	Políticas de formação para professores.....	55
4.2	Legislação sobre coordenadores pedagógicos no Brasil	69
4.3	Coordenador Pedagógico e a prática docente	72
5	TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL E ESPECTRO TERRITORIAL: CONFIGURAÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO BRASIL	77
5.1	A política de formação de coordenadores pedagógicos no contexto brasileiro	77
5.2	Um pouco da história da formação dos coordenadores pedagógicos no Brasil.....	81
6	RESULTADO DA PESQUISA	107
6.1	Perfil dos sujeitos.....	108
6.2	Análise qualitativa.....	109
6.2.1	<i>Concepção, estrutura e implementação da Política de Formação Continuada</i>	110
6.2.2	<i>Acompanhamento individualizado e impacto da formação em serviço</i>	118
6.2.3	<i>Relação da formação com a educação democrática e ecológica.....</i>	126
6.2.4	<i>Perspectivas para o aprimoramento da política</i>	129
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	136
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA - EX-GERENTE DE FORMAÇÃO	142

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA - ATUAL GERENTE DE FORMAÇÃO	144
ANEXO C – QUESTIONÁRIO PARA OS FORMADORES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS	146
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	150

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, a figura do coordenador pedagógico assume um papel fundamental na gestão escolar, na formação em serviço dos docentes e na promoção da qualidade do ensino, contribuindo diretamente para a formação dos estudantes e para a melhoria dos resultados de aprendizagem. Nesse cenário, a formação continuada desses profissionais configura-se como um elemento essencial para o aprimoramento de suas práticas, o fortalecimento de sua identidade profissional e o alcance de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 64, estabelece que a formação dos profissionais da educação para as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica deve ocorrer por meio de cursos de pedagogia ou de pós-graduação.

A Secretaria de Educação de Aquiraz, apesar da ausência de uma política de formação continuada institucionalizada, tem promovido formações alinhadas às diretrizes das esferas Federal e Estadual, por meio do Regime de Colaboração. A proposta de formação para coordenadores pedagógicos tem como objetivo principal provocar a reflexão sobre o papel do(a) Coordenador(a) pedagógico(a) numa perspectiva de gestão pedagógica como fator fundamental para a efetivação de uma educação de qualidade. Nesse cenário, evidencia-se a necessidade de políticas públicas voltadas especificamente à formação desses profissionais. Segundo Placco, Souza e Almeida (2012), é urgente a discussão sobre políticas públicas que assegurem a formação continuada do coordenador pedagógico, atendendo às necessidades teóricas, de forma a subsidiar práticas pedagógicas mais consistentes no ambiente escolar.

O interesse em pesquisar essa temática surgiu não apenas da vivência profissional do pesquisador, que teve a oportunidade de atuar como coordenador pedagógico, mas também de sua paixão pela função. Professor de Matemática da rede municipal desde 2007, o pesquisador ingressou em curso de pós-graduação em gestão escolar com o intuito de integrar o grupo gestor. Após concluir o curso, assumiu a coordenação de uma escola, contribuindo para que a instituição atingisse as metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação, com direito a incentivo financeiro para todos os profissionais da escola.

Posteriormente, foi convidado a assumir a direção de uma escola com baixos índices de aprendizagem. Dois anos depois, a instituição ficou entre as dez melhores do município. O pesquisador permaneceu como diretor por duas gestões e, no último ano da segunda gestão, retornou à função de coordenador pedagógico da mesma escola. Na gestão

seguinte, retornou à sala de aula, mas sua ligação com a coordenação pedagógica permaneceu, tanto que um ano e meio depois, participou de uma seleção pública e reassumiu a função de coordenador novamente, permanecendo até 2020.

Na gestão atual, foi convidado para atuar como coordenador pedagógico de outra escola por cinco meses. Em seguida, assumiu a função de formador de Matemática do 6º ao 9º ano, cargo que ocupa até o presente momento, realizando formações para professores e acompanhamentos pedagógicos em três escolas do município. Além da experiência prática, o pesquisador observou, nas visitas às escolas, que muitos coordenadores não compreendem claramente suas atribuições, acumulando múltiplas tarefas e se distanciando de suas funções pedagógicas essenciais, o que reforça a necessidade de fortalecer sua identidade profissional.

Chauí 2018 destaca que o coordenador pedagógico precisa ser um líder nato, comprometido com a função de educador e consciente de que a unidade de ensino é um espaço de construção e reconstrução do saber, contribuindo para a formação cidadã na contemporaneidade. Esse profissional deve organizar espaços de escuta e promover atitudes organizacionais que fortaleçam o trabalho coletivo, minimizem dificuldades cotidianas e contribuam para o alcance dos objetivos educacionais. Nesse sentido, avaliar o desenho da política de formação continuada para coordenadores pedagógicos do 6º ao 9º ano da rede municipal de ensino é uma ação positiva, geradora de expectativas e avanços para educação de Aquiraz.

A pesquisa intitulada **Avaliação do desenho da política pública de formação continuada de coordenadores pedagógicos do 6º ao 9º ano do município de Aquiraz** apresenta uma relevância social significativa, pois impacta diretamente a qualidade da educação pública local. Ao abordar o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos e o fortalecimento das práticas docentes, essa investigação contribui para o aprimoramento do ensino, refletindo positivamente na formação dos estudantes e na comunidade escolar como um todo.

A formação continuada dos coordenadores pedagógicos desempenha um papel essencial na garantia da qualidade da educação pública, sendo um eixo estruturante para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Um programa formativo bem estruturado possibilita que esses profissionais adquiram conhecimentos, competências e ferramentas que potencializam sua atuação nas escolas. Dessa forma, os coordenadores tornam-se capazes de orientar os docentes em sua formação em serviço, promovendo metodologias inovadoras e eficazes; implementar o currículo de maneira contextualizada e alinhada à realidade dos estudantes; monitorar e avaliar o ensino e a aprendizagem, identificando demandas e

propondo intervenções adequadas; além de articular ações entre escola e comunidade, favorecendo um ambiente educativo colaborativo e democrático.

Acredita-se que os achados dessa pesquisa terão impactos positivos não apenas no âmbito escolar, mas também na sociedade de maneira mais ampla. Uma educação pública de qualidade contribui para o progresso social e econômico, preparando os cidadãos para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Além disso, a valorização da educação tem um papel significativo na redução da criminalidade e da violência, pois promove valores como respeito, ética e responsabilidade social, fortalecendo os laços comunitários e construindo uma sociedade mais justa e equitativa.

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa se destaca por fomentar avanços no conhecimento científico sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Ao aprofundar a compreensão teórica e prática desse processo formativo, possibilita reflexões e melhorias na atuação dos coordenadores e professores, impactando diretamente os resultados de aprendizagem dos estudantes. A análise do desenho da política pública de formação continuada dos coordenadores do 6º ao 9º ano no município de Aquiraz permitirá gerar dados relevantes para compreender as concepções e práticas existentes, avaliar os impactos dessa política na atuação dos coordenadores e docentes, além de identificar desafios e oportunidades para seu aprimoramento. Assim, espera-se que as conclusões do estudo sirvam de base para a formulação de políticas educacionais mais eficazes

Além de sua relevância acadêmica e social, a pesquisa também possui um significado pessoal expressivo para o pesquisador, cujas experiências profissionais incluem a atuação como formador de Matemática e coordenador pedagógico. Ao longo da trajetória na gestão escolar e na coordenação pedagógica, tornou-se evidente a necessidade de oferecer suporte contínuo aos professores, auxiliando-os na qualificação de suas práticas e incentivando-os a buscar aprimoramento profissional. A experiência na coordenação proporcionou uma visão mais abrangente da educação, permitindo compreender as dinâmicas do ensino e propor estratégias voltadas para a melhoria do processo educativo.

A realização desta pesquisa representa, portanto, uma oportunidade ímpar de analisar criticamente o desenho da política de formação continuada dos coordenadores pedagógicos e contribuir para o seu aprimoramento. Além de favorecer a ampliação do conhecimento sobre o tema, o estudo pretende subsidiar reflexões que possam influenciar a formulação e implementação de políticas mais estruturadas e eficazes. A valorização da formação continuada é fundamental não apenas para os coordenadores, mas para todos os

profissionais da educação, uma vez que o aprimoramento das práticas pedagógicas é essencial para a construção de uma educação pública de qualidade.

Tendo em vista o exposto, o projeto de pesquisa tem como objetivo geral avaliar o desenho da Política Pública de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos do 6º ao 9º ano do município de Aquiraz, com vistas a compreender os mecanismos de implementação e efetivação dessa política e contribuir para seu aperfeiçoamento como política social. Para tanto, foram contemplados três objetivos específicos:

a) Analisar o contexto político e socioeconômico que abrigou os percursos institucionais da Política Pública de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos do 6º ao 9º ano do município de Aquiraz. b) Estudar as bases referenciais da Política Pública de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos dos Anos Finais do município de Aquiraz, por meio da análise dos documentos coletados. c) Investigar o processo de aprimoramento do desenho da Política de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos dos Anos Finais do município de Aquiraz e suas fragilidades a partir da visão das gerentes de formação e dos formadores.

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa bibliográfica e documental. Para a análise do fenômeno em questão, foi realizado um levantamento sistemático de documentos institucionais junto aos órgãos responsáveis pela implementação da política, incluindo fontes oficiais do governo federal, estadual e da Secretaria de Educação do município de Aquiraz. Dentre os documentos analisados, é importante destacar:

1. As Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública;
2. Referências para formação de professores da Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação de 1999;
3. As Diretrizes para o ano de 2024 no estado do Ceará;
4. A Lei Municipal de nº 805/2010 de 08 de janeiro de 2010;
5. Desenho da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação de Aquiraz - Ceará;
6. Planilhas dos resultados de aprendizagens dos estudantes da rede municipal de ensino
7. Cronogramas com as temáticas de formação para os coordenadores e as pautas de acompanhamento pedagógico aos coordenadores.

Para tanto, para avaliar o Desenho da Política de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos do 6º ao 9º ano do município de Aquiraz, foi utilizada a proposta da AP (Avaliação em Profundidade).

Quanto à estrutura, o texto foi dividido em sete partes, incluindo a introdução e as considerações finais. As seções e suas respectivas subseções objetivaram a explicitação da temática, de modo a proporcionar aos leitores a compreensão gradativa do assunto, fornecendo os dados, análises e reflexões necessárias para o entendimento significativo do tema.

A seção 2 (dois), Educação Transformadora e Democrática, versa sobre o referencial teórico aplicado ao presente trabalho.

Na seção 3 (três), Procedimentos Metodológicos: Trajetória de Pesquisa e Escolha da Proposta de Avaliação, onde são apresentadas a contextualização acerca dos procedimentos metodológicos, assim como as definições globais sobre Avaliação de Política Pública, para posterior análise das especificidades da política pública de Formação continuada para coordenadores pedagógicos.

Na seção 4 (quatro), Análise de Conteúdo e Análise de Contexto: A Política Educacional de Formação dos Profissionais da Educação, a discussão foi direcionada para os eixos da avaliação em profundidade (AP) relacionados à análise de conteúdo e análise de contexto abordando a política de formação dos profissionais da educação tendo como fundamentação teórica o MEC - Ministério da Educação, a LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e o documento Referenciais para formação de professores/Secretaria de Educação Fundamental Ministério da Educação (1999).

A seção 5 (cinco), Trajetória Institucional e Espectro Territorial: Configuração do Coordenador Pedagógico no Brasil, explicitou os outros eixos da avaliação em profundidade (AP), quais sejam: trajetória institucional e espectro territorial e temporal, por meio da descrição da trajetória da formação de coordenadores pedagógicos no Brasil trazendo um pouco de sua origem com uma visão mais geral em seguida como essa política acontece nas três esferas: Federal, estadual e municipal (Aquiraz).

Na seção 6 (seis), Resultado da Pesquisa. Nesta seção é apresentado o resultado da pesquisa, onde seu principal objetivo é confrontar os resultados com os dados da literatura que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa. Da mesma maneira, ressaltamos que a análise e interpretação dos resultados formam a etapa que permite a comparação qualitativa (no caso desta pesquisa) das várias soluções pensadas numa base racional. Portanto, é primordial que contemos com uma abordagem sistemática e coerente, uma vez que é a partir dos resultados

que tiramos as nossas conclusões, é imperativo documentar não só os resultados em si, mas também a forma como foram obtidos. A interpretação dos resultados também será devidamente explicada, pois esta é a própria fonte das conclusões e recomendações.

É de suma importância enfatizar que a Avaliação de Políticas Públicas é abordada de maneira transversal, ao longo de todo o trabalho, dialogando sempre com a temática de cada uma das seções.

Por fim, nas Considerações Finais, são apresentadas as conclusões do estudo. Espera-se que os resultados contribuam para o aprimoramento das políticas educacionais locais, fortalecendo a atuação dos coordenadores pedagógicos como mediadores da prática docente e protagonistas na consolidação de uma escola pública democrática, inclusiva e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

2 EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E DEMOCRÁTICA

Sabemos que a educação, enquanto direito fundamental e institucionalizado, desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. No Brasil, a luta por uma educação democrática e transformadora tem sido historicamente marcada por grandes desafios, como as desigualdades sociais, o analfabetismo, as dificuldades de acesso à escola e a própria formação docente. Por outro lado, também houve avanços importantes, como a criação de leis e políticas públicas voltadas à educação, que refletem os anseios por mudanças estruturais capazes de promover, de fato, a cidadania e a inclusão social. Nesse contexto, a atuação dos coordenadores pedagógicos torna-se essencial, pois são esses profissionais que, inseridos nos espaços educacionais, articulam e implementam práticas formativas com foco na melhoria da qualidade do ensino e no fortalecimento da gestão democrática.

O presente capítulo, intitulado **Educação Transformadora e Democrática**, dialoga diretamente com a formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Parte-se da premissa de que a gestão democrática requer profissionais articuladores, preparados para promover espaços coletivos de debate, tomada de decisões participativas e desenvolvimento profissional docente. Além disso, é necessário formar sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de fortalecer ações ecológicas em seu entorno, entendendo que a democracia vai além da mera participação. Nessa perspectiva, como afirmam **Christian Laval e Francis Vergne (2023)**, a educação, para ser efetivamente democrática, precisa também ser *ecológica*¹. Assim, para que o coordenador pedagógico possa exercer plenamente seu papel de formador e mediador, é indispensável que tenha acesso a processos formativos que o capacitem a compreender e aplicar os princípios da gestão democrática no cotidiano das instituições de ensino.

A primeira seção, intitulada "**A luta pela democracia na educação**", discute a trajetória histórica da democratização do ensino e a importância da participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar no processo educativo. **Paulo Freire (1975)** nos

¹Christian Laval e Francis Vergne, em sua obra "Educação Democrática: A Revolução Escolar Iminente" (2023), não fornecem uma definição específica de "educação ecológica". No entanto, os autores defendem uma renovação crítica da escola pública orientada para uma forma democrática que seja social e ecológica. Eles argumentam que a educação deve ser emancipada de poderes que buscam instrumentalizá-la, promovendo uma cultura democrática e ecológica indispensável para o futuro. Assim, a educação ecológica, na perspectiva deles, está intrinsecamente ligada a uma educação democrática que valoriza a autonomia individual e o autogoverno coletivo, preparando os estudantes para uma sociedade comprometida com a sustentabilidade ambiental e a justiça social.

apresenta a escola como uma instância social e depositária da confiança na capacidade de homens e mulheres. Essa abordagem é fundamental para compreender como os coordenadores pedagógicos podem contribuir, nos ambientes escolares, com a promoção da democracia e da inclusão, estimulando o diálogo, a reflexão crítica e a valorização da diversidade local.

Na segunda seção, **"A educação e o Estado brasileiro"**, analisa-se a relação entre o Estado e a educação nacional, com destaque para os desafios históricos e estruturais na formulação e na implementação de políticas públicas educacionais. Discute-se também o impacto do neoliberalismo na redução dos investimentos públicos e suas consequências para a formação dos profissionais da educação, com ênfase na formação continuada dos coordenadores pedagógicos.

As subseções **"Histórico da educação nas constituições anteriores a 1988"** e **"A educação na Constituição de 1988"** exploram o percurso histórico das políticas educacionais brasileiras, a partir das Constituições Federais, com o intuito de refletir sobre os avanços e os desafios enfrentados na consolidação da educação como um direito constitucional garantido a todos.

Dessa forma, este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre o papel do coordenador pedagógico na construção de uma escola democrática. A formação continuada desses profissionais deve estar pautada nos princípios de uma educação emancipadora, assegurando-lhes as ferramentas necessárias para atuarem como agentes de transformação no ambiente escolar e como promotores de uma gestão verdadeiramente participativa, crítica e humanizadora.

2.1 A luta pela democracia na educação

Entendemos que a luta por democracia na educação possui uma trajetória longa e marcada por inúmeros desafios. Essa história configurou diversos movimentos cujo objetivo era transformar as instituições educacionais, de modo que seus meios e fins respondessem às demandas provenientes das experiências contínuas de formação de cidadãos críticos.

Nesse sentido, é fundamental ouvir e levar a sério aqueles que vivem à margem da sociedade, marcados por visões dominantes relacionadas a gênero, classe, raça, sexualidade, deficiência e outras formas de estigmatização.

Tudo isso impõe uma série de responsabilidades éticas, políticas e educacionais àqueles que se preocupam com os problemas socioeducacionais. Compreendemos, assim, que

as questões educacionais transcendem o âmbito estritamente escolar e se articulam com as dimensões mais amplas da vida social.

Perguntar se a educação pode mudar a sociedade, implica pensar que os educadores devem exercer um papel crítico-democrático, assumindo engajamentos intelectuais públicos.

Para Paulo Freire (1975) a escola deve ser um lugar acolhedor não só de trabalho, como também de ensino e aprendizagem. Um lugar onde a convivência entre alunos e professores seja favorável a construção do saber, seja contínuo e possibilite que seus participantes se superem, pois, a escola é um ambiente privilegiado para pensar e se desenvolver. Ele nos apresenta a escola como uma instância social, pois sempre depositou a sua confiança na capacidade de homens e mulheres. Ele de fato acredita que homens e mulheres por meio da educação serão capazes de mudar a sociedade. Paulo Freire diz que não é a educação em si que forma a sociedade, mas sim que a sociedade, ao se estruturar de uma determinada forma, determina como a educação deve ser, alinhando-se aos valores que a guiam a sociedade. (1975, p. 30).

Nas considerações de Paulo Freire

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (1991, p. 126)

Reconhecemos a importância da educação tanto para homens quanto para mulheres, mas também compreendemos que ela não pode ser considerada a única responsável pelas transformações da sociedade. Na maioria das vezes, a escola atua na preservação das estruturas sociais e econômicas existentes, o que dificulta o processo de mudança social. Nesse contexto educacional, Paulo Freire, conforme citado por Moacir Gadotti, ressalta que “a mudança na educação não pode acontecer antes da mudança na sociedade, mas essa transformação da sociedade precisa da educação” (1991, p. 84).

Embora não existam receitas prontas para responder a essas necessidades, é evidente que a resolução dos nossos problemas educacionais e sociais só será viável se tivermos clareza de que, em primeiro lugar, esses esforços devem ocorrer no âmbito de políticas educacionais criticamente democráticas.

Por isso, uma das questões que não se pode jamais contornar é que, embora devamos ser otimistas quanto à possibilidade de realizar transformações duradouras, não

podemos ser excessivamente românticos. Educadores, movimentos progressistas e membros de comunidades engajadas com a democracia crítica não detêm o monopólio das ações transformadoras. Atualmente, observa-se que setores neoliberais, neoconservadores e movimentos religiosos populistas e autoritários também têm buscado modificar a educação para atender aos seus próprios interesses.

Essa disputa começa pelas diferentes versões de democracia. Há concepções de democracia que defendem a participação coletiva plena, visando ao bem comum e à formação de cidadãos críticos. Estas entram em conflito com versões formais e frágeis de democracia, centradas no mercado, na liberdade de consumo, na posse individualista e em uma educação valorizada apenas como instrumento para a satisfação de necessidades econômicas restritas, definidas por grupos dominantes.

Essa disputa tem implicações significativas para aqueles comprometidos com formas mais robustas de democracia e com uma educação que valorize concepções mais amplas e enriquecedoras de sua utilidade social. Por isso, é fundamental compreendermos melhor o que acontece quando essas diferentes noções de democracia se confrontam nas escolas e nas comunidades. Isso exige a honestidade de reconhecer que vivemos uma época em que visões, pressupostos e compromissos ideológicos da direita estão fortemente presentes, são bem financiados e vêm se tornando parte do senso comum predominante em diversos países do mundo.

É urgente barrar a proliferação de falsas versões de democracia, que têm como foco o capitalismo e suas ideologias ameaçadoras à existência planetária. Essa postura exige de nós uma atuação firme nos espaços sociais, a fim de ressignificar, com profundidade, o que de fato é democracia. Nossas preocupações precisam ter outras origens e finalidades que não se limitem às lógicas do capitalismo global, o qual:

[...] está muito mais preocupado em expandir o domínio das relações de mercado do que, por exemplo, em estabelecer a democracia, expandir a educação elementar, ou incrementar as oportunidades sociais para os pobres do mundo. Como a globalização de mercados é, em si mesma, uma abordagem muito inadequada à prosperidade mundial, é preciso ir além das prioridades que encontram expressão no foco escolhido do capitalismo global (Sen; Kliksberg, 2010, p. 28-29).

Como vimos, atualmente, a ênfase está na expansão do mercado em vez de promover valores essenciais como democracia, educação básica e oportunidades para os mais necessitados. Isso sugere que a forma como a globalização está sendo conduzida não é a melhor solução para garantir a prosperidade e a democracia social. Portanto, é necessário

repensar essas prioridades e buscar alternativas que realmente atendam às necessidades sociais e econômicas globais.

Em contexto social com essas características, certas questões se apresentam como cruciais. Formas mais densas de educação crítica e democrática podem permanecer fiéis a seus valores e princípios? Podem ter uma vida longa? O que de fato é essa democracia na realidade? Que forças estão atuando para desafiá-la?

Nesse cenário tão desafiador, não podemos deixar de refletir sobre essas questões e, sobretudo, buscar compreender o que, de fato, é a democracia. Acima de tudo, é necessário entender que a educação assume um papel de suma importância — especialmente um papel transformador — pois, como insistia Paul Valéry (2002, p. 1431), “todo ensino implica uma ideia de futuro e uma certa concepção dos seres que viverão este amanhã”

Percebemos, assim, que a educação é, de fato, um grande projeto social que conecta diretamente o passado e o futuro por meio de uma grandiosa ação no presente. Portanto, no contexto atual, refletir sobre a educação democrática como esse projeto social que viabiliza o direito e a igualdade para todos é mais do que necessário.

Christian Laval e Francis Vergne (2023) destacam que a educação democrática deve ser, antes de tudo, uma educação livre — livre de influências e pressões que buscam manipulá-la ou submetê-la a interesses específicos de um pequeno grupo privilegiado pelos ideais capitalistas. Essa liberdade na educação de qualquer nação é essencial para garantir que o processo educativo não se transforme em um meio de controle social ou de reprodução das desigualdades.

Quando a educação é instrumentalizada, ela perde seu papel primordial: o papel crítico e transformador, tornando-se uma ferramenta a serviço de fins alheios ao desenvolvimento humano e à emancipação dos indivíduos. Por isso, a proposta de uma educação verdadeiramente democrática fundamenta-se na criação de um ambiente em que todos tenham condições de exercer sua autonomia, pensar criticamente e se expressar livremente. A educação democrática é, de fato, um espaço em que a diversidade de ideias é valorizada e todas as vozes são ouvidas, respeitadas e levadas em consideração. A verdadeira liberdade educacional promove não apenas o conhecimento, mas também a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, engajados na sociedade e preparados para participar ativamente da vida pública

Podemos afirmar, inclusive, que a educação democrática, ao se desvincular de qualquer forma de dominação, transforma-se em um ato de resistência consciente e em uma afirmação do direito de todos à liberdade e à igualdade.

Como vimos nos séculos XIX e XX, houve uma escola presa a paradigmas, tendo como visão de futuro uma sociedade industrializada, centrada no trabalho humano e na produção de bens. No entanto, o tempo passou e essa projeção não se concretizou plenamente, pois vivemos, nos dias atuais, em uma sociedade desestruturada e marcada por profundas desigualdades sociais. Diante disso, torna-se necessário pensar em uma sociedade mais igualitária e mais humana, onde a educação, a economia e a política coloquem no centro de sua ação o ser humano, pois é o homem quem possui a capacidade de transformar a sociedade em algo melhor.

A ação humana interfere, direta e indiretamente, na sociedade — tanto de forma positiva quanto negativa — e, diante disso, cabe-nos a pergunta: **que sociedade queremos?** É preciso oferecer à sociedade a produção de conhecimentos mais livres e uma educação verdadeiramente universal, pois a educação assume um papel fundamental na transformação do atual contexto social. Contudo, essa transformação também depende de outros setores, como o econômico, o social e o político.

Para que a educação seja capaz de realizar essa mudança tão necessária, ela precisa ser, de fato, democrática — e, para ser democrática, precisa ser também ecológica. Na atual conjuntura econômica e política, torna-se indispensável desenvolver escolas *antropogênicas*². Pensar em instituições antropogênicas é pensar em uma escola que forme o homem pelo homem, com o intuito de fortalecer uma formação centrada no ser humano, e não no poder ou na lógica do "ter", como tem ocorrido no atual contexto capitalista, que forma o homem pelo que ele possui, e não pelo que ele é.

Uma educação democrática deve ser, antes de tudo, **sustentável**. Precisamos educar e formar cidadãos críticos, participativos, capazes de cumprir com seus direitos e deveres, livres para expressar sua autonomia, tanto individual quanto coletiva, colaborando ativamente com o meio ambiente de forma consciente e sustentável.

A democracia ecológica busca orientar, de forma coletiva, o uso dos meios e recursos empregados nas atividades humanas, com a finalidade de cuidar de todos — e, principalmente, do meio ambiente, que é o nosso habitat natural e que precisa, mais do que nunca, do nosso cuidado. Um meio ambiente tão sofrido pelas ações de uma sociedade capitalista.

²O termo “antropogênico” refere-se a qualquer influência humana que afeta o meio ambiente. <https://dritalorachid.com.br/doencasantropogenicas/#:~:text=O%20termo%20%E2%80%9Cantropog%C3%AAnico%E2%80%9D%20refere%2D,que%20afeta%20o%20meio%20ambiente>. Acesso em: 05 mar. 2025.

Vale destacar que Christian Laval e Francis Vergne (2023), afirmam que: Um dos aspectos mais intoleráveis das sociedades capitalistas é o uso irracional que se faz de grande parte dos recursos naturais e os danos engendrados por uma produção subordinada à lógica do lucro.

Para mudar ou transformar essa ideia imaginária industrialista e produtiva que levou o homem a cre que poderia ser “como senhores e possuidores da natureza” precisamos de uma grande inovação na educação pública e na economia, precisamos de representantes na educação com uma visão humana e ecológica, com garra para mudar principalmente o currículo e investir na formação de professores para que juntos possamos revolucionar a educação de maneira significativa onde o homem seja realmente consciente de seu papel no meio ambiente e na sociedade como um todo, desenvolvendo assim instituições antropogênicas, antes de tudo instituições educacionais a fim de formar o homem em sua totalidade sendo capaz de contribuir com a sociedade tornando-a melhor, mais humana, democrática e ecológica.

Christian Laval e Francis Vergne (2023) afirmam que “a educação é um bem comum e não uma mercadoria”. De fato, a educação deve ser acessível a todos, e para isso é essencial unir forças contra o sistema neoliberal e capitalista que permeia nosso país. Precisamos transformar as instituições de ensino em espaços acolhedores e colaborativos, onde o conhecimento seja construído por todos os envolvidos, promovendo atividades educacionais mais eficazes que envolvam todos no processo ensino e aprendizagem. É fundamental romper com a desigualdade escolar e combater aqueles que defendem um Estado de direita que marginaliza os menos favorecidos da nossa sociedade.

É necessário romper com as desigualdades educacionais por meio da união de esforços em defesa de uma educação enlaçada com a justiça social. Isso implica resistir a projetos políticos excludentes, que favorecem interesses de grupos dominantes em detrimento das populações historicamente marginalizadas. Fazer educação, nesse sentido, requer compromisso ético, responsabilidade social, senso de equidade, solidariedade e respeito à vida humana e ao meio ambiente, promovendo à construção de uma sociedade mais justa e à garantia de qualidade de vida para todos.

De fato, é essencial compreender o que se entende por democracia no campo educacional. Conforme Laval e Vergne (2023), torna-se imprescindível ampliar os conhecimentos sobre o significado da democracia no contexto atual da educação. A contribuição de John Dewey permanece relevante, sobretudo quando defende que a escola e a universidade devem ser concebidas como espaços nos quais a democracia se materializa na

prática de forma significa. Nesse sentido, a democracia como objetivo pressupõe sua adoção como método, estabelecendo, segundo Chaniel (2006), uma relação dialética entre o processo educativo e a construção de sociedades mais justas, igualitárias e participativas.

A educação, portanto, ocupa lugar central no processo de democratização. Não se limita à mera socialização dos jovens, mas deve prepará-los para exercerem plenamente sua cidadania, atuando como sujeitos protagonistas e transformadores de suas realidades. Ao oferecer aos estudantes os meios necessários para participarem significativamente da vida social, a escola contribui para a consolidação de uma cultura democrática. Nesse contexto, Paulo Freire (1973, p. 98) ressalta que a educação deve formar “mentalidades democráticas”, ou seja, indivíduos críticos, reflexivos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Como vimos, a democracia no contexto educacional vai além da simples participação dos estudantes em ações pontuais realizadas no ambiente escolar, como eleições para conselhos de classe ou grêmios estudantis. Ela exige, de fato, atividades estruturantes que ultrapassem os muros da escola, promovendo igualdade de oportunidades, participação ativa, valorização da diversidade e exercício da cidadania. Isso implica garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de cor, raça, gênero ou qualquer outra característica; que possam participar ativamente do processo educativo, expressando suas ideias tomando decisões e construindo o conhecimento de forma significativa com seus pares. A escola, nesse contexto, deve proporcionar um ambiente acolhedor e respeitoso e comprometido, onde a diversidade de culturas, identidades e perspectivas seja reconhecida e valorizada. Além disso, deve assumir o compromisso de formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, preparados para atuar de forma responsável na vida social e política.

Ao longo da história da educação brasileira, é possível identificar avanços significativos no que se refere à estrutura e à organização das instituições de ensino. No entanto, ainda persistem fragilidades no que diz respeito ao aprofundamento da cultura democrática no ambiente escolar. A participação efetiva dos sujeitos que compõem a comunidade educativa, especialmente daqueles que são os principais destinatários das políticas públicas — os estudantes e suas famílias —, ainda é um desafio a ser enfrentado no contexto educacional no país. Para que a escola se torne, de fato, um espaço democrático, é imprescindível que promova oportunidades reais de participação na vida escolar e na construção da cultura institucional comprometida também com o meio ambiente como um todo. Essa abertura exige intencionalidade, esforço coletivo, estabelecimento de parcerias e,

sobretudo, um conhecimento aprofundado da realidade local. Conhecer a comunidade escolar — suas trajetórias, histórias de vida e contextos socioculturais — é condição essencial para a criação de estratégias que favoreçam o engajamento das famílias e demais atores, fortalecendo vínculos de pertencimento e ampliando a participação cidadã no contexto escolar. Trata-se, portanto, de um caminho necessário para a consolidação da gestão democrática e ecológica nas escolas públicas.

Ao discutir políticas educacionais, a experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob a gestão de Paulo Freire, enfatiza um marco de transformação. Seu padrão democrático, participativo, autônomo e transparente apresenta um norte inspirador para repensarmos a educação nas grandes cidades brasileiras. Porém, a complexidade do cenário contemporâneo, marcado por uma ampla diversidade cultural e social, e por interesses tanto políticos como econômicos opostos, traz desafios relevantes à efetivação de práticas educativas verdadeiramente democráticas.

Por se tratar de uma proposta de educacional voltada a educação democrática e transformadora, faz-se pertinente abordar a experiência pedagógica de Paulo Freire, cuja trajetória oferece importantes elementos para refletirmos sobre o papel da escola em contexto e a relevância de uma gestão educacional comprometida de fato com a democracia. A partir de sua perspectiva, é possível pensar na construção de um modelo de gestão escolar que se adeque aos fundamentos de uma educação crítica, participativa e emancipadora, voltada para a transformação social.

Ao pensar em formas mais robustas e concretas de democracia, é relevante resgatar a teoria e a prática de Paulo Freire (2001) num momento em que estamos vivenciando um contexto político-social excessivamente antidemocrático, excludente, no qual a liberdade é reduzida à liberdade individual de consumir e acumular, ou seja, a liberdade de mercado. Por isso se faz necessário compreender a importância da democracia comprometida e transformadora, pois, quando a ideologia neoliberal é destacada como o único discurso. Quando não há espaço para outros diálogos. Uma sociedade onde o ter vale mais que o ser. Quando os representantes do povo não respeitam as diversas classes da sociedade, como os professores, alunos e os demais profissionais da educação. Quando a autonomia das instituições de ensino, o espaço de fala do povo e os direitos das pessoas continua sendo um sonho é impossível a democracia educacional de forma transformadora.

Paulo Freire diz,

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (Freire, 2001, p.25)

Acredita-se que uma das principais maneiras de lutarmos por esse sonho seja validar o caráter democrático do pensamento e das práticas freiriana, trazendo para nossas reflexões que é possível sim agir de maneira diferente da ideologia e da prática neoliberal. Quando Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1991, na gestão da Prefeita Luiza Erundina, do PT, provou para a sociedade que é possível sim lutar para mudar a realidade da instituição escola, assim como ele um dia, lutar por uma escola pública, popular e democrática é possível. Ele mostra que através de suas ações que a teoria e a prática andam juntas e que não são dois pontos distintos. Teoria e prática estão interligadas nas práticas freirianas mostrando que é possível transformar a educação com ações interligadas as teorias que de fato estão comprometidas com a transformação social através de práticas democráticas.

Por se tratar de uma educação democrática e transformadora, consideramos relevante incluir neste trabalho a reflexão proposta por Paulo Freire, tendo em vista sua contribuição significativa para a compreensão do papel emancipador da escola e da importância de uma gestão educacional comprometida com os princípios da democracia, da escuta e da justiça social. Nessa perspectiva, destaca-se que a gestão pedagógica da escola precisa ser coerente com uma concepção de educação que promova a transformação social e a construção coletiva do conhecimento.

De acordo com Barros e Souza (2021), ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Paulo Freire buscou realizar uma transformação significativa na escola pública. Para ele, a escola deveria ser de fato um espaço de formação crítica e de construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essa transformação, segundo o educador, só seria possível por meio da participação ativa de todos os sujeitos da comunidade escolar, em um processo coletivo, dialógico e democrático, que valorizasse a liberdade de expressão e a autonomia dos profissionais da educação e de todos os sujeitos de modo geral. Seu propósito era contribuir de forma efetiva com uma política educacional que assegurasse uma educação pública de qualidade, a partir de ações contínuas, planejadas e desenvolvidas de forma colaborativa nos ambientes escolares.

Para Barros e Souza (2021), é importante destacar que a gestão de Paulo Freire promoveu de fato a participação ativa da comunidade escolar, a autonomia das unidades de ensino e a transparência nas ações desenvolvidas. Ao criar as possibilidades de participação de todos os sujeitos nos processos planejados, Freire buscava construir unidades educacionais nas quais os estudantes, professores e demais membros se sentissem parte integrante do projeto educativo desenvolvidos nas instituições de ensino, vivenciando a alegria de aprender e de construir um espaço de construção dos saberes, tudo isso na coletividade. Além disso, a gestão Freire rompeu com o paradigma de que a quantidade de conteúdo é o principal indicador da qualidade do ensino e da aprendizagem, valorizando a construção de um currículo significativo e relevante para a vida dos estudantes, fortalecendo assim as práticas democráticas nos espaços escolares.

Barros e Souza (2021), dizem que a valorização da participação coletiva é algo que é normativo nos documentos da própria secretaria de São Paulo, assim como podemos ver a seguir em um dos documentos que diz:

Uma Escola Pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atenda realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática (São Paulo, 1989, p. 10).

O entendimento de participação vai muito além do simples acesso. Participar remete à compreensão de democracia, e esta, por sua vez, ultrapassa a ideia de acesso, conduzindo os indivíduos a uma participação mais efetiva, envolvendo-se nos processos, nas construções e nas tomadas de decisões.

Nesse sentido, propõe-se uma escola que não seja apenas um espaço físico onde se ofertam possibilidades, mas um ambiente construído coletivamente, no qual a comunidade escolar — professores, alunos, pais e demais funcionários — tenha voz ativa nas decisões. Essa participação democrática é de grande relevância para garantir que a unidade de ensino atenda, de forma significativa, às reais necessidades e expectativas daqueles que a frequentam.

Ao afirmarmos que a unidade de ensino popular deve atender às necessidades de sua comunidade, destacamos o valor e o peso da educação na sociedade enquanto instrumento de transformação social. A escola, nesse contexto, não pode se anular; ela precisa estar presente de forma ativa, a serviço da construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

Para isso, torna-se urgente e necessário que o currículo escolar seja realmente significativo para os estudantes, desenvolvendo temáticas interligadas à realidade social e cultural em que estão inseridos. Vale ressaltar que a política educacional proposta por Paulo Freire sinaliza que a construção curricular deve ser um processo compartilhado entre educadores e a comunidade escolar, com temáticas que emergem da realidade, das necessidades e dos interesses coletivos.

Para que haja a plena participação do povo, é necessário que os sujeitos exerçam sua autonomia dentro das instituições de ensino, efetivando a descentralização do poder estatal. É preciso compartilhar decisões e responsabilidades, possibilitando que os profissionais diretamente envolvidos com os desafios cotidianos da comunidade escolar participem efetivamente das decisões, por meio da representatividade em conselhos e outros espaços de convivência.

Nesse contexto educacional, o gestor escolar e o coordenador pedagógico desempenham uma missão crucial como articuladores entre as esferas administrativas externas — Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres (APMs), Conselho Tutelar, movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs), empresas e fundações, entre outras — e a comunidade escolar.

Entretanto, a realidade da maioria das políticas públicas educacionais em vigor no país aponta que a descentralização muitas vezes se transforma em um mecanismo de controle e responsabilização das unidades escolares, que acabam limitadas à execução de tarefas predeterminadas, sem a possibilidade de influenciar as decisões que as afetam. Dessa forma, o Estado assume uma função predominantemente fiscalizadora.

Como destaca Freire (2001, p. 45), as estruturas administrativas que se colocam a serviço do poder centralizado não desenvolvem procedimentos democráticos. Portanto, mais do que nunca, é básico, necessário e urgente repensar as estruturas de governança para que possamos promover uma educação verdadeiramente participativa e democrática.

Entre os mecanismos aplicados por Freire para efetivar a participação, destacam-se a criação de espaços de planejamento educacional e a oferta de formação continuada para coordenadores pedagógicos, com a finalidade de dar suporte aos professores no fortalecimento de suas práticas docentes e apoiá-los na implementação de atividades planejadas coletivamente. Além disso, instituiu fóruns com representação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Todas essas ações inovadoras foram discutidas com professores, estudantes, familiares e demais funcionários das instituições de ensino, fortalecendo efetivamente a democracia na educação e compreendendo a importância da participação de todos. Freire percorreu pessoalmente todas as escolas, trabalhou com sua equipe e dialogou com universidades para buscar formas de suprir as necessidades identificadas, avançando, assim, no processo de construção de uma escola pública democrática e de qualidade (Franco, 2014).

Refletindo o projeto inovador de Paulo Freire, vale destacar que uma gestão democrática é aquela que envolve e cria possibilidades de participação de pais, alunos, professores e funcionários no fazer da instituição educacional, conforme previsto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especificamente no artigo 14, que afirma:

[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação da comunidade escolar local em seus conselhos escolares equivalentes.

Na gestão democrática a principal característica é a colaboração de todos os seus agentes. A democracia acontece no ambiente educacional, especificamente na escola, quando todos os segmentos da escola participam ativamente, seja na elaboração de projetos pedagógicos, na elaboração do próprio PPP (Projeto Político Pedagógico) em outras formas de engajamento, incluindo não apenas os profissionais da educação, mas também a comunidade escolar.

De acordo com Lück (2006), está regulamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação a democratização dos processos de gestão escolar. As legislações citadas destacam o quanto as ações coletivas compartilhadas, a própria descentralização dos processos de organização, a tomada de decisões, a construção de autonomia e, principalmente, a consciência das próprias instituições escolares da necessidade de uma gestão democrática, em todos os níveis de ensino são de fato importantes e necessárias.

Podemos também destacar que, a CONAE (Conferência Nacional da Educação Básica), realizada pelo MEC em 2008, enfatiza o quanto é importante a democratização da educação brasileira para um ensino de qualidade, e significativo de tal modo que:

[...] a democratização da gestão e a educação com qualidade social implicam a garantia do direito à educação a todos, por meio de políticas, programas e ações articulados para a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das escolas, privilegiando a construção da qualidade social inerente ao processo educativo. (MEC, 2008, p.14)

De acordo com Paro (2005), a democracia acontecerá nas escolas e nas demais instituições educacionais do nosso país, de modo específico nas instituições públicas, a partir do instante em que for concretizada a participação de todos os segmentos da escola principalmente nas tomadas de decisões, sejam sobre seus objetivos ou seu funcionamento. Por tanto existe um caminho a ser seguido pelas unidades educacionais para que o objetivo seja de fato alcançado, ao exigir condições propícias para o serviço e ao lutarem por autonomia de recursos financeiros e para desempenhar melhor seu papel, o de transformação social por meio da democracia.

Dessa maneira, a instituição de ensino quando ela é democrática se caracteriza por iniciativas coletivas e autônomas em todos os seus segmentos, com iniciativa atuantes de participação, de acordo com a organização e controle interno com a realização de projetos, prestação de contas e transparência das ações realizadas.

É o que podemos inferir a partir da seguinte afirmação:

O postulado democrático de orientação dos processos sociais da escola implica, portanto, o construir juntos, vivenciado no plano interpessoal, do respeito ao outro como sujeito, como ser humano, [...] a consideração das diferenças individuais e exercidas em nome do aprimoramento e enriquecimento do processo coletivo como um valor. (Cardoso *Apud* Lück, 1995, p. 57).

Segundo Libâneo (2007), a gestão escolar vai além da simples administração de recursos e tarefas. Ela valoriza a participação efetiva e significativa de todos os membros da comunidade escolar nos processos decisórios, compreendendo a docência como uma prática interativa e colaborativa. A gestão democrática, nesse sentido, fundamenta-se na construção coletiva das aprendizagens, dos objetivos educacionais e da organização do funcionamento escolar, por meio de uma dinâmica intersubjetiva pautada no diálogo e na busca pelo consenso.

Em contrapartida, Pedro Demo (1999) ressalta que existem unidades escolares que contradizem a real concepção de democracia, querendo insinuar no ambiente escolar que o autoritarismo é mais eficaz, querendo afirmar que por meio do autoritarismo as decisões são mais rápidas e por diversas vezes já foram tomadas assim, já pelo viés democrático o processo

na tomada de decisões é lento e trabalhoso, já que todos precisam expressar sua opinião. Por isso, para Demo (1999), a democracia é de fundamental importância

Por maiores defeitos que democracia possa apresentar, ainda é expediente mais confiável de controle de poder, de rodízio no poder, de equalização de seu acesso, de redução da corrupção, de coibição de demagogias e populismo, e assim por diante (Demo, 1999, p. 39).

Nota-se que as instituições de ensino enfrentam muitas dificuldades para exercer a democracia, especialmente por não conseguirem desenvolver o hábito de escutar os membros da comunidade escolar durante os debates para a tomada de decisões. Por isso, esse ato é considerado um desafio. Para alguns gestores, além da dificuldade de ouvir todos os envolvidos — o que exige abertura para diferentes opiniões —, esse processo pode gerar cansaço e até mesmo decepção, pois não acreditam verdadeiramente na democracia, estando presos a uma percepção precipitada de que os atos democráticos não conduzem a lugar algum (DEMO, 1999).

Apesar dos contratempos e das dificuldades enfrentadas pelos gestores, é importante destacar que a gestão democrática nas unidades de ensino proporciona uma atuação mais eficiente na administração escolar. Isso porque o gestor escolar não é o único responsável pelas decisões: todos os interessados, representantes dos diversos *segmentos*³ da escola, compartilham essa responsabilidade e, de forma coletiva, realizam um trabalho mais significativo, pautado nos princípios democráticos.

De fato, a democratização da educação implica não apenas o acesso universal à escola, mas também a construção de práticas pedagógicas que promovam a equidade, a inclusão e o pensamento crítico (FREIRE, 1996). Nesse contexto, o coordenador pedagógico assume um papel central na efetivação da democracia no ambiente escolar, sendo fundamental que ele receba formação continuada para atender às demandas de uma gestão democrática.

Pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile (Placco, Almeida, Souza, 2011) revelam que há sempre um profissional responsável pelo processo formativo nas escolas e que, em alguns casos, é ele quem o coordena integralmente. Em nosso

³Formado por três segmentos ou modalidades de ensino – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – o sistema educacional básico é norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento tem como objetivo auxiliar as escolas e os educadores com os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de crianças e jovens. Além disso, a BNCC propõe estratégias e conceitos que devem ser implementados em cada etapa da educação. <https://www.redeinspiraeducadores.com.br/blog/get-news-course-photography-to-start-beautiful-images/> acesso em: 05 mar. 2025. Podemos também reconhecer como segmentos da escola, a coordenação administrativa, a coordenação pedagógica, a equipe de funcionários entre outros que fazem parte da escola.

entendimento, esse profissional, no contexto brasileiro, se assemelha ao coordenador pedagógico, que, em uma gestão democrática, vai além da articulação da formação docente: ele é corresponsável por todo o processo de ensino e aprendizagem da escola, fortalecendo, assim, a prática da democracia.

Na dimensão pedagógica, o coordenador pedagógico exerce um papel fundamental ao atuar como mediador dos processos, especialmente entre os objetivos organizacionais e as práticas pedagógicas. Paro (2001) destaca que esse profissional é o principal responsável pela gestão do currículo, pelo desenvolvimento e aprimoramento das práticas educativas e pela formação contínua dos professores.

As atribuições do coordenador pedagógico envolvem a supervisão pedagógica, o assessoramento no planejamento docente, o apoio à execução das aulas, o monitoramento dos resultados de aprendizagem e o fortalecimento de estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino. Para isso, é essencial que o coordenador esteja atento às necessidades e demandas do corpo docente, dos estudantes e da comunidade escolar.

Além disso, é imprescindível que o Estado invista em políticas públicas de formação continuada voltadas para os coordenadores pedagógicos, de modo a garantir que desempenhem suas funções com excelência e compromisso com a educação de qualidade.

2.2 A educação e o estado brasileiro

Ao longo da história, a relação entre o Estado e a educação brasileira, como já foi citado anteriormente, tem sido marcada por desafios, como o analfabetismo, o acesso à escola, a formação inicial dos professores, entre outros, e por transformações, como a criação de leis, de políticas públicas, reformulações no sistema de ensino e a implementação de mecanismos de avaliação da qualidade da educação brasileira, entre outros aspectos.

Desde os tempos coloniais até a contemporaneidade, observa-se uma trajetória de negligência e descontinuidade das políticas educacionais, o que reflete diretamente não apenas na formação dos profissionais da educação, incluindo os coordenadores pedagógicos, mas também na aprendizagem dos estudantes.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, o debate sobre o avanço das políticas neoliberais no Brasil ganhou relevância, principalmente no campo educacional. No entanto, essa discussão permanece atual e urgente, considerando que o neoliberalismo continua a influenciar de forma significativamente as políticas públicas de modo global. Na educação, observa-se a intensificação de práticas gerencialista, a responsabilização individual

de docentes e gestores, e a redução do papel do Estado, elementos que interferem diretamente a democratização do acesso, permanência e a qualidade do ensino no Brasil. Assim, refletir criticamente sobre os efeitos do neoliberalismo na escola pública torna-se fundamental para fortalecer uma gestão pedagógica comprometida com os princípios da justiça social, da participação coletiva e da formação cidadã coerente e significativa.

Segundo Perry Anderson (1996), logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde predomina o capitalismo nasceu o neoliberalismo. Foi uma forma tanto política como teórica de rebater contra o Estado intervencionista e de bem-estar.

Diante da crise econômica vivenciada após o choque do petróleo de 1973, o neoliberalismo encontrou terreno fértil para crescer como resposta ideológica e política às dificuldades enfrentadas pelo capitalismo. Segundo Perry Anderson (1996), intelectuais como Friedrich Hayek e seus seguidores atribuíram a crise econômica à atuação do movimento operário, que, ao exigir melhores salários e maior intervenção estatal, teria comprometido os lucros das empresas e a estabilidade dos mercados.

Para os pensadores neoliberais, a solução consistia no recolhimento da presença do Estado na economia, no controle dos sindicatos e principalmente na redução dos gastos públicos com políticas sociais. Esse novo paradigma propunha, de forma paradoxal, um “Estado mínimo” no campo econômico, mas forte e centralizado na repressão a movimentos sociais e na imposição de ajustes fiscais rigorosos.

Nesse contexto, o neoliberalismo não eliminou o Estado, mas o reconfigurou, transformando-o em instrumento de sustentação do capital — especialmente do capital financeiro. Como destaca Anderson, essa reorientação nas formas de governança priorizou a estabilidade pecuniária, a competitividade de mercado e a responsabilidade fiscal, frequentemente em detrimento da garantia de direitos sociais e da redistribuição de renda.

A análise de Perry Anderson permite, assim, compreender o neoliberalismo não como um fenômeno espontâneo, mas como uma estratégia historicamente construída para enfrentar as crises do modelo capitalista e conter o avanço das políticas de bem-estar social. Esse movimento teve forte repercussão nas reformas educacionais, tanto no plano internacional quanto no nacional, ao impor à educação pública uma lógica gerencial, instrumental e mercantil.

A escola passou a ser avaliada pela produtividade e pelos resultados mensuráveis, desconsiderando contextos sociais, culturais e humanos mais amplos — crítica fortemente

desenvolvida por Laval e Vergne (2023), ao denunciarem a colonização neoliberal da educação.

No Brasil, essa orientação neoliberal teve impactos diretos nas políticas públicas educacionais, reduzindo significativamente os investimentos estatais na formação e valorização dos profissionais da educação. A lógica mercadológica aplicada à educação priorizou a descentralização administrativa e a responsabilização individual dos gestores escolares, desarticulando propostas sistêmicas de formação continuada. No caso específico da formação dos coordenadores pedagógicos, essa perspectiva fragmentou as ações formativas, tornando-as dependentes de iniciativas pontuais ou parcerias institucionais nem sempre estruturadas, muitas vezes descontinuadas e pouco eficazes para o fortalecimento da gestão pedagógica democrática.

Segundo Abrucio (2023), a educação no Brasil, não ocupou um lugar de prioridade nas políticas estatais. Essa negligência favoreceu um modelo de desenvolvimento econômico centrado na ampliação do Produto Interno Bruto (PIB), na industrialização e urbanização, desvinculado, no entanto, de políticas educacionais estruturadas, inclusivas e voltadas à redução das desigualdades sociais. Como resultado, consolidou-se um sistema educacional que perpetua a exclusão e compromete o acesso e permanência equitativo à educação de qualidade.

A trajetória histórica da educação brasileira revela marcas profundas de desigualdades, e precarização. Durante o período colonial, com a chegada dos jesuítas no Brasil em 1549, a educação formal iniciou-se com forte viés catequético, com foco na doutrinação religiosa dos povos indígenas. Segundo Aranha (1989), a primeira escola brasileira de “ler e escrever” foi fundada em Salvador, constituindo o embrião das escolas elementares no país. De acordo com Moll (1997) e Romanelli (1998), a proposta educativa dos Jesuítas, apresentava um duplo direcionamento: de um lado, a catequese e pacificação dos povos indígenas, na intenção de divulgar a doutrina católica, orientando e catequizando para a conversão ao catolicismo e para a servidão, atendendo à política colonizadora portuguesa e de outro, a formação de uma elite branca colonizadora, sendo o saber tratado como privilégio e instrumento de dominação social.

No Brasil desde o início do processo de colonização, que o conhecimento é mantido como privilégio nas mãos de alguns em detrimento da maioria, esse formato excludente contribuiu com a marginalização de mulheres, negros e indígenas do processo educacional no Brasil. Werebe (1997) destaca que, durante o século XVI, somente os mulatos, por ordem do próprio rei de Portugal, passaram a ter acesso à escolarização formal —

enquanto as crianças negras eram excluídas, não só do acompanhamento escolar como também da evangelização. A educação ofertada, conforme Freire (1993), era autoritária, verbalista e centrada na memorização, desestimulando a leitura crítica da realidade e moldando cidadãos obedientes à lógica da submissão e das hierarquias impostas

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, por ordem do Marquês de Pombal, o Estado Português assumiu o controle do ensino, criando as chamadas aulas régias. Todavia, segundo Aranha (1989), esse modelo continuou insuficiente diante das dimensões territoriais do Brasil e da escassez de docentes no período. A instrução permaneceu concentrada nas regiões litorâneas e destinada principalmente à elite, reforçando a estrutura patriarcal e escravocrata que negligenciava o direito à educação às populações afrodescendentes e às mulheres.

Essa negligência refletiu-se nos indicadores da alfabetização: o censo de 1872 apontava que apenas 16% da população brasileira era alfabetizada. Em 1920, o índice era de 24%, um aumento de apenas 8% em meio século. Tais números expressam as consequências do obscurantismo educacional herdado da colonização e da escravidão, como também do descaso do Estado com a formação do povo, resultando em uma sociedade desigual e excludente.

Essas marcas estruturais de exclusão reverberam até os dias atuais, influenciando a valorização dos profissionais da educação, entre eles podemos destacar os coordenadores pedagógicos. Esses profissionais desempenham um papel estratégico na mediação entre a gestão escolar e a formação docente. No entanto, a ausência de políticas de formação continuada institucionalizadas contribui para a manutenção de práticas fragmentadas e pouco eficazes, desarticuladas de um projeto pedagógico mais amplo e transformador.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco normativo relevante ao afirmar a educação como direito social e ao prever a gestão democrática do ensino no país. Conforme salienta Abrucio (2023), essa legislação ampliou o acesso à escola, tornando obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, e promoveu avanços na educação infantil, no ensino fundamental, médio e superior. Ainda assim, a efetivação de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos permanece como desafio, sobretudo em municípios que carecem de planejamento, financiamento e compromisso com a qualificação docente.

O caso do município de Aquiraz, no estado do Ceará, ilustra tal realidade. A pesquisa realizada evidencia a inexistência de uma política de formação continuada institucionalizada para coordenadores pedagógicos dos anos finais, revelando a fragilidade do

compromisso do poder público com a valorização desses profissionais. Essa ausência compromete a consolidação de práticas pedagógicas integradas, o fortalecimento da gestão democrática e a melhoria da qualidade do ensino.

A análise histórica da educação brasileira permite compreender que a exclusão educacional não é acidental, mas fruto de escolhas políticas que relegaram à educação um papel secundário no projeto de desenvolvimento nacional. Desde a colonização, o conhecimento foi tratado como privilégio, e não como direito. A herança da educação jesuítica — elitista, dogmática e descontextualizada —, como demonstram Freire (1993) e Werebe (1997), ainda influencia estruturas e práticas educacionais contemporâneas.

Nesse cenário, urge a construção de políticas públicas educacionais que enfrentem de forma intencional as desigualdades históricas, assegurem formação continuada crítica e emancipatória aos educadores e fortaleçam a função social da escola como espaço de promoção da justiça social. A consolidação de uma educação democrática e transformadora, como propõe Paulo Freire, exige não apenas acesso, mas a garantia de permanência com qualidade, participação efetiva e reconhecimento da diversidade como riqueza formativa.

2.2.1 Histórico da educação nas constituições anteriores a 1988

Vale destacar que, independentemente do contexto histórico, as Constituições brasileiras sempre reservaram espaço para a educação, reconhecendo sua importância fundamental para a democracia no país.

Por exemplo, a Constituição de 1824, de caráter imperial, estabeleceu a gratuidade da educação primária para todos como um direito civil e político, além de tratar da criação de unidades escolares e universitárias. Já a Constituição de 1891, considerada republicana, atribuiu à União e aos Estados a responsabilidade pelas questões educacionais. Assim, coube à União legislar sobre o ensino superior e definir as diretrizes da educação nacional, enquanto os Estados ficaram encarregados da legislação referente ao ensino primário e secundário.

Na Constituição de 1934, a educação brasileira passou a ser estabelecida como um direito de todos, sendo também um dever do Estado e da família. Nessa época, a educação passou a ter como foco principal a promoção de valores morais e econômicos (Raposo, 2005).

São evidentes os avanços relacionados à educação presentes na Constituição de 1934:

Constituição de 1934 apresenta dispositivos que organizam a educação nacional, mediante previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de educação e competência do Conselho Nacional de Educação para elaborá-lo, criação dos sistemas educativos nos estados, prevendo os órgãos de sua composição como corolário do próprio princípio federativo e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Também há garantia de imunidade de impostos para estabelecimentos particulares, de liberdade de cátedra e de auxílio a alunos necessitados e determinação de provimento de cargos do magistério oficial mediante concurso (Raposo, 2005, p. 1).

Como vimos a Constituição de 1934 abordou questões significativas para a educação brasileira, porém, sua vigência foi curta devido ao contexto complexo, tanto político como social. Em contrapartida tivemos o golpe de Estado que deu origem ao Estado Novo o qual resultou na promulgação da Constituição de 1937, a qual impossibilitou a realização de muitas conquistas educacionais contempladas na constituição de 1934 (Flach, 2011).

Já a Constituição de 1937, foi um marco de retrocesso para a educação brasileira. Ela não deu ênfase ao bem maior da sociedade que é a educação pública. Nela a educação foi associada a valores cívicos e econômicos e não como um ato social e transformador. O poder centralizador da União, fez com que não houvesse a ênfase necessária ao ensino público de qualidades, o qual era responsabilidade do Estado, tudo isso devido a um regime de Estado opressor, regime esse ditatorial.

O tempo passou, os retrocessos na educação aconteceram e veio a Constituição de 1946 a qual fez um resgate dos princípios das Constituições de 1891 e de 1934 onde vale aqui destacar que em relação a Educação, permanece com o Governo Federal a responsabilidade por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional e com o estado a responsabilidade sobre as questões educacionais do estado. Nesse contexto, o autor destaca a importância adquirida pela educação do país na Constituição de 1946:

A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino é restabelecida (Raposo, 2005, p. 1)

Na referida constituição declara no (artigo 166) que a educação é um direito de todos e no (artigo 168, I e II), o ensino primário obrigatório e gratuito. A constituição trouxe para a época essa garantia tão necessária que é o direito à educação, compreendendo o seu papel na transformação da sociedade. (Flach, 2011).

Educação brasileira marcada por retrocessos, vem o Golpe de 1964, os militares assumiram o poder com a promessa de preparar a sociedade para a democracia e em 1967 é a outorga da Constituição de 1967:

Veja o que a carta diz:

Sem suprimir formalmente os direitos individuais, o texto de 1967 manteve, com certa dose de cinismo, o programa de intervenção do Estado na ordem econômica, a proteção dos direitos trabalhistas, previsão de reforma agrária, entre outras diretrizes. O Estado social seria descumprido. A democracia, violada. O Estado democrático e social de direito, convertido numa mentira. (Ferreira, 2009, p. 15).

Importante frisar que, a Constituição de 1946 manteve toda estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados. No entanto, realizou uma importante mudança na educação privada ao estabelecer bolsas de estudo para alunos com dificuldades financeiras, facilitando o acesso ao ensino. Já a Constituição de 1969 preservou todas as normas da constituição anterior referentes à educação brasileira, com o intuito de assegurar a continuidade das políticas educacionais que já estavam em vigor (Raposo, 2005).

Como vimos, a educação brasileira passou por diversas transformações ao longo do tempo, refletidas nas diferentes Constituições do país. Vale destacar que, durante o período colonial, a educação era marcada por um caráter religioso e elitista, sendo os jesuítas os principais responsáveis pela instrução. Com a expulsão da ordem em 1759, o governo assumiu o controle da educação, mas o acesso permaneceu limitado à maioria da população.

A Constituição de 1824 reconheceu a educação como um direito de todos, embora sua efetivação estivesse voltada principalmente às classes mais privilegiadas. A Lei de 1834 promoveu a descentralização do sistema educacional, transferindo responsabilidades para as províncias, mas as desigualdades persistiram.

A Constituição de 1891, ao separar Igreja e Estado, possibilitou certa expansão educacional, ainda que as influências religiosas continuassem presentes. Durante o governo de Getúlio Vargas, a educação passou a ser vista como instrumento de controle social. A Constituição de 1946 reafirmou a educação como direito de todos, porém, sem conseguir romper com as desigualdades históricas.

Com o golpe militar de 1964, houve severas restrições à educação crítica e ao pensamento livre. Somente com a promulgação da Constituição de 1988 a educação foi, de fato, reconhecida como um direito universal, com avanços significativos em direção à inclusão, à equidade e à valorização da diversidade.

2.2.2 A educação na constituição de 1988

De acordo com Cury (2007), o acesso à educação no Brasil esteve, por muitos séculos, restrito a uma elite social, refletindo a estrutura excludente da sociedade brasileira. Embora a Constituição de 1934 já reconhecesse a educação como um direito, os avanços efetivos em termos de universalização e equidade foram limitados, não resultando em políticas que garantissem o acesso amplo e igualitário à educação básica. Ao longo do século XX, a educação tornou-se um campo de disputa entre diferentes projetos de sociedade, revelando tensões entre interesses públicos e privados, bem como entre perspectivas democráticas e tecnocráticas de organização do ensino.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um dos pilares fundamentais do Estado brasileiro, estando diretamente vinculada à consolidação de um Estado Democrático de Direito. Esse marco jurídico ocorreu em um contexto de redemocratização, após o regime civil-militar, no qual se buscou reafirmar os direitos sociais como fundamentos da cidadania. Como observa Ecker (2016), a nova Carta Magna não apenas declarou a educação como um direito de todos, mas também introduziu uma mudança de paradigma ao priorizar os direitos fundamentais à vida e ao bem-estar como princípios estruturantes do Estado. Essa orientação convida à reflexão sobre o papel do poder público, que, conforme o artigo 1º da Constituição, deve atuar a serviço da cidadania (Brasil, 1988).

Vale ressaltar que a substituição da nomenclatura "funcionário público" por "servidor público" também reforça essa concepção, ao indicar que esses profissionais têm o compromisso de atender às necessidades da sociedade por meio de um serviço significativo e de qualidade. Segundo Silva (2012), essa mudança vai além da mera alteração de termos; ela enfatiza a necessidade de uma transformação significativa na forma como o serviço público é compreendido e executado, firmando um compromisso mais sólido com o bem-estar social da população.

Com esse olhar voltado ao bem-estar das pessoas, a Constituição busca formar um Estado mais acolhedor, dinâmico, participativo e democrático, promovendo não apenas os direitos individuais, mas também os coletivos, na tentativa de fazer valer a democracia por meio da efetiva garantia de direitos. Tanto que, segundo Santos e Ferreira (2015), “a garantia dos direitos sociais e a amplitude da participação do povo são de suma importância para a construção de um país melhor, mais justo, igualitário e, consequentemente, democrático”.

Dessa forma, ao tratarmos da educação, é pertinente destacar o capítulo e os artigos da Constituição que melhor a representam. Isso porque a Carta Magna reconhece a educação como um direito social fundamental — o primeiro dos direitos sociais — capaz de transformar a sociedade e promover a cidadania, conforme disposto no artigo 6º.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária.

A educação, no artigo 205 é claramente estabelecida como um direito tanto pessoal quanto um direito político.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição de 1988 representa um marco para a educação brasileira, pois passou a orientar o sistema educacional com base em princípios de inclusão e equidade, buscando atender às diversas necessidades da população. Segundo Saviani (2008), essa nova abordagem coloca a educação como prioridade no processo democrático, assegurando o direito de todos ao acesso à educação e ao conhecimento. Esse movimento impulsionou a criação de diversas políticas públicas com o objetivo de expandir o ensino fundamental e efetivamente democratizar o acesso à educação.

Um dos principais avanços educacionais pós-Constituição de 1988 foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que reorganizou o sistema educacional brasileiro, garantindo que a educação básica fosse obrigatória e gratuita (Brasil, 1996). Para Ribeiro (2010), a LDB introduz diretrizes que destacam aspectos cruciais da reforma educacional, entre eles a descentralização do ensino. Essa descentralização permite que as esferas federal, estadual e municipal tenham autonomia para adaptar as políticas educacionais às suas realidades e necessidades locais. Considerando o contexto cultural, econômico e social do Brasil, essa autonomia é fundamental para a eficácia das políticas públicas na área da educação.

A valorização das particularidades de cada região do país, como destaca Ribeiro, fortalece a educação contextualizada. Isso significa que os currículos podem ser adaptados para refletir as culturas, tradições e demandas específicas de cada comunidade, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para os estudantes. Essa abordagem também promove maior engajamento de alunos, famílias e da comunidade em geral, tornando a educação mais acessível, personalizada e democrática.

Além disso, essa valorização das diferentes realidades regionais é um passo essencial para o enfrentamento das desigualdades educacionais, pois confere autonomia a regiões historicamente marginalizadas, permitindo que tenham acesso a um ensino de qualidade que respeite e integre suas especificidades. No entanto, Ribeiro chama atenção para os desafios existentes, como as condições desiguais entre os entes federativos, o que pode comprometer a implementação efetiva das diretrizes educacionais.

Apesar dos avanços proporcionados pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, ainda existem lacunas significativas na formação continuada dos coordenadores pedagógicos. A formação desses profissionais é essencial para que as escolas contem com uma gestão pedagógica eficaz, capaz de atender às complexas demandas da contemporaneidade.

Lück (2010) observa que, embora as diretrizes prevejam a valorização e a formação continuada dos profissionais da educação, as políticas específicas voltadas para a formação de coordenadores pedagógicos são insuficientes diante das exigências e desafios enfrentados por esses profissionais. A ausência de um programa sistemático de formação resulta em práticas que não atendem as reais necessidades das unidades escolares.

Além disso, conforme Lima e Almeida (2019), há pouco investimento e falta de articulação entre as esferas governamentais, o que dificulta a criação e a implementação de políticas de formação continuada específicas para coordenadores pedagógicos. Embora esses profissionais desempenhem um papel central no cotidiano escolar, muitos não têm acesso a cursos, oficinas ou outras oportunidades de desenvolvimento profissional que contribuam para o aprimoramento de suas competências. Assim, é urgente uma formação continuada específica que fortaleça sua identidade profissional, oferecendo-lhes segurança no exercício de suas funções e ampliando sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.

Gatti (2014), em suas pesquisas, ressalta que a formação inicial dos coordenadores pedagógicos é insuficiente diante dos desafios reais enfrentados nas escolas. Isso evidencia a necessidade urgente de políticas públicas integradas e articuladas entre os órgãos

competentes, que promovam uma formação continuada consistente, capaz de impactar positivamente as práticas pedagógicas no cenário educacional.

Portanto, mesmo com os avanços legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, a formação continuada dos coordenadores pedagógicos ainda é uma área negligenciada. Para que ocorra uma transformação eficaz no atual cenário educacional, é fundamental desenvolver políticas públicas que priorizem a capacitação desses profissionais, garantindo uma gestão escolar qualificada, voltada as reais necessidades da comunidade escolar e comprometida com a oferta de uma educação de qualidade para todos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: TRAJETÓRIA DE PESQUISA E ESCOLHA DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

O interesse em investigar a formação de coordenadores pedagógicos em Aquiraz surgiu a partir da experiência profissional do pesquisador, iniciada em 2008, quando assumiu a função de coordenador pedagógico no município. Além de atuar nessa posição em duas escolas da rede municipal, também exerceu o cargo de diretor escolar, o que exigiu uma participação ativa no acompanhamento pedagógico, proporcionando uma visão ampla sobre os desafios e a importância da formação continuada para esses profissionais.

A experiência trazida na prática da gestão escolar principalmente na realização das ações como coordenador pedagógico, despertou o interesse com relação às dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos na esfera municipal. Desse modo, em 2022, submetemos nosso projeto de pesquisa ao mestrado de Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, obtendo aprovação. Dentro da nossa experiência profissional, a maior inquietação que gerou o motivo do movimento para pesquisar sobre políticas relacionadas à formação de coordenadores tem sido a falta de implementação da política pública específica para coordenadores pedagógicos na *esfera municipal*⁴, sem contar que, tanto no âmbito estadual como federal existe a falta de uma Política exclusiva para os coordenadores pedagógicos. Lopes, Mendes e Ferreira (2011) ressaltam que a formação continuada em serviço para os gestores escolares foi implementada, pela primeira vez, a partir da década de 1990, sendo efetivado, de fato, na primeira década do século XXI, porém sem uma atribuição específica à formação do coordenador.

Inicialmente, a pesquisa foi planejada para ser conduzida com coordenadores pedagógicos e professores de duas escolas da rede municipal. No entanto, durante a coleta documental, constatou-se a ausência de uma Política de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos institucionalizada. Diante deste cenário, optou-se por avaliar o desenho da referida política e por direcionar o estudo aos responsáveis pela concepção e execução das ações formativas destinadas a esses profissionais.

⁴A LDB define no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. No município mesmo havendo ações de formação para os profissionais da Educação em parceria com as esferas Federal e Estadual, não existe uma Política de Formação Continuada para os Profissionais da Educação, somente em 2019 o município de Aquiraz iniciou a organização o Desenho da Política de Formação Continuada para os Profissionais da Educação, inclusive para Coordenadores Pedagógicos, o qual encontra-se em fase de implementação.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental foram coletados os principais documentos que tratam da política tanto na dimensão federal, estadual e municipal, como: As Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública, Referências para formação de professores da Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação de 1999, As Diretrizes para o ano de 2024 no estado do Ceará, A Lei Municipal de nº 805/2010 de 08 de janeiro de 2010, Desenho da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação de Aquiraz - Ceará, Planilhas dos resultados de aprendizagens dos estudantes da rede municipal de ensino; Cronogramas com as temáticas de formação para os coordenadores e as pautas de acompanhamento pedagógico aos coordenadores.

A proposta do referido capítulo é apresentar o percurso metodologia da pesquisa destacando a definição da perspectiva avaliativa e a definição da abordagem metodológica bem como a definição do método de análise de dados. A seção 2.1, *contexto e sujeitos da pesquisa*; a seção 2.2, *perspectiva avaliativa*, seção 2.3 *abordagem metodológica e coleta de dados* e por último a seção 2.4, *análise de dados*.

3.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

O município de Aquiraz, localizado na costa leste do Ceará, o mesmo se destaca por sua beleza exuberante é conhecido por seu patrimônio histórico e cultural, além de sua relevância no setor turístico. O município de Aquiraz, com uma população de 80.243 habitantes (Censo de 2022), dispõe de uma rede educacional abrangente, composta por 53 unidades de ensino. Essa estrutura inclui escolas de tempo integral, centros de educação infantil e instituições que atendem ao Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais (1º ao 5º ano) quanto nos anos finais (6º ao 9º ano), sendo que 17 escolas ofertam do 6º ao 9º ano.

Além disso, o município conta com um centro voltado para a educação de jovens e adultos e um núcleo de apoio especializado para crianças com deficiência. Para fortalecer a formação continuada dos profissionais da educação, Aquiraz disponibiliza a "Casa do Saber Justiniano de Serpa", um espaço estruturado com salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, auditório e outros recursos, visando aprimorar o desenvolvimento profissional dos educadores da rede municipal.

O lócus da pesquisa foi a Secretaria Municipal de Educação, espaço onde foi concebido o desenho da Política de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos.

A escolha desse local se deu de forma estratégica, considerando sua centralidade na formulação, implementação e gestão das ações formativas. Além disso, a Secretaria é a

instância responsável pela organização dos documentos, pelo planejamento das formações e pelo acompanhamento do desenvolvimento profissional dos coordenadores, o que possibilita um aprofundamento analítico sobre os desafios, avanços e limitações dessa política.

Serão sujeitos da pesquisa: Os participantes da pesquisa foram a ex-gerente de formação da gestão municipal no período de 2017 a 2020, responsável pela coordenação do desenho da Política de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos, e a atual gerente, que, desde 2021, vem dando continuidade à implementação dessa política. Além das entrevistas com as gestoras da formação, também foram ouvidos 7 formadores que atuam na capacitação dos professores nas diferentes *áreas do conhecimento*⁵, como: de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e dois formadores dos professores das escolas em um total de 9 entrevistados. Esses profissionais desempenham um papel fundamental na formação em serviço dos coordenadores pedagógicos, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional dos docentes da rede municipal

3.2 Perspectiva avaliativa: Escolha da metodologia da avaliação

Historicamente o campo de avaliação de políticas públicas tem sido direcionado por modelos tecnicistas que buscam em seus estudos resultados de avaliações voltados à verificação da eficácia, eficiência e efetividade das políticas desenvolvidas ao longo da história, desenvolvendo-se uma perspectiva hegemônica por muito tempo alinhadas as agendas neoliberais da contemporaneidade.

Desde o início da pesquisa, que a abordagem avaliativa escolhida foi a Avaliação em Profundidade (AP). Conforme destaca Gonçalves (2008), as políticas públicas desempenham um papel essencial no enfrentamento da exclusão social, tornando imprescindível que a avaliação dessas iniciativas seja conduzida sob uma perspectiva que esteja alinhada a esses princípios. Diante disso, torna-se fundamental que a análise do desenho da Política de Formação Continuada para Coordenadores dos Anos Finais do município de Aquiraz seja embasada em um referencial teórico que forneça subsídios adequados para compreender sua concepção, implementação e impactos na prática educativa.

⁵Áreas do conhecimento: De acordo com a BNCC Base Nacional Comum Curricular: Disciplinas da área de Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa. Disciplinas da área de Ciências Humanas: História e Geografia. Disciplinas da área de Ciências da Natureza: Ciências.

Percebe-se que falar de avaliação de políticas públicas é algo muito complexo, percebendo assim o peso da hegemonia do paradigma tecnicista, ligado a abordagem positivista na área da avaliação das políticas públicas, o bom é que contudo outras perspectivas têm tomando proporção ganhando espaço nas duas últimas décadas, trazendo avaliações que apresentam novas perspectivas tanto epistemológicas como metodológicas com aspecto e enfoques contra hegemônico no campo da avaliação de políticas públicas (Gussi & Oliveira, 2016).

Gussi (2015) ao voltar-se para esse campo, especificamente para a avaliação de políticas públicas destaca em seus discursos a urgência de uma contra hegemonia, focando a real necessidade de modelos de avaliação que superem as limitações dos métodos comuns positivistas. Reconhecendo de fato a relevância da avaliação de política pública no campo contra hegemônico, Gussi (2015) apresenta um conjunto de elementos que caracterizam uma avaliação assim considerada: uma avaliação que se baseia nas experiências empíricas, nas construção de trajetórias, uma avaliação com focos no ponto de vista de vários sujeitos, uma avaliação participativa, associa-se às trajetórias de vidas dos sujeitos participantes de fato uma avaliação diferente dos modelos convencionais.

Assim essa perspectiva contra hegemônica não está limitada a uma simples técnica, e sim, vai além, voltando-se para uma produção analítica e em profundidade trazendo um novo olhar e novas práticas colaborativas no que se refere a avaliação de políticas públicas.

Seguindo essa premissa da avaliação contra hegemônica, configurando-se como a mais plausível para tratar das questões postas na presente pesquisa, e está diretamente associada à pesquisa social. Segundo Gil (2008) a pesquisa social tem como objetivo principal buscar respostas para problemas por meio dos procedimentos científicos. Podemos assim dizer que a pesquisa social nada mais é do que os meios que utilizamos para a metodologia científica na construção de novos saberes. Assim se deu a escolha desta abordagem avaliativa por saber da fundamental contribuição da mesma no referido trabalho de pesquisa.

Vale destacar que os estudos e pesquisas acadêmicas voltados para análise de políticas públicas tem início em meados do século XX por volta de 1930 na América do Norte e Europa tendo como principal objeto de estudo compreender o papel do Estado, esses estudos tiveram início após a crise econômica de 1929 a qual gerou grande recessão econômica influenciando diretamente o modo como se relacionavam às nações. No Brasil esse debate se fortaleceu na década de 1990, a partir das análises das instituições estatais.

De acordo com Rodrigues (2008) no Brasil, é apenas no final da década de 1980 e início da década de 1990 que a temática da avaliação das políticas públicas intensifica-se, assumindo um papel de destaque nas administrações públicas da América Latina, no contexto da reforma do Estado, e direcionada a uma agenda neoliberal. O tema surge na década de 1990 situado na dependência do país frente às agências financiadoras internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que passaram a exigir, com mais critério, a elaboração de sistemas de monitoramento de avaliação dos projetos por eles financiados.

Assim, toda avaliação de política pública, no campo científico depara-se com abordagens reflexivas e a escolha do método, portanto, o emprego do pensamento crítico para desvendar as conexões entre a teoria e a empiria.

A proposta de avaliação em profundidade, segundo Rodrigues (2008) apresenta seus fundamentos por meio da análise de conteúdo - processo atribuído na formulação da política, as bases conceituais e a coerência interna da política; análise de contexto – levantamento de dados sobre os fatores que emergem o cenário político, social, econômico e cultural do momento da implementação da política e por fim, a análise da trajetória institucional – este relacionado ao grau de coerência ou dispersão de uma política ou programa ao longo da sua existência, pelas vias institucionais.

Por tanto, a proposta de avaliação em profundidade, desenvolvida por Rodrigues (2008), orientou a referida pesquisa com base em quatro eixos analíticos fundamentais: *Análise de Conteúdo, Análise de Contexto, Trajetória Institucional e Espectro Temporal e Territorial*. Esses eixos nos possibilitam uma abordagem aprofundada e crítica, nos dando condições de realizar uma pesquisa significativa sobre as diversas contribuições da política de formação continuada de coordenadores pedagógicos no município de Aquiraz.

Para Rodrigues (2008), a avaliação em profundidade é eficaz para interpretar e avaliar políticas públicas em contextos diversos, pois ela faz essa combinação entre análises empíricas e teóricas com uma abordagem crítica e participativa.

Consiste numa matriz que foca no contexto, avançando assim em relação a outras avaliações, além de desenhar a partir de tessituras históricas, articuladas por meio de três dimensões: local, nacional e global. Ressalta ainda, a importância de perceber a avaliação, por meio da observação crítica sobre os deslocamentos de diferentes esferas e instâncias de poder, agendas de poder, marcos econômicos e políticos, estruturas simbólicas (culturais).

Quadro 1 – Quadro sinóptico: paradigma da Avaliação em Profundidade, por Rodrigues (2008) e a correspondente aplicação no trabalho

Eixos Analíticos da Avaliação em Profundidade, segundo Rodrigues (2008)	Aplicação na Dissertação
Análise de conteúdo	Examinação da decisão do município em ofertar formação continuada para coordenadores pedagógicos, mesmo sem uma política institucionalizada. Análise dos objetivos, critérios, dinâmicas de implantação e bases conceituais. Análise das concepções e valores que orientam a execução da formação. Incluir os documentos analisados
Análise de Contexto	Investigação do contexto político, socioeconômico e educacional que influenciou a formulação e implementação da política de formação continuada e análise dos desafios e necessidades locais..
Trajetória Institucional	Avaliação da coerência na execução das ações formativas e a evolução da política ao longo do tempo, considerando as necessidades dos coordenadores pedagógicos e a continuidade das ações de formação.
Espectro Temporal e Territorial	Análise da adaptação da política às demandas locais e históricas, observando as contribuições e limitações das formações oferecidas em relação às especificidades territoriais e temporais do município de Aquiraz.

Fonte: Elaborado pelo autor 2025

Conforme é possível observar, o quadro sintetizou como os quatro eixos analíticos da Avaliação em Profundidade foram utilizados na presente dissertação para uma análise crítica e aprofundada do desenho da política de formação continuada dos coordenadores pedagógicos.

3.3 Abordagem metodológica e coleta de dados

A metodologia, como também, as estratégias e técnicas de coleta de dados serão abordados nesta seção. Visando o tema e os objetivos a serem alcançados, o presente estudo

faz uso de uma abordagem qualitativa, justamente pelo entrelaçamento na trajetória do pesquisador com o objeto em estudo como também pelas contribuições sociais de uma pesquisa qualitativa.

Para Max Weber (1999, p. 15) “o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu”. Assim é a concepção de uma pesquisa, o pesquisador ao escolher seu objeto de estudo, ele partiu inicialmente da relação existente entre ele e o objeto a ser estudado, relação essa que constrói essa teia de significados, potencializando as escolhas do pesquisador principalmente ao longo da pesquisa, bem como nas contribuições em que a pesquisa pode trazer para a coletividade.

Groulx (1996) dialoga com esse ponto, apresentando justamente as contribuições da pesquisa qualitativa à pesquisa social:

A pesquisa qualitativa situa, geralmente, sua contribuição à pesquisa social, na renovação do olhar lançado sobre problemas sociais e sobre os mecanismos profissionais e institucionais de sua gestão. Visando a modificação de percepção dos problemas e também da avaliação dos programas e serviços, a pesquisa qualitativa pretende mudar tanto a prática, quanto seus modos de gestão. Ela se esforça por conferir novas funções à pesquisa social, no campo administrativo ou político, bem como produzir um novo discurso sobre o social, que seja em consonância com a vida democrática. (Groulx, 1996, p. 96).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2010), a abordagem qualitativa expande para o universo uma demanda de significados, os quais externam um espaço mais profundo existente nas relações tanto dos processos como dos fenômenos que não podem ser limitados a operacionalização de determinadas variáveis. Dentre os diversos significados expressos pela abordagem qualitativa podemos citar: motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

A referida pesquisa quanto a seus objetivos caracteriza-se como exploratória. De acordo com Gil (2008) a pesquisa exploratória tem como objetivo primordial apresentar a visão panorâmica de um determinado fato. Esse tipo de pesquisa geralmente é desenvolvido quando o objeto de estudo tem sido pouco explorado, sendo assim, difícil para o pesquisador criar hipóteses plausíveis sobre o mesmo.

Quanto às estratégias e os procedimentos, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, documental. Gil (2008) afirma que a pesquisa bibliográfica é realizada com base em materiais já existentes, onde podemos citar como principais os livros e artigos científicos, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos onde sua principal benefício é possibilitar ao pesquisador vários

acontecimentos amplos diferentes dos quais se pode pesquisar em seu cotidiano. Segundo Gil (2008) o procedimento de uma pesquisa documental procede da mesma maneira de uma pesquisa bibliográfica. O que difere uma da outra é que o passo inicial na documental acontece no levantamento das fontes documentais, as quais são um número bem significativo, dentre eles os documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc.

Concerne em deixar evidente que esta pesquisa tem como essência avaliar o desenho da política de formação continuada de coordenadores pedagógicos dos anos finais e como foi dito em outro momento é importante considerar a relação entre o campo e o pesquisador. Para a coleta de dados foi realizada a partir de fontes documentais, análise contextual, como foi citado anteriormente e entrevistas e questionário com os principais agentes envolvidos garantindo uma abordagem qualitativa e alinhada à Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008)

A utilização de entrevistas foi de fundamental importância para a realização da referida pesquisa dentro desta abordagem qualitativa. Segundo Lalande (1998) a eficiência na aplicação da técnica da entrevista em uma perspectiva de profundidade não depende somente do entendimento da metodologia, mas principalmente da atitude antropológica do pesquisador. É de fundamental importância que haja empatia durante a entrevista, condição essa há um bom tempo definida pela psicologia social e nomeada na relação terapêutica. No conceito de objetividade científica a sociologia foi marcada pelo distanciamento através de uma rigidez no esquema pré-definido exclusivamente por questões.

A autora chama nossa atenção para a importância da empatia durante a realização da entrevista, compreendendo que quando há empatia no ato da entrevista o entrevistador terá mais possibilidades de ter uma visão ampla do sujeito.

Foram realizadas entrevistas com a ex-gerente e a atual gerente de formação da Secretaria Municipal de Educação, com o propósito de aprofundar a compreensão sobre a implementação da política de formação continuada para coordenadores pedagógicos. A utilização da entrevista como técnica de coleta de dados possibilitou a obtenção de informações detalhadas e contextualizadas, permitiu identificar as concepções, desafios e perspectivas das gestoras em relação à formulação, execução e impacto dessa política. Além disso, essa abordagem favoreceu uma análise mais aprofundada sobre os processos de formação em serviço, possibilitou a captação de nuances e percepções que não seriam evidenciadas por meio de fontes documentais, enriquecendo, assim, a investigação e contribuindo para uma avaliação mais precisa da efetividade das ações formativas.

O uso de questionários no desenvolvimento da pesquisa teve como fundamentação teórica os estudos de Gil. Segundo Gil (2008) o questionário é definido com uma das técnicas de investigação formado por um bloco de questões que ao ser respondido pelos sujeitos podemos obter uma série de informações voltadas a vários conhecimentos, valores, interesses, crenças e expectativas entre outros. O mesmo apresenta uma série de vantagens principalmente quando é acompanhado da entrevista, dando ao pesquisador a oportunidade de atingir um número maior de pessoas, implica em menos gastos, garante o anonimato entre outras vantagens.

Os cinco formadores responsáveis pela capacitação dos professores nas diversas *áreas do conhecimento*⁶, incluindo Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, e os dois formadores responsáveis pela formação dos professores das escolas em tempo integral, os quais são responsáveis pela formação em serviço dos coordenadores, serão os respondentes do questionário. Esse instrumento de coleta de dados teve como finalidade investigar suas concepções, desafios e perspectivas acerca da política de formação continuada dos coordenadores pedagógicos. A utilização do questionário contribuiu para uma análise crítica e aprofundada sobre a coerência entre os princípios da política e sua materialização no contexto educacional do município.

Em resumo, a definição da abordagem metodológica da pesquisa, estratégias e técnicas de coleta de dados foi da seguinte maneira: quanto a abordagem foi qualitativa, quanto aos objetivos foi exploratória, caracterizou, pesquisa bibliográfica, documental, para coleta de dados, entrevistas e questionários.

3.4 Análise de Dados

Para a análise do material da entrevista e do relatório foi utilizada a técnica de análise de conteúdos de Bardin, segundo Bardin (2004) a análise de conteúdo é compreendida como um bloco de técnicas de “análise das informações, que tem como finalidade obter indicadores quantitativos ou não que permitam ao pesquisador a compreensão dos conhecimentos transmitidos através das diversas mensagens coletadas no campo da pesquisa e assim seja possível fazer as inferências necessárias”.

⁶1 Formador de Língua Portuguesa, 1 Formador de História e Geografia, 1 Formador de Ciências, 1 Formador de Arte Educação e 1 Formador de Educação Física. Os respectivos formadores de professores, são responsáveis também pela formação em serviço dos coordenadores pedagógicos.

De maneira simples a análise de dados é vista como um conjunto de métodos, alinhados, que tem por fim analisar diferentes mensagens de conteúdo sejam eles verbais ou não-verbais, por meio da aplicação de métodos sistemáticos utilizados adequadamente para uma análise de dados de uma pesquisa qualitativa. A referida técnica é bastante significativa para o referido estudo tendo como base sua temática e principalmente seus objetivos voltados à política de formação de coordenadores pedagógicos.

A referida técnica foi aplicada de acordo como o passo a passo definido por Bardin (2004), onde na primeira etapa, foi a *organização dos dados* será realizado o levantamento, análise e organização de todos os documentos relevantes, incluindo transcrições de entrevistas e respostas aos questionários, o que garantiu todo material pronto para análise. Na segunda etapa, ou seja, na *codificação*, foi realizada a leitura minuciosa dos dados onde foram identificadas unidades de registro. Foram analisadas unidades de contexto, as, frases ou trechos que forneceram informações sobre o significado dessas unidades de registro. A *categorização* foi realizada a partir da codificação, o pesquisador organizou os dados em categorias a partir das entrevistas realizadas e dos questionários respondidos: 1 - Concepção, Estrutura e Implementação da Política de Formação Continuada. 2 - Acompanhamento Individualizado e Impacto da Formação em Serviço. 3 - Relação da Formação com a Educação Democrática e Ecológica. 4 - Perspectivas para o aprimoramento da Política. E para finalizar foi realizada a *Análise e interpretação*. Após a definição das categorias, o pesquisador passou a ter informações necessárias, onde foi realizada uma análise aprofundada para identificar conexões, padrões e implicações das respostas. A referida etapa fornecerá subsídios para a discussão aprofundada sobre a eficácia da política de formação continuada.

Acreditamos que a aplicação da referida técnica de análise de conteúdos proposta por Bardin (2004) nos permitiu explorar as variantes das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, garantindo uma análise detalhada e contextualizada dos dados coletados.

4 ANÁLISE DE CONTEÚDO E ANÁLISE DE CONTEXTO: A POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O referido capítulo tem como proposta principal abordar a política de formação dos profissionais da educação tendo como fundamentação teórica o MEC - Ministério da Educação, a LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e o documento Referenciais para formação de professores/Secretaria de Educação Fundamental Ministério da Educação (1999). Na Seção 4.1 *Políticas de formação para professores*, seção 4.2 *Legislação sobre coordenadores pedagógicos no Brasil* e na seção 4.3 *Coordenador Pedagógico e a prática docente*.

4.1 Políticas de formação para professores

Na década de 1990, a educação brasileira foi marcada por transformações significativas. Nesse período, registrou-se a presença ativa de organismos internacionais que passaram a influenciar aspectos organizacionais e pedagógicos, contribuindo com o cenário educacional por meio de grandes eventos, assessorias técnicas e ampla produção documental.

Um dos eventos de maior destaque foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990. Na ocasião, foi inaugurado um ambicioso projeto de educação em nível mundial, voltado para a década que se iniciava, com todos os custos financiados por agências como a UNESCO⁷, UNICEF⁸, PNUD⁹ e o Banco Mundial. A conferência teve como principal objetivo a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, tendo delineado uma visão estratégica para os anos de 1990.

Para WCEA (1990), é preciso garantir, no mínimo, a cada pessoa – criança, jovem ou adulto – o básico que eles precisam para de fato conseguirem vivenciarem as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades de aprendizagem. Dentre essas necessidades estão tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como também os

⁷A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

⁸Fundo das Nações Unidas para a Infância (mais conhecido pela sigla em inglês UNICEF e originalmente chamado de Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas)

⁹O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é o órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) que tem por mandato promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza no mundo. https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_das_Na%C3%A7%C3%B5es_Unidas_para_o_Developmento. Acesso em: 16 mar. 2025.

conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários aos seres humanos para que possam viver com dignidade, desenvolvendo suas competências e habilidades. As reais necessidades de aprendizagem variam de nação a nação. (WCEA, 1990, p. 157)

Nesse período, de acordo com Shiroma *et al.* (2000) o Brasil, se destaca com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi orientado a desenvolver ações que mobilizem as políticas educacionais, não apenas na escola, como também para outros públicos como família, comunidade, meios de comunicação, promovendo o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO.

Vale enfatizar que durante o governo de Fernando Collor de Melo, governo esse que não durou dois anos e culminou no impeachment, a Conferência de Jomtien idealizou o Plano Decenal da Educação para Todos, implementado em 1993 sob o governo de Itamar Franco. Nesse período, o primeiro projeto popular da esquerda, também fracassou com a derrota de Luiz Inácio “Lula” da Silva. A nova manifestação educacional de forças influenciaria a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), impulsionada pela Constituinte de 1988.

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) com a intenção de ampliar as reformas no sistema educacional de ensino e fortalecer a capacitação de professores, publicou no ano de 1990 o documento *Transformación productiva con equidad*, que destaca a necessidade da implementação de mudanças educacionais referentes a conhecimentos e a habilidades específicas, demandadas pelo contexto. Em 1992, a CEPAL publicou outro documento com a temática voltada, *Educación y conocimiento* (op. cit., p. 62-63).

O Banco Mundial, co-patrocinador da Conferência de Jomtien, no ato de realizar suas contribuições, publicou em 1995, o documento "Prioridades y estrategias para a educação". O documento prioriza a eliminação do analfabetismo no Brasil, a melhoria na qualidade do ensino e do atendimento escolar. Surge-se mudanças no financiamento e na administração da educação, não só buscando novas fontes como redefinindo o papel do governo. Além disso, motivar a integração da educação profissional com o setor produtivo, a avaliação dos resultados e a descentralização.

É válido destacar que a UNESCO e o Banco Mundial são um dos principais impulsionadores externos das reformas educacionais. Pois, entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, foi convocada pela UNESCO, onde a mesma é composta por especialistas de diversas áreas e sob a coordenação de Jacques Delors,

foi elaborado o chamado *Relatório Delors*. Relatório esse que tem como finalidade principal examinar a qualidade da educação no contexto global. O relatório apresentou um diagnóstico real das transformações e desafios enfrentados pela educação no século XXI, destacando a necessidade de preparar indivíduos para um mundo com fronteiras culturais e econômicas cada vez mais fluidas.

A Educação básica assume um papel fundamental na formação das pessoas, ela surge como uma “luz no final do túnel”, pois a educação tem essa finalidade de transformar realidades. Nesse contexto, a LDB que é aprovada no Governo Fernando Henrique Cardoso, onde a educação básica tem “por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum algo indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

De acordo com a Secretaria de Educação Fundamental Ministério da Educação a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/1996) através da colaboração de muito, como educadores, representantes dos conselhos estaduais de educação, secretarias estaduais de educação, delegacias regionais do Ministério da Educação (MEC), secretarias municipais e sindicatos de professores, foram criados os referenciais para a formação de professor, justamente em um período onde o no Brasil estava vivenciando um período de extrema necessidade de melhorar os *indicadores de qualidade do ensino*¹⁰, sendo assim o referido documento tem como finalidade principal orientar o processo de formação de educadores, a fim de fortalecer o “saber fazer” do professor e poder contribuir cada vez mais com o ensino que chega aos estudantes e assim melhorar significativamente os resultados de aprendizagem.

Segundo os Referenciais para formação de professores/Secretaria de Educação Fundamental Ministério da Educação (1999), mesmo com os avanços e o empenho de muitos, ainda é notório um certo distanciamento entre os conhecimentos e as práticas da maioria dos professores no seu exercício de sala de aula. Isso não apenas no Brasil.

Essa realidade no Brasil, fortalece o quanto se faz necessário uma política de formação para professores não só de realizar a ação formativa como também a fazer de maneira diferente que possa de fato formar os professores ao ponto de transformar

¹⁰Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação. Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Este é seu objetivo principal. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade de acordo com seus próprios critérios e prioridades.http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf .acesso: 16 mar. 2025.

positivamente e significativamente as práticas. Para tanto é preciso criar vínculos, pontes, laços, enfim algo que ligue a realidade às metas almejadas.

Nesse atual contexto brasileiro não se permite mais que a formação de professores seja vista como algo linear e simples, pois o Brasil é composto por uma diversidade cultural, regional, econômica, social, cada contexto com suas particularidades. Além dessa grande diversidade citada, podemos também mencionar a realidade em relação ao nível de formação dos professores, onde uns tinham formação em nível fundamental, médio e poucos com nível superior, apresentando alguns desafios para a proposta inicial de formação para professores no Brasil. Essa realidade nos faz refletir o quanto é importante políticas de formação para professores que atuem com a finalidade de realizar ações e formativas que possam contemplar todos os professores em seus diferentes contextos.

A Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação (1999) destaca no documento Referenciais para formação de professores a situação referente à formação profissional dos professores no ano de 1997 como podemos destacar que no ensino fundamental, um total de 1.413.607 professores, tendo crescido 9,1% em relação ao ano de 1991. Desse total de profissionais, 56,1% atuam nas turmas de 1ª a 4 séries.

A quantidade de professores sem habilitação específica para o exercício da função na educação infantil e no ensino fundamental revelava uma situação crítica e a urgência de medidas de superação. Na época a implementação de propostas de formação a eles dirigidas levou em consideração as diferenças de escolarização, uma vez que, dentre eles professores leigos, tinham alguns com ensino fundamental incompleto, ensino fundamental completo, ensino médio incompleto, ensino médio completo e aqueles com nível superior, mas sem formação específica para o exercício do magistério.

A partir desse cenário na educação, foram planejadas e executadas ações de formação de professores, com a finalidade de atender o que a Lei de Diretrizes e Bases determina em relação a formação de professores. Por tanto, foi preciso oferecer formação em nível médio onde os professores não a possuem e alternativas para o caso da formação incompleta no ensino fundamental para que pudessem atender a LDB.

A nova LDB (Lei 9.394/96) assim dispõe sobre a formação de profissionais de educação em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do

magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferta em nível médio, na modalidade Normal.

A LDB prevê que a formação de professores em curso normal superior ou em curso de nível médio prepare o professor para atender as turmas de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a educação especial e a educação de jovens e adultos.

De acordo com a LDB, os Institutos de ensino Superior de Educação devem ofertar cursos destinados à formação de profissionais para a educação básica, entre eles o curso de formação normal superior para formar os professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Vale frisar que os professores formadores desses professores, evidentemente, possuem formação em nível superior.

Em relação aos graduados sem habilitação que querem atuar no magistério, precisam adquirir qualificação para atuar na educação básica por meio de programas de formação pedagógica.

Muito importante, quanto à educação escolar indígena, a própria LDB determina a criação de programas específicos para formação de professores que lecionam nas comunidades indígenas, embora necessite de regulamentação.

No que se refere aos professores leigos, a LDB não menciona diretamente, mas define que, até o fim da Década da Educação, apenas docentes com nível superior ou treinamento em serviço poderão atuar em sala de aula. A Lei 9.424/96, por sua vez, assegura aos professores leigos um prazo para obtenção da habilitação necessária e orienta os sistemas de ensino a criarem condições para a formação de seus professores.

Podemos aqui destacar que de acordo com o documento Referências para formação de professores da Secretaria de educação Fundamental/Ministério da educação de (1999) o processo de formação profissional de professores envolve a formação inicial como trata a LDB e a formação continuada, onde o que difere uma da outra é que a formação continuada acontece com o professor já no exercício do magistério, ou seja no exercício de suas atividades educacionais e a formação inicial antecede o início de sua prática docente.

O referido documento faz uma crítica construtiva em relação a formação continuada para professores quando diz que:

As práticas de formação continuada têm se configurado predominantemente em eventos pontuais -cursos, oficinas, seminários e palestras -, que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem num programa articulado e planejado como tal. (Referências

para formação de professores da Secretaria de educação Fundamental/Ministério da educação de 1999. p. 41)

Acredita-se que a formação continuada para professores precisa tratar das reais necessidades dos mesmos, para isso os professores precisam ser ouvidos para que haja a construção de um currículo de formação significativa.

O que se tem visto ultimamente é são contextos que ignoram as necessidades reais e o ponto de partida dos professores, deixando de lado seus interesses, seus conhecimentos prévios, suas necessidades, suas experiências e seus relatos, onde esses deveriam ser os ingredientes basilares para o ponto de partida no processo de formação continuada dos professores.

De acordo com *Referências para formação de professores da Secretaria de educação Fundamental/Ministério da educação (1999)*, a formação continuada tem como finalidade primordial possibilitar o desenvolvimento do professor não só como pessoa, como também como profissional e cidadão. Onde isso de fato deverá refletir-se nos objetivos da formação, na escolha das habilidades a serem trabalhadas, nas ações metodológicas, no planejamento e na criação dos diversos tempos e espaços de vivência para os professores e na organização das instituições de ensino.

As decisões no âmbito da formação continuada de professores devem considerar o respeito à vida coletiva, a participação ativa no trabalho em equipe e a definição clara do papel de cada profissional no contexto escolar. Essas aprendizagens são essenciais, pois contribuem significativamente para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a transformação do ambiente educacional.

O documento *Referências para Formação de Professores*, da Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação (1999), apresenta uma definição clara de competência, afirmando que esta é “a capacidade de mobilizar diversos recursos, entre eles os conhecimentos teóricos e empíricos, tanto da vida profissional quanto pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.” Essa abordagem nos leva a refletir sobre a importância da articulação entre teoria e prática na vida docente. No cotidiano da sala de aula, esse ato tão nobre de contribuir para a formação dos estudantes expõe o educador a diferentes contextos e conflitos, exigindo uma formação continuada que atenda às demandas reais do dia a dia escolar.

É oportuno destacar que o trabalho realizado pelo professor — e, conseqüentemente, sua formação — envolve competências próprias de um profissional

estudioso e pesquisador, que atua em situações singulares na área da educação. Portanto, embora o domínio teórico seja de extrema importância, ele por si só não é suficiente. É necessário desenvolver competências que permitam mobilizar o conhecimento em situações concretas, quaisquer que sejam sua natureza ou complexidade. A produção do conhecimento pedagógico exige, automaticamente, a competência de construir um discurso sobre a prática — algo que só se aprende fazendo.

Conclui-se que o trabalho educativo nas escolas demonstra que, para o professor, não basta apenas conhecer a prática: é fundamental saber aplicá-la cotidianamente. A construção efetiva da competência profissional requer experiência prática integrada à reflexão contínua. Para isso, é imprescindível uma formação que potencialize a articulação entre teoria e prática.

Em relação ao desenvolvimento profissional docente, o documento de referência destaca que esse desenvolvimento tem implicações diretas no crescimento do professor como ser cultural e político — e vice-versa. Assim, a formação deve ser compreendida como um processo contínuo e permanente, o que exige do professor uma postura aberta à aprendizagem; da formação, a capacidade de ensinar a aprender; e do sistema educacional, condições estruturais para que o profissional continue aprendendo. Ser professor profissional implica, portanto, ser capaz de aprender sempre.

Dentro dessa perspectiva de formação profissional, o documento *Referências para Formação de Professores* (Brasil, 1999) trata dos diferentes tipos de formação, com foco no desenvolvimento profissional do professor, como será destacado a seguir:

Formação Inicial: A formação inicial de professores no atual contexto, deve levar em consideração reais necessidades dos professores, incluindo a função social da escola e a necessidade de formar profissionais reflexivos e participativos no ambiente institucional. Os futuros professores iniciam sua carreira profissional com ideias distorcidas sobre o processo ensino e aprendizagem, influenciados por suas próprias experiências e por influências de professores veteranos, o que pode gerar estereótipos. Por tanto a formação deve romper essas visões, aproximando o professor do contexto escolar e promovendo uma compreensão real da diversidade e complexidade pedagógica existente no ambiente escolar. É de suma importância que a formação inicial tenha uma relação bem articulada, prática e agregadora, gerando uma interação significativa com o ambiente escolar, desenvolvendo assim, competências profissionais, autonomia e reflexão nos professores.

Formação para titulação de professores em serviço: Os programas de titulação para professores em exercício situam-se entre a formação inicial e a formação continuada,

com a intencionalidade de atender à necessidade de elevação do nível de conhecimento profissional, contemplando diferentes níveis de escolaridade, como, por exemplo, o ensino médio e o ensino superior, conforme a formação de cada docente.

Esses programas não devem ser encarados como cursos técnicos de curta duração. Ao contrário, precisam oferecer aos professores a mesma qualidade metodológica, de conteúdos e de desenvolvimento de habilidades presente na formação inicial, contribuindo de forma significativa para o crescimento pessoal e profissional dos educadores.

Para os docentes que ainda não concluíram o ensino médio, é essencial que a formação inclua as disciplinas básicas. Já no nível superior, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais deve fortalecer a capacidade de atuação crítica, reflexiva e significativa dos professores em seu contexto educacional.

Formação continuada: Como já mencionado anteriormente, a formação continuada é de fundamental importância para o desenvolvimento profissional dos professores, pois tem como finalidade contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas.

A formação continuada assume um papel central ao proporcionar atualizações que fortalecem a atuação docente por meio do aprofundamento de temáticas voltadas à educação, da reflexão sobre as metodologias aplicadas em sala de aula e da promoção de um movimento constante de autoavaliação, potencializando, assim, a construção contínua de competências profissionais.

Esse processo exige predisposição por parte dos educadores, bem como uma reflexão crítica sobre sua intervenção educativa e uma análise constante da prática docente à luz de seus pressupostos pedagógicos.

Isso significa afirmar que a formação continuada deve contemplar o desenvolvimento de habilidades e atitudes, promovendo uma reflexão crítica sobre os valores, concepções e práticas de cada professor e do coletivo docente ao qual pertence.

O professor iniciante: Em relação ao início da carreira profissionais dos professores, podemos destacar que os mesmos chegam às escolas apenas com as práticas adquiridas no processo de formação e ao ministrarem suas primeiras aulas os mesmos passam por vários desafios. É justamente no início da prática profissional que os professores enfrentam a complexidade das responsabilidades e a rotina escolar, nesse período inicial, eles tendem a reproduzir as práticas observadas em seus colegas com mais experientes, essa ação é muito arriscada, pois pode limitar a inovação e a reflexão sobre sua atuação pedagógica em sala de aula. Sem contar com o impacto entre a formação inicial do professor e a realidade

escolar onde o mesmo é inserido, podendo levar o professor à frustração, aumentando o risco de abandono da profissão.

Para que essa etapa inicial na carreira do profissional do professor seja mais significativa e de fato formativa, é necessário um suporte institucionalizado, com a orientação de profissionais experientes, promovendo as trocas de experiências e a sistematização de estratégias de apoio aos professores no início de carreira. Essa ação sendo realizada no ambiente escolar possibilita que os professores iniciantes desenvolvam as competências e habilidades essenciais para a realização de suas práticas no ambiente escolar de forma inovadora sendo um profissional reflexivo e autônomo, garantindo uma trajetória profissional mais sólida e satisfatória.

Ainda de acordo com as Referências para formação de professores da Secretaria de educação Fundamental/Ministério da educação (Brasil, 1999), a Formação a distância, deve ter os mesmos objetivos e finalidades que a presencial, promovendo o desenvolvimento de competências por meio de práticas investigativas e reflexivas. Essa modalidade é de fundamental importância, pois facilita o acesso à formação, especialmente em regiões remotas, e utiliza tecnologias como televisão, rádio e internet para enriquecer o aprendizado. Contudo, a tecnologia não substitui o contato humano, essencial para a construção coletiva de conhecimento e resolução de conflitos. Assim, momentos presenciais e tutores bem preparados são fundamentais para garantir uma formação efetiva e aprofundada.

Vale citar que de acordo com as Referências para formação de professores da Secretaria de educação Fundamental/Ministério da educação (Brasil, 1999), dentro do contexto educacional brasileiro os formadores de professores têm um papel crucial na tentativa de a cada dia melhorar a formação docente, o que exige que os referidos profissionais responsáveis pela formação de seus pares esteja em constante atualização profissional. Para realizar seu trabalho com eficácia e compromisso, esses formadores precisam entender tanto a formação dos professores quanto conhecer de perto as realidades das salas de aula e escolas a fim de elaborar um plano de trabalho que possa atender as demandas dos professores e alunos, sendo assim além de essencial é necessário que disponham de um espaço para refletir sobre suas práticas e colaborar com outros formadores, qualificando assim o processo formativo do grupo de professores.

Os formadores que trabalham em secretarias de educação têm um papel central na coordenação das competências e habilidades e de práticas formativas, enquanto os que atuam em escolas de formação inicial necessitam de tempo regular para planejamento e atualização nesse sentido podemos destacar a formação continuada ministrada pelo formador que fica na

secretaria e a em serviço a que é ministrada pelo formador que está na escola tendo a oportunidade de realizar uma formação que atenda às necessidades específicas do professor dentro do seu ambiente de trabalho.

Na concepção de Nóvoa (1995) a formação do professor acontece em diferentes ambientes. Ele destaca a formação inicial do professor, formação essa que habilita o ingresso do mesmo na educação. A partir daí o educador passa a conviver em outros espaços com seus pares e também com os estudantes, vivenciando momentos de construção e ressignificação dos saberes, sendo esta e outras maneiras de estar em formação contínua. Além destas maneiras, a formação continuada de professores desencadeia discussões, momentos de encontros com educadores de outras escolas, grupos de estudo acerca da prática educativa entre tantas outras possibilidades que contribuam com a formação discente. Cada uma das formações tem como finalidade orientar a prática educativa dos professores, contribuindo assim com o fortalecimento da identidade do mesmo. Isso significa que, “a formação de professores desempenha um papel importante na configuração de novas práticas docentes”.

As Referências para formação de professores da Secretaria de educação Fundamental/Ministério da educação (Brasil, 1999), apresenta uma proposta de formação profissional de professores como resposta aos desafios colocados à educação escolar, onde a mesma apresenta a seguinte estrutura:

Função dos professores: Onde o documento destaca as funções dos professores de acordo com os artigos 1, 2 e 13 da LDB, que tratam especificamente da abrangência, da finalidade e da funções atribuídas nos dias de hoje aos professores, funções essas que norteiam a atuação profissional dos professores no ambiente escolar no que refere-se às competências e habilidades necessárias ao profissional no exercício de suas funções.

Objetivos gerais da formação profissional dos professores: em relação aos objetivos da função do professor o referido documento enfatiza que as competências de atuação profissional dos professores se transformam em objetivos de sua função no cotidiano da escola, onde eles devem orientar os professores na tomada de decisão em relação a escolha de conteúdos e métodos de ensino a serem realizados em sala de aula que possam atender aos objetivos traçados.

Podemos aqui de acordo com Referências para formação de professores da Secretaria de educação Fundamental/Ministério da educação (Brasil, 1999) citar algumas competências que os professores precisam desenvolver a partir de sua formação inicial: pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como

cidadãos; utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por pressupostos epistemológicos coerentes, entre outras.

O conhecimento profissional de professor: Neste tópico destaca que o conhecimento profissional dos professores é composto por saberes teóricos e práticos que vão se qualificando a partir da prática do professor no seu fazer pedagógico. Ou seja, o conhecimento profissional do professor vai se desenvolvendo desde a sua formação inicial e é ampliado e qualificado por meio de formação continuada, refletindo tanto a experiência escolar do professor como aluno quanto sua vivência profissional. Destaca também que no Brasil, muitos professores apresentam lacunas em sua formação inicial, o que sinaliza para a importância da formação continuada como uma ação formativa para garantir e complementar os conhecimentos dos docentes.

Destaca também que para promover o desenvolvimento significativo dos estudantes, os professores precisam compreender suas dimensões cognitivas, afetivas e culturais. Na contemporaneidade, mais do que nunca a ampliação dos conhecimentos culturais dos professores é essencial para um trabalho criativo, enriquecedor e significativo, o qual deve ser incentivado e motivado nas formações continuadas.

Enfatiza que, o quanto é essencial o conhecimento pedagógico na atuação do professor, o qual faz parte do seu fazer em sala de aula através do processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento pedagógico do professor é muito abrangente, pois envolve seus métodos e estratégias e práticas os quais são utilizados como apoio, norte, base ... para o aprendizado dos estudantes. Ou seja, o conhecimento pedagógico refere-se às questões relacionadas ao processo ensino e aprendizagem que conseqüentemente envolve: Currículo escolar, as questões de natureza didática, avaliação e até mesmo relação professor e alunos entre.

Vale destacar que o conhecimento experiencial contextualizado faz com que professores realizem suas ações de forma mais objetiva mesmo em situações complexas e desafiadoras, realizando reflexões referente ao contexto e ao mesmo tempo adequando as teorias à realidade dos estudantes. Porém, esse conhecimento requer que o professor conheça a realidade dos estudantes e assim promova uma educação significativa.

Metodologia da formação de professores: nesse item destaca-se que a metodologia de formação de professores, que inclui a em suas ações a organização de situações didáticas e orientação da aprendizagem, ela contribui positivamente com o

desenvolvimento das competências profissionais. Vale mencionar que o sucesso da formação docente depende da metodologia adotada, pois o que se aprende está diretamente ligado ao modo como se aprende.

É incrível como a construção de conhecimentos pedagógicos é um processo tanto pessoal como coletivo, isso é tão envolvente que transforma a compreensão dos fenômenos educativos e o compromisso dos professores com a aprendizagem dos estudantes. Acolher e respeitar a individualidade de cada professor e promover situações de reflexão são essenciais para fortalecer a autonomia na construção dos saberes.

A atuação profissional do professor envolve muitas ações e reflexões na intenção de promover uma educação de qualidade, entre as diversas ações destacamos algumas como, articular objetivos educativos, contextos e possibilidades de aprendizagem, promovendo reflexão e fortalecendo as práticas pedagógicas. Nesse movimento o professor se lança a pesquisa em busca de compreender a complexidade da sala de aula e melhorar as situações de aprendizagem

Aborda também no referido top a resolução de problemas, enfatizando que o processo metodológico envolve a identificação de questões teóricas e práticas que carecem de soluções imediatas. Esse processo inclui interpretação do desafio, planejamento de soluções, execução e avaliação dos resultados, promovendo invenção, criatividade e uso de conhecimentos prévios.

Organização curricular dos cursos de formação inicial: aborda a organização curricular como algo crucial para o desenvolvimento de competências e habilidades dos professores, ao longo do seu itinerário profissional. A intencionalidade é superar os métodos tradicionais de transmissão de teorias, integrando a formação ao contexto educativo e às experiências práticas.

Organização institucional: Cita o ambiente institucional de educação como um espaço de suma importância para a formação dos professores, pois é um local abrangente tanto no tocante de conteúdos e habilidades planejados como também as aprendizagens informações que fazem parte do currículo oculto da escola. Cada instituição desenvolve sua própria cultura, formada pelo coletivo de profissionais, que deve facilitar o desenvolvimento individual e coletivo dos profissionais.

Avaliação: A avaliação é indispensável no processo de formação de professores, pois permite diagnosticar questões relevantes, aferir resultados e principalmente tomar decisões. Para ser coerente, deve considerar tanto a aprendizagem dos professores quanto a organização e dinâmica da própria formação, com foco no desenvolvimento de competências

e habilidades profissionais. A avaliação do processo de formação de professores deve acontecer de forma periódica, envolvendo tanto aspectos internos quanto externos, que contribuam com o processo formativo e consequentemente venha a refletir nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Na IV parte do documento: As Referências para formação de professores da Secretaria de educação Fundamental/Ministério da educação (Brasil, 1999), aborda as Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores.

Formação Inicial: O referido item propõe que haja condições para uma formação inicial de professores alinhada ao que a nova LDB determina.

Indicações para a organização institucional: Nesse tópico é apresentado para a organização institucional, como: as escolas de formação de professores, independentemente do nível, devem desenvolver um projeto educativo próprio com a participação de toda a equipe, definindo coletivamente princípios, metas e um currículo integrado.

É essencial incentivar iniciativas autônomas dos professores para promover vivências sociais e culturais, fortalecendo a convivência e a organização coletiva.

Essas instituições precisam interagir sistematicamente com escolas de educação infantil e fundamental, estabelecendo parcerias para enriquecer a formação e a prática docente, entre outras indicações.

Indicações para a organização curricular: Dentre as indicações apresentadas destacamos, as escolas de formação de professores precisam organizar seus currículos de forma que integrem diferentes áreas do conhecimento profissional, utilizando eixos estruturantes, núcleos temáticos ou outras abordagens que permitam uma organização significativa dos conteúdos e habilidades.

Indicações para a formação de professores em nível médio: Ao refletir a formação de professores para o ensino médio o documento Referenciais para formação de professores apresenta os desafios na formação de professores, em seguida apresenta sugestões como por exemplo: supervisão contínua e estágio progressivo para aprimorar a formação, além de critérios rigorosos de avaliação para a certificação, pois, a formação continuada dos professores que estão atuando em sala de aula é essencial para o desenvolvimento eficaz de competências e habilidades dos docentes.

Indicações para a formação continuada: A proposta para a formação continuada de professores tem como finalidade o desenvolvimento de ações formativas que atendam as diretrizes da educação e do sistema educacional, para isso são apresentadas no documento ações práticas como análise e reflexões sobre o trabalho que está sendo realizado

pelos professores em sala de aula, apoio aos professores durante as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, acolhimento. Recomenda-se que seja realizado a observação das práticas docentes, feedbacks das observações e intercâmbios entre os professores entre outras ações que possam assessorar e apoiar os professores.

Formulação de políticas de formação nas Secretarias de Educação: A formação a distância deve organizar tanto encontros presenciais como à distância através de recursos online garantindo o acompanhamento aos discentes através de tutores. Esses momentos contam com a ação de profissionais qualificados e uso de materiais adequados para garantir a qualidade da educação.

Por fim, na V e última parte do documento: As Referências para formação de professores da Secretaria de educação Fundamental/Ministério da educação (BRASIL, 1999), aborda o tema: Desenvolvimento profissional e progressão na carreira, onde o texto aborda a importância da profissionalização dos professores, ligado ao desenvolvimento de competências à progressão na carreira docente e à valorização salarial da categoria. Em seguida sugere que a formação inicial e continuada dos professores, seja acompanhada através de avaliação adequada, norteando a evolução profissional docente. Destaca que para os professores que já tem experiência docente sejam realizadas ações de acompanhamento e adicionais ao fortalecimento e inovação das práticas pedagógicas e aos professores iniciantes ações de acompanhamento e enriquecimento das práticas pedagógicas e apoio de acordo com as necessidades apresentadas a fim de fortalecer a prática docente.

Analisando os pontos principais abordados no documento *Referências para Formação de Professores* da Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação (Brasil, 1999) é relevante destacar a convergência entre a visão de Perrenoud e os objetivos do documento brasileiro quanto ao desenvolvimento profissional e às competências necessárias para o exercício da docência.

Perrenoud aponta competências centrais, como o foco no aprendizado significativo, o gerenciamento da diversidade em sala de aula, a construção de projetos pedagógicos e o trabalho colaborativo, que estão alinhadas com o entendimento brasileiro sobre a docência como prática profissional complexa e em constante aperfeiçoamento. As *Referências* também enfatizam a importância de uma formação que permita ao professor enfrentar os desafios da sala de aula com autonomia e competência, construindo práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas. Nesse sentido, a integração das competências de Perrenoud nas diretrizes do documento brasileiro pode enriquecer a formação docente, ao

sublinhar a necessidade de uma prática pedagógica fundamentada na reflexão e na adaptação às realidades específicas de cada contexto escolar.

4.2 Legislação sobre coordenadores pedagógicos no Brasil

Percebe-se que as políticas públicas voltadas para os coordenadores pedagógicos não são precisas assim como são as políticas de formação para os professores, embora seja de responsabilidade dos estados e municípios efetivarem políticas eficazes de formação continuada não só para professores como também para gestores especificamente para coordenadores. De acordo com Lopes, Mendes e Ferreira (2011), a formação continuada em serviço para os gestores escolares teve sua implementação a partir da década de 1990, sendo consolidada somente no século XXI, porém, essa iniciativa não contemplou de forma direta e específica a formação para os coordenadores pedagógicos.

As dificuldades enfrentadas pelos os coordenadores pedagógicos são inúmeras e a principal dela é sem dúvida a falta de formação continuada, dificuldade essa que gera tantas outras, entre elas a dificuldade de formar seus pares em serviço, principalmente quando se pensa em uma formação que atendam às diferentes necessidades dos professores dentro de suas modalidades de ensino, tendo em vista que a principal função dos coordenadores pedagógicos é a formação em serviço dos professores. Porém, essa situação pode ser amenizada por meio de uma política específica para formação de coordenadores, para que o referido profissional esteja de fato preparado para realizar as inúmeras funções a ele atribuídas no ambiente escolar.

No que se refere a formação continuada especificamente para coordenadores pedagógicos, revela-se que:

[...] não há formação específica para este profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o país, envolvem questões da docência e da prática dos professores, o que corrobora as considerações feitas em relação à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica (Placco; Almeida e Souza, 2012, p. 15).

Embora os coordenadores e coordenadoras tenham pedagogia, formação inicial exigida para assumirem a função, não podemos descartar a necessidade da formação continuada para esse profissional, pois sabemos das diversas ações que o mesmo realiza no ambiente escola, entre elas podemos citar o assessoramento pedagógico no que se refere ao acompanhamento das aprendizagens dos alunos, acompanhamento do planejamento dos

professores e fortalecimento da prática docente. Por sinal, a função principal da coordenação pedagógica está diretamente relacionada ao fortalecimento das práticas docentes e para que isso aconteça é preciso que haja investimento na formação continuada dos coordenadores para que os profissionais da coordenação estejam aptos à função de formar docentes em serviço.

Mesmo sabendo da relevância deste profissional no âmbito educacional, no Brasil, há poucos investimentos voltados à formação específica do coordenador pedagógico. Existem documentos normativos que tratam da formação continuada para os profissionais da educação como um todo dando evidências para a formação de coordenadores já que o mesmo faz parte do grupo de profissionais da educação. Podemos aqui destacar alguns destes documentos que direcionam ações voltadas à formação dos profissionais do âmbito educacional (a própria Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº 9394/96, Art. 63, I, II, III e Art. 64), trata da garantia da formação para os profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação, (o Plano Nacional de Educação, na Meta 16) que exige a formação dos profissionais da educação e cabe aos municípios criar ações que garantam a formação dos profissionais dentro do prazo estabelecido, (a Resolução nº 2, de 1º de junho de 2015) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura).

No Art. 63, I, II, III da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 diz que:

Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

Como vimos, o referido artigo da LDB nº 9394/96 trata da garantia de cursos e programas de formação para profissionais da educação básica através dos institutos de ensino superior incluindo também a formação continuada destes profissionais nos diversos níveis. Vale destacar que embora não especifique a formação continuada para coordenadores fica subentendido que o mesmo é incluso já que trata da formação para os profissionais da educação básica.

Vejam o que diz o artigo 64 da LDB sobre a formação dos profissionais da educação para os cargos de gestão

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

O referido artigo afirma que mesmo os profissionais da educação que atuam em cargos de coordenação pedagógica tendo sua formação inicial garantida nos cursos de pedagogia ou de pós-graduação eles precisam de formação continuada, pois, somente os cursos de graduação e pós-graduação não dão conta das demandas enfrentadas pelos coordenadores no contexto escolar. Faz-se necessário uma formação em serviço para coordenadores, formação essa que foque no desenvolvimento prático da coordenação com embasamento teórico.

Destacamos também o que diz o Plano Nacional de Educação (PNE), que fala da formação continuada na Meta 16, quando destaca

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

A Meta 16 do PNE deixa bem claro a proposta de garantir formação para os profissionais da educação de acordo com as demandas e áreas de atuação, por tanto cabe aos estados e municípios criarem política de formação continuada para garantir que os profissionais tenham as formações específicas de acordo com sua atuação. Isso potencializa a formação específicas para professores, coordenadores pedagógicos entre outros profissionais da educação, qualificando assim o sistema educacional de educação.

A Resolução nº 2, de 1º de junho de 2015 no Artigo 1º diz:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Como vimos, o artigo citado trata das diretrizes curriculares nacionais estabelecidas para a formação inicial dos profissionais do Magistério nos cursos de nível superior, tanto para os cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e

curso de segunda licenciatura e até mesmo para formação continuada. Percebemos que os coordenadores estão incluídos nesta política nacional de formação continuada.

4.3 Coordenador Pedagógico e a prática docente

O contexto atual da escola pública é de grande pluralidade de ideologias e pessoas, assim podemos afirmar que a escola pública tem uma grande missão, missão essa que não se limita a transmissão de conteúdos como também a missão de trabalhar a formação integral do estudante como bem define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo a BNCC, a Educação Básica brasileira tem como missão promover a formação e o desenvolvimento humano integral dos estudantes, para que os mesmos sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária. Com base nesta missão tão complexa que a escola tem na formação integral do estudante os professores assumem um papel muito importante na formação dos indivíduos da comunidade escolar.

Vale salientar que uma relação saudável nos espaços escolares vai além do contato profissional entre os diversos cargos ocupados no ambiente escolar, pois, por trás de cada cargo, de cada processo existe uma pessoa que merece e precisa ser bem tratada, manter uma boa relação no ambiente de trabalho é de fundamental importância para o bom desenvolvimento das ações realizadas. Dentro dessa boa relação os professores irão conseguir realizar suas funções e o coordenador o seu papel na formação continuada dos mesmos.

Segundo Vygotsky (1989), as funções psicológicas superiores só têm sucesso por causa da função de um elemento mediador. Para Vygotsky, a relação do homem com o mundo ao seu redor não ocorre de forma direta, porém, por meio de um elemento mediador. No atual contexto brasileiro a escola clama por um professor que seja de fato mediador do conhecimento dos estudantes e o Coordenador como mediador do trabalho docente.

O Coordenador Pedagógico tem a missão de atuar como mediador nas atividades dos professores dentro do ambiente escolar. Cabe a ele intermediar conflitos, apoiar os professores em suas práticas pedagógicas, desenvolver formação continuada dos professores, organizar os recursos necessários para o bom andamento das aulas e definir metas educacionais para a equipe.

O papel pedagógico é muito mais amplo, vai além de simplesmente acompanhar e supervisionar ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. O Coordenador Pedagógico deve atuar como um facilitador, incentivando e assessorando os professores com novas ideias

e práticas educacionais que possam ser eficazes no processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo significativamente o aprendizado dos alunos. O coordenador pedagógico é responsável por fazer da comunicação verbal uma das principais ferramentas no ambiente de trabalho, pois uma boa comunicação, funciona como um sistema simbólico importante na interação entre as pessoas (Vygotsky, 1989).

Ter uma postura aberta e receptiva é essencial para o Coordenador Pedagógico, pois facilita seu trabalho, permitindo que ele acolha as diferentes perspectivas do grupo, escute as necessidades e dificuldades dos professores, além de perceber o potencial de cada um e esteja disposto a considerar novas ideias e abordagens.

É extremamente importante ressaltar que os bons resultados nos processos de ensino-aprendizagem nos diversos espaços educacionais dependem de uma articulação pedagógica eficaz e coerente. Nesse contexto, o conceito de coordenação se torna uma prática realmente de organização, sistematização e integração do trabalho em equipe, orientada para a interdisciplinaridade.

No atual contexto brasileiro a coordenação pedagógica das escolas é desempenhada por um professor, onde o mesmo deve se colocar contra tudo aquilo que vá contra os princípios da educação democrática, como por exemplo: o autoritarismo, a reprodução de ideologias dominantes, o ensino desconectado da realidade, a evasão, a lógica excludente e classificatória, além da discriminação social presente na escola e promovida por meio dela, com o intuito de garantir o sucesso da escola.

Nos últimos anos, temos desenvolvido algumas pesquisas de cunho etnográfico, analisando a prática pedagógica *bem sucedida*. (...) Em todos esses trabalhos, o que sobressai, como principal fator para o sucesso da escola, é a presença de um supervisor que vê sua tarefa como essencialmente pedagógica, que está junto com os professores, discutindo com eles os problemas e buscando as soluções, conhecendo as crianças, enfim, o fato de a escola contar com alguém preocupado com o ensino e que busca meios de auxiliar o professor a tornar a sua tarefa menos árdua contribui sobremaneira para o sucesso da escola. (Mediano, 1990 *Apud* Vasconcelos, 2009, p. 90).

O trabalho coerente de um coordenador pedagógico é fundamentado tanto na formação individual como na formação coletiva dos professores, o mesmo é responsável em assessorar os professores em suas práticas docente, no planejamento ou seja o coordenador é responsável pela formação continuada dos professores, Segundo Saviani (2002), o papel do supervisor pedagógico deve evoluir de uma função de fiscalização e controle para uma prática mais integradora e reflexiva. A atuação do coordenador abrange a dimensão reflexiva, ao ajudar na compreensão dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, a organização e

otimização do fazer pedagógico, ao articular e acompanhar o trabalho de toda a equipe escolar, e assim realizar a interação de todos os envolvidos nesse processo fortalecendo os vínculos entre professores, direção, pais e demais profissionais.

Compete também o assessoramento e incentivo de novas práticas pedagógicas. Assim, o coordenador torna-se um "educador de educadores", promovendo a articulação entre a pedagogia da sala de aula e a institucional, com foco na formação humana de toda a comunidade escolar.

No processo de ensino e aprendizagem significativa a coordenação pedagógica atua diretamente como mediadora entre professores e alunos, apoiando os educadores em suas práticas pedagógicas desde o planejamento a execução das ações e avaliação dos estudantes e análise dos resultados, com a intenção de que os educadores tenham uma relação mais qualificada com os estudantes. Seu papel envolve articular as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com a institucional, promovendo a formação humana de toda a comunidade escolar. Além de acolher os professores, alunos e comunidade escolar, o coordenador deve ser um estimulador de sonhos e oferecer recursos que impulsionam o crescimento de todos que fazem parte da comunidade escolar.

Sabe-se que toda ação educativa realizada na escola, implica um vínculo de conhecimento, o qual será objeto do cuidado do coordenador pedagógico. É como afirma Paulo Freire:

O supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O que se pode perguntar é: qual o objeto de conhecimento que interessa diretamente o supervisor. Aí talvez a gente pudesse dizer: é o próprio ato de conhecimento que está se dando na relação educador educando. (Freire, 1982, *Apud* Vasconcelos 2009, p. 90).

O trabalho realizado pelo professor coordenador é na verdade um trabalho de suma importância, pois é de fato um trabalho de formação continuada em serviço, formação essa que acontece no ambiente escola, através do acompanhamento realizado pelo coordenador, onde o mesmo consegue acompanhar o trabalho do professor realizado em sala de aula e ao mesmo tempo formar seus professores a partir das necessidades de cada uma, por meio de apoio e reflexões sobre as práticas pedagógicas. Ao realizar o acompanhamento pedagógico e tomar algumas decisões no processo formativo, o professor coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos professores, tornando-os protagonistas de suas próprias práticas.

Esse trabalho é apesar de ser complexo é necessário, pois, tem como meta, conhecer e compreender as reais necessidades e desafios da escola, para a partir daí criar as possibilidade e novas alternativas para as possíveis reflexões sobre as práticas pedagógicas e possíveis mudanças com estratégias para o fortalecimento das ações pedagógicas a fim de superar os desafios e melhorar a qualidade dos serviços educacionais.

A tarefa de formadora, articuladora e transformadora que é atribuída ao coordenador, não é uma tarefa fácil. Para executá-la se faz necessário planejar ações adequadas para cada situação, respeitando as individualidades. É importante frisar que, para mudar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores vai além de simplesmente aplicar novos modelos com a intenção de substituir os métodos tradicionais de ensino e avaliação. Na verdade, envolve reconhecer as limitações e deficiências enfrentadas no dia-a-dia ao realizar o próprio trabalho, além de adotar uma perspectiva crítica, reflexiva e questionadora sobre práticas que, por serem familiares, podem parecer inalteráveis. Na verdade, significa de fato alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas pedagógicas é bem complexo e requer saber lidar com conflitos inevitáveis entre todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem — professores, alunos, pais e a hierarquia escolar — que surgem de diferentes visões de mundo, valores e interesses. Essa mudança não se limita à sala de aula; envolve uma transformação na cultura organizacional da escola como um todo, onde o coordenador assume um papel de muita importância (Garrido, 2008). É um processo complexo que exige diálogo, acompanhamento, acolhimento, reflexão e acima de tudo compreensão mútua.

O professor coordenador, durante a realização de suas funções, o mesmo encontra diversas dificuldades, principalmente porque o mesmo é “tomado” pelas urgências do cotidiano escolar, muitas demandas são direcionadas para o coordenador dificultando assim a realização de suas funções pedagógicas. Em diversas realidades escolares o papel do coordenador é algo que ainda não está bem definido, o mesmo é um profissional que não tem o apoio necessário para que o mesmo consiga realizar suas funções e assim fortalecer sua identidade. De acordo com Vasconcelos (2009) o coordenador adotou uma posição diferente a do supervisor, passando a se posicionar como coordenador pedagógico com ações de articulador do trabalho das ações pedagógicas na escola, trabalhando trabalha junto aos professores, conversando com eles sobre suas necessidades em busca das possíveis soluções para a melhoria dos trabalhos realizados

Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano da escola, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)¹¹ É fundamental que o coordenador pedagógico juntamente com os professores reflita sobre a realidade enfrentada no ambiente escolar e pensem propostas de ensino e busquem soluções para os problemas enfrentados e consequentemente melhorem suas práticas. É essencial investir nesse espaço formativo, especialmente na formação do professor coordenador, que desempenha um papel crucial como responsável pela formação em serviço de seus pares. Além disso, o coordenador deve e precisa ter acesso a um espaço coletivo de formação em serviço para coordenadores semelhante ao HTPC, onde o mesmo possa compartilhar desafios, refletir sobre sua prática e trocar experiências, promovendo assim seu crescimento profissional e coletivo. Freire (1996) afirma que quem mais precisa aprender é aquele que ensina. As ações isoladas de um professor na escola representam um trabalho sem um resultado satisfatório, isso tanto no processo de ensino aprendizagem quanto no relacionamento profissional dentro das unidades escolares. No ambiente de trabalho é um local onde a equipe de professores estabelece condições que favorecem a reflexão tanto individual quanto coletiva fortalecendo o trabalho de todos em prol de uma mesma causa.

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual e coletivamente (Almeida, 2006, p. 85).

De acordo Almeida (2006) a formação dos cidadãos para o novo século requer um olhar diferenciado e tendo como base quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser. Nesse atual contexto, faz-se, portanto, necessário que haja uma relação harmoniosa, tranquila e de boa comunicação com todos que fazem parte da instituição de ensino e a total compreensão que todo profissional é um aprendiz em constante evolução e aprendizagem.

¹¹O **Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)** é um momento destinado à formação continuada e ao planejamento pedagógico dos professores dentro da jornada de trabalho. Esse período é reservado para que os docentes realizem estudos, reflexões e discussões sobre práticas pedagógicas, estratégias de ensino, avaliações e outros aspectos do processo educacional, sempre em alinhamento com os objetivos da escola e as necessidades dos alunos.

5 TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL E ESPECTRO TERRITORIAL: CONFIGURAÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO BRASIL

O referido capítulo apresenta a trajetória da formação de coordenadores pedagógicos no Brasil trazendo um pouco de sua origem com uma visão mais geral em seguida como essa política acontece nas três esferas: Federal, estadual e municipal (Aquiraz). O mesmo está estruturado nas seguintes seções: Seção 5.1 *A política de formação de coordenadores pedagógicos no contexto brasileiro* e na seção 5.2 *Um pouco da história da formação dos coordenadores pedagógicos no Brasil*.

5.1 A política de formação de coordenadores pedagógicos no contexto brasileiro

Ao longo dos últimos anos, as políticas educacionais têm se destacado cada vez mais por meio do planejamento de metas e da implementação de ações estratégicas voltadas à melhoria dos indicadores de aprendizagem. Essas ações estão em plena consonância com as agendas governamentais que visam alcançar melhores resultados educacionais. Entre essas iniciativas, destaca-se a importância do papel do coordenador pedagógico no ambiente escolar.

No Brasil, a história do(a) coordenador(a) pedagógico(a) teve início por volta da década de 1980, quando a antiga nomenclatura de supervisor pedagógico foi substituída por coordenador pedagógico — embora, por um período, ambos os termos ainda tenham sido utilizados. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em 1996, o termo “coordenador pedagógico” foi definitivamente consolidado, representando um avanço significativo para a educação.

A referida lei, juntamente com resoluções e decretos ainda vigentes, reafirma não apenas o foco na aprendizagem dos estudantes, mas também na valorização da formação continuada dos educadores. Nesse contexto, ganha destaque o plano de cargos e carreiras dos profissionais do magistério nas esferas federal, estadual e municipal. Vale ressaltar que, nesse novo plano, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é reconhecido(a) como profissional da educação com direito à carreira estruturada.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) necessita de uma formação inicial que ofereça suporte não apenas teórico, mas também metodológico, a fim de garantir o pleno desenvolvimento de suas funções no ambiente escolar — funções essas que são amplas e complexas. No entanto, a formação oferecida pelos cursos de Pedagogia nem sempre

contempla os fundamentos necessários para atender às múltiplas demandas do cotidiano escolar. Por isso, torna-se imprescindível a oferta de formação continuada, que sirva como suporte qualificado para a prática profissional desse importante agente educacional.

Ao tratar da formação continuada para gestores escolares, especificamente para coordenadores pedagógicos, observa-se que, nos âmbitos federal, estadual e, sobretudo, municipal, essa ainda é uma temática que recebe poucos investimentos. Isso ocorre apesar do papel fundamental que esse profissional desempenha no ambiente escolar, com foco na formação em serviço dos professores, na garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes e na melhoria dos resultados educacionais.

Diante do contexto vivido pelos coordenadores pedagógicos nas escolas — marcado por uma rotina desorganizada e repleta de conflitos —, percebe-se que muitos enfrentam dificuldades em manter uma agenda que contemple as ações previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Com frequência, acabam assumindo tarefas emergenciais e inesperadas, tornando-se conhecidos como “apagadores de incêndio” ou “professores substitutos”, o que os afasta das ações planejadas e das metas estabelecidas. Essa realidade gera frustrações tanto na coordenação quanto nos demais envolvidos no processo educacional, comprometendo a intencionalidade pedagógica das ações escolares.

Dentro da instituição educacional, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) possui uma missão abrangente. São inúmeras as atribuições pedagógicas que exigem desse profissional uma visão ampla e, ao mesmo tempo, focal — capaz de perceber o todo e suas partes, atuando de forma a potencializar o trabalho coletivo e individual de professores, estudantes, pais, comunidade escolar e demais agentes envolvidos no processo de aprendizagem.

Libâneo (2001, p. 05) também destaca que o coordenador é aquele que...

[...] supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógicas curriculares, sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos, além disso, cabe ao coordenador relacionar-se de maneira profissional com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico curricular e didático da escola e comunidade e interpretação da realidade de cada um. (Libâneo, 2001, p. 05).

Assim, compreendemos que, embora o coordenador pedagógico precise realizar diversas ações no âmbito educacional, a escola deve priorizar a formação em serviço dos professores. Afinal, o que realmente potencializa a identidade do coordenador, as práticas docentes e os resultados de aprendizagem é sua atuação no assessoramento pedagógico a professores e alunos. Portanto, o olhar atento e o comprometimento com a formação contínua

dos docentes são fundamentais para que o coordenador desempenhe um trabalho articulador e formativo, capaz de promover avanços significativos na aprendizagem dos estudantes. Acreditamos que uma boa escola é aquela em que os alunos, de fato, aprendem.

Diante desses e de tantos outros relatos sobre as rotinas e responsabilidades atribuídas aos coordenadores pedagógicos, percebemos o quanto é necessário o desenvolvimento de uma política de formação continuada voltada ao fortalecimento de suas práticas. Tal política contribui para consolidar a identidade profissional do coordenador, preparando-o para assumir a gestão pedagógica e lidar com os conflitos presentes nos espaços educacionais por meio de um trabalho significativo, centrado na formação em serviço dos professores, no fortalecimento das práticas pedagógicas e no acompanhamento efetivo do processo de ensino e aprendizagem, com vistas à melhoria dos resultados educacionais.

De fato, o coordenador pedagógico precisa desenvolver, no ambiente escolar, um trabalho de motivação, conscientização e envolvimento de todos os integrantes da instituição. Seu papel é promover o engajamento coletivo, de modo que todos compreendam suas próprias funções e as dos demais, reconhecendo o sentido e a importância de cada ação para que o trabalho escolar seja, de fato, colaborativo e eficaz.

Para que o coordenador atinja esse nível essencial de sensibilização e liderança junto à sua equipe, é indispensável a formação em serviço. Isso porque a formação inicial oferecida pelos cursos de Pedagogia, em geral, não prepara o profissional para esse patamar de atuação. Enquanto a formação inicial se concentra no estudo da teoria e da prática, a formação em serviço potencializa a prática a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, articuladas com os fundamentos teóricos.

Vale destacar a contribuição de Placco (2012) ao tratar da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos. Segundo a autora, um dos temas mais discutidos tem sido os saberes e as aprendizagens necessários a esses profissionais no exercício de sua ação pedagógica, tanto no âmbito teórico quanto prático. Ainda de acordo com Placco, a inexistência — ou a existência incipiente — de políticas voltadas à formação específica dos coordenadores pedagógicos pode ser um dos fatores que contribuem para a carência de conhecimento desses profissionais sobre o seu fazer pedagógico no contexto escolar.

A ausência de clareza quanto às atribuições e responsabilidades do coordenador pedagógico gera inúmeros entraves nas demais ações da escola, acarretando, inclusive, sérios prejuízos nos resultados de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de formação continuada para que o coordenador, além de contribuir de forma

qualificada com a formação dos professores, possa também realizar outras ações pedagógicas essenciais que influenciam diretamente os resultados educacionais.

Entre essas ações, podemos destacar: a análise dos resultados de aprendizagem, o acompanhamento do planejamento pedagógico, a mediação e gestão de conflitos entre professores, a delegação de funções, o domínio sobre diversas estratégias de ensino, e a condução de reuniões dos conselhos de classe, entre outras. Todas essas atividades exigem dos coordenadores conhecimento teórico e prático, o que reforça a urgência da formação continuada.

Diante disso, é imprescindível que os municípios invistam em políticas públicas que contemplem essa demanda urgente da educação, promovendo condições efetivas para o fortalecimento do papel do coordenador pedagógico nas escolas.

A formação em serviço tanto dos coordenadores como dos professores tem um potencial incrível, pois a mesma consegue alcançar as particularidades de cada um e assim qualificar o processo formativo. Vale salientar que a formação continuada de coordenadores pedagógicos é uma ação fundamental no contexto educacional, com a finalidade de aprimorar as habilidades, competências e conhecimentos desses profissionais. Em um contexto onde a educação está em constante evolução, os coordenadores pedagógicos mais do que nunca precisam de uma política formativa eficaz que possa contribuir significativamente na transformação da prática docentes.

Entendemos da urgência do fortalecimento da política de formação para o referido profissional, pois os desafios são gigantes, além dos desafios enfrentados pelos coordenadores em formar os professores em serviçosoutro fator que dificulta ainda mais é que muitos coordenadores trabalhas em escolas que atendem os três segmentos de ensino(Educação Infantil, ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais) e sabemos que cada *segmento*¹² requer um olhar diferente e os professores necessitam de formações diferentes, pois, as demandas de cada segmento são bem particulares, embora os professores trabalhem na mesma escola, na mesma comunidades, os diferentes segmentos tem suas

¹² Segmentos: Para delimitar os espaços temporais e pedagógicos da trajetória do aluno ao longo desse período de vida escolar, a Educação Básica é formada por três grandes etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dispondo cada uma dessas fases de intencionalidades educativas particulares, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o documento que estabelece as diretrizes, habilidades e conhecimentos considerados essenciais e indispensáveis para desenvolvimento das crianças e jovens em cada uma dessas etapas. Esses segmentos poderão ser organizados em ciclos, anos ou séries, atentando-se às disposições quanto às idades indicadas como adequadas para cada nível. Soma-se a isso as observâncias quanto a carga horária e as aprendizagens essenciais esperadas em cada etapa da escolaridade. <https://blogsoseducacao.com.br/niveis-e-modalidades-de-ensino-da-educacao-basica/> Acesso em: 19 set de 2024.

particularidades tanto no currículo, como na abordagem metodológica e no perfil formativo dos professores. Para lidar com esse contexto os coordenadores precisam de formações específicas por segmentos para que possam tratar de suas particularidades e assim consigam realizar um trabalho significativo.

Percebemos que cada segmento apresentam necessidades e especificidades bem particulares, no ensino fundamental anos iniciais percebemos que o olhar para ele se subdivide quando olhamos para as turmas do ciclo de alfabetização e para as turmas de 3º, 4º e 5º ano, quando a coordenação pedagógica amplia esse olhar para as modalidades de ensino ela traz para si e para o grupo uma responsabilidade pautada no compromisso com a educação dos estudantes, essa atitude fortalece sua identidade enquanto coordenador e consequentemente amplia as práticas pedagógicas gerando assim melhores resultados na aprendizagem, para que tudo isso ocorra é preciso formar os coordenadores.

Acreditamos na subdivisão que acontece no fazer pedagógico nos espaços educacionais, principalmente quando os coordenadores atuam no acompanhamentos das turmas, pois, os coordenadores focam seu trabalho dividindo as turmas da seguinte maneira: Educação infantil de 3 a 5 anos; Ciclo de alfabetização 1º e 2º; Ensino Fundamental Anos Iniciais 3º e 4º ano; Ensino Fundamental Anos Iniciais 5º ano turma avaliada; Ensino Fundamental Anos Finais 6º, 7º e 8º ano e Ensino Fundamental Anos Finais 9º ano turma avaliada.

Pensar na formação continuada para coordenadores pedagógicos é algo necessário e, ao mesmo tempo, complexo, pois envolve a compreensão da natureza multifacetada do fazer pedagógico. Além disso, espera-se que essa formação supere lacunas deixadas pela formação inicial, proporcionando ao profissional da educação conhecimentos e habilidades que aprimorem sua atuação. Seu principal objetivo é promover a reflexão sobre a relação entre teoria e prática, a fim de potencializar as práticas pedagógicas por meio de vivências e trocas de experiências. Dessa forma, cria-se um ambiente propício ao fortalecimento do fazer pedagógico, permitindo a ressignificação do saber e sua construção coletiva. Para isso, é fundamental que a formação continuada seja eficaz, possibilitando a transformação das práticas e a ampliação do conhecimento em todas as modalidades de ensino.

5.2 Um pouco da história da formação dos coordenadores pedagógicos no Brasil

Diante da demanda da função do coordenador pedagógico, principalmente na formação continuada do professor, faz-se mais que necessário repensar e reformular a

formação continuada dos profissionais da educação, além de ofertar formações específicas para coordenadores pedagógicos, tendo em vista a complexidade de seu papel e a importância de suas ações na transformação social dos alunos e da comunidade como um todo. A formação inicial, como ocorre nos cursos de pedagogia, e as formações genéricas para profissionais da educação não atendem às necessidades desse profissional, deixando, assim, muitas lacunas em sua formação.

Sendo o coordenador pedagógico um docente, ele tem sua formação inicial nos cursos de pedagogia, onde adquire um embasamento teórico e metodológico para atuar na função. Porém, ao chegar ao campo de atuação, sabe-se que esses profissionais se deparam com um emaranhado de atribuições, para as quais a formação inicial não é suficiente para atender plenamente às suas necessidades, sinalizando, assim, a necessidade de uma formação continuada específica para coordenadores pedagógicos.

De acordo com Domingues (2014), é mais que compreensível a necessidade de formação específica para coordenador pedagógico, ao ponto de contribuir com sua atuação no ambiente escolar de forma crítica e participativa dando ao mesmos condições de mediar os conflitos e ações necessárias ao fazer pedagógico, formativo e social da escola. O coordenador precisa estar preparado para dialogar não só com os professores como também com alunos, pais de alunos e toda a comunidade escolar e assim consiga ir além da formação de professores em serviço e assim contribuir com a formação social de todos que fazem a escola. O referido profissional precisa romper os muros da escola e conhecer a realidade da mesma, conhecer seus autores e a cultura local a fim de coletivamente elaborar um Projeto Político Pedagógico (PPP) que atendam a realidade da comunidade escolar e de fato consiga tornar a educação significativas para os alunos e assim realizem um trabalho de inclusão envolvendo todos os autores nesse processo de ensino e aprendizagens.

A figura do coordenador pedagógico é indispensável nesse processo, sendo ele responsável por essa articulação com a finalidade de conhecer as potencialidades e fragilidades de todos os envolvidos e, assim, buscar estratégias para trabalhar e envolver a todos, respeitando suas particularidades e potencializando-os de maneira sistemática, a fim de que uns colaborem com os outros, fortalecendo a coletividade. O olhar do coordenador para o todo é fundamental; ele precisa considerar a comunidade em sua totalidade para conhecer a realidade escolar e articular todos os envolvidos, tornando a gestão democrática e participativa.

Podemos destacar os programas de implementação para atender as necessidades de formação para coordenadores, entre eles citamos o Programa Nacional Escola de Gestores

da Educação Básica Pública que faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), desenvolvido em 2009 pelo Ministro da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) o qual como foi citado é voltado para formação continuada de gestores.

Vale ressaltar que inicialmente o referido Programa tinha como finalidade principal a formação continuada para gestores da educação Básica, porém percebendo através dos resultados das avaliações externas a necessidade de formação em serviço específica para coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica, a fim de melhorar os resultados da educação. Mediante o exposto, Lopes, Mendes e Ferreira (2011, p. 3) diz que:

No conjunto das ações de política implementadas, os exames de monitoramento externo efetivado por meio do SAEB, ENEM, Prova Brasil, demandaram articulações e ações efetivas do pedagogo, responsável direto pela organização e coordenação das atividades que envolvem diretamente professores, alunos e pais. Diante desse novo contexto, ampliou-se a demanda por formação específica e sistematizada para esse campo profissional. Assim, o MEC passou a rever as políticas de formação direcionadas à gestão, dando ênfase no Programa Escola de Gestores para a especialização dos coordenadores pedagógicos.

O Programa de formação continuada da Escola de Gestores da Educação Básica destaca a importância da presença do coordenador pedagógico no ambiente escolar com o principal responsável pela articulação das ações pedagógicas, com a intencionalidade de qualificar o ensino e consequentemente melhorar os indicadores de aprendizagens.

Porém é notória a carência de formação continuada para o referido profissional da gestão escolar que tem como foco as ações pedagógicas. Nesse contexto em que se encontrava a formação para os profissionais da educação e as necessidades urgentes de formação específicas para gestão escolar, o Ministério da Educação lança o chamado para as Instituições de Ensino Superior (IES) com a intenção de ressignificando a formação para os coordenadores pedagógico e assim, convida os IES a realizar o lançamento de cursos de especialização lato sensu através da Modalidade de Ensino a Distância (EAD), na tentativa de alcançar o maior número de profissionais da gestão escolar, especificamente o coordenador pedagógico.

Domingues (2014) destaca que de acordo com as demandas enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos no dia a dia das escolas, os mesmos tem buscado suprir suas necessidades através de formações continuadas na tentativa de melhorarem suas práticas e potencializarem os resultados de aprendizagem, com isso podemos refletir sobre o papel dos municípios e estados que de uma certa forma não estão garantindo uma formação continuada

e em serviço que atendam às reais necessidades dos coordenadores para que os mesmos possam articular as ações pedagógicas no ambiente escola de forma eficaz.

No estado do Ceará podemos destacar o Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares – FACE, que realiza ação de formação continuada na Seduc e em suas coordenadorias regionais e de apoio aos Coordenadores Escolares da rede estadual de ensino, com a intencionalidade de fortalecer a liderança e o papel formador dos coordenadores pedagógicos no processo de desenvolvimento da proposta pedagógica da escola, no fortalecimento da identidade do coordenador pedagógico e melhoria da relação entre coordenação pedagógica e professores. Vale destacar que a formação passou a ser realizada a partir da tomada de decisão da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE, através da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM e da Cédula de Formação, Programas e Projetos - CEFOP.

A FACE buscou nortear o trabalho dos coordenadores pedagógicos, na tentativa de fortalecer e subsidiar as ações da coordenação pedagógica partir de muitas inquietações enfrentadas nos ambientes escolares principalmente quando os coordenadores realizam diversas atividades e não chegam de fato a realizarem as ações pedagógicas a ele confiadas.

Cabe a esse profissional a responsabilidade de gerir o fazer pedagógico da escola como um todo. Ele deve formar os professores, articular a elaboração de projetos pedagógicos, acompanhar o desempenho dos alunos, entre outras atribuições. De acordo com o FACE, a função mais abrangente do coordenador pedagógico é desenvolver a corresponsabilidade e o compromisso com a sala de aula, auxiliando os professores na compreensão de sua prática e na superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Para que essas práticas se tornem significativas no contexto da escola, o coordenador pedagógico precisa ter um conhecimento profundo da realidade escolar e de sua rotina. Esse conhecimento deve ser construído por meio de pesquisas e estudos sobre as causas e desafios vivenciados no ambiente escolar, permitindo-lhe refletir de maneira crítica e sistemática sobre a escola, seus alunos, professores e a comunidade escolar.

Com base nessa análise, o coordenador deve planejar e fortalecer as práticas pedagógicas da escola, buscando atender às especificidades do seu contexto e, assim, contribuir positivamente para a aprendizagem dos alunos.

É com essa intencionalidade — a de promover o fortalecimento das ações dos coordenadores pedagógicos — que o FACE realizou esta iniciativa.

No município de Aquiraz-CE, destacam-se as formações ofertadas pela própria Secretaria de Educação em parceria com o Estado e a União. Sabe-se que o coordenador

pedagógico é um parceiro essencial do corpo docente, sendo responsável por fornecer suporte especializado no planejamento das aulas, na seleção de materiais didáticos e na implementação de metodologias inovadoras. Para isso, é fundamental que esse profissional possua um conhecimento aprofundado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a orientar os professores na construção de planos de ensino que atendam tanto às necessidades dos alunos quanto aos objetivos institucionais da escola.

Apesar da importância desse profissional, o município de Aquiraz ainda não possui uma política de formação continuada institucionalizada voltada especificamente para coordenadores pedagógicos. No entanto, ao longo dos anos, o município vem promovendo ações formativas para os profissionais da educação e, gradativamente, identificou a necessidade de formalizar uma política abrangente, que incluísse também os coordenadores.

Nesse contexto, em 2017, teve início a elaboração do desenho dessa política, que culminou na produção do documento intitulado **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação de Aquiraz – Ceará**, o qual sistematiza as diretrizes, ações e processos de implementação. A maior parte desse documento foi produzida entre os anos de 2017 e 2020, durante a gestão do prefeito Edson Sá e da secretária de Educação Lúcia Bezerra Veras, sob a coordenação da professora Zilmar Timbó. No entanto, o documento não chegou a ser concluído.

Essa iniciativa resultou de um trabalho coletivo e dialógico que envolveu diversos segmentos da rede municipal de ensino, incluindo professores, coordenadores pedagógicos, técnicos da Secretaria de Educação, formadores, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), secretários escolares, agentes administrativos, nutricionistas e motoristas, garantindo uma abordagem participativa e democrática no planejamento da política de formação continuada.

Além do referido documento, foi encontrada outra documentação que trata do coordenador pedagógico: a Lei Municipal nº 805/2010, de 08 de janeiro de 2010, que dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Pública do Município. No artigo 9º, a lei descreve de forma clara as atribuições do coordenador pedagógico, evidenciando que suas funções transcendem a mera organização de atividades. Esse profissional assume um papel estratégico e proativo no acompanhamento e assessoramento do planejamento, da avaliação e das ações pedagógicas junto às escolas da rede municipal, com o objetivo de garantir a qualidade do ensino e promover resultados significativos na aprendizagem dos estudantes.

Como foi dito anteriormente, a Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz, mesmo sem uma política de formação continuada institucionalizada, vem ao longo dos anos desenvolvendo formação continuada para os profissionais da educação, em comunhão com as esferas Federal e Estadual pela adesão ou Regime de Colaboração.

Vale destacar que no município de Aquiraz, não existem documentos que confirmem em que ano se iniciou as formações continuadas para coordenadores pedagógicos, porém o que se sabe é que de acordo com o documento intitulado como: Política de formação continuada dos professores de Educação de Aquiraz - Ceará (Documento criado com a finalidade de regulamentar o processo de implantação da política de formação continuada dos profissionais da educação) é que ao longo dos anos os todos os profissionais da rede Municipal de Ensino vem participando diversos cursos como: PROFA (*Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*)¹³, PRÓ-LETRAMENTO¹⁴ (Língua Portuguesa e Matemática), GESTAR I e II (*Língua Portuguesa e Matemática*)¹⁵, SE LIGA e ACELERA¹⁶ da Fundação Ayrton Senna, oferecidos pela Rede Nacional de Formação Continuada.

Podemos observar que os cursos/formações são bem voltados para a formação de professores e não de coordenadores pedagógicos.

Somente no ano de 2007, quando o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) tornou-se uma política pública prioritária do Governo do Estado, foi que além de oferecer aos municípios formação continuada aos professores, foi direcionado também apoio à gestão escolar, ou seja a diretores e coordenadores pedagógicos, pois, a meta principal era

¹³O PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) é um curso destinado à formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que desejam conhecer e/ou aprofundar seus conhecimentos sobre os níveis de conceitualização do sistema de escrita alfabética, segundo a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, produzida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Nele se discute os processos de ensino e aprendizagem possibilitando que a/o cursista estabeleça relações entre a teoria e a prática, a partir do material elaborado e supervisionado pela Dra. Telma Weisz. [https://focoformacaocontinuada.com.br/oficinas-cursos-palestras-descricao.php?id=75&profa-2024-2025-formacao-de-professores-alfabetizadores#:~:text=O%20PROFA%20\(Programa%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o,alfab%C3%A9tica%2C%20segundo%20a%20teoria%20da](https://focoformacaocontinuada.com.br/oficinas-cursos-palestras-descricao.php?id=75&profa-2024-2025-formacao-de-professores-alfabetizadores#:~:text=O%20PROFA%20(Programa%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o,alfab%C3%A9tica%2C%20segundo%20a%20teoria%20da) . Acesso em: 19 de set 2024.

¹⁴O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700 Acesso em: 19 de set 2024.

¹⁵É um programa de formação continuada semipresencial orientado para a formação de professores de Matemática e de Língua Portuguesa, objetivando a melhoria do processo de ensino aprendizagem. https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/novo_gui_geral_ago2010.pdf Acesso em: 19 de set 2024.

¹⁶Os programas Se Liga e Acelera, do Instituto Ayrton Senna, têm como objetivo apoiar as crianças que não tiveram esse direito garantido no momento correto por meio de ações que visam a correção de fluxo escolar destes alunos. Estes programas têm como objetivo principal possibilitar que os estudantes progridam para o próximo ano letivo, independentemente de estarem inicialmente atrasados em relação à série correspondente à idade. <https://institutoayrtonsenna.org.br/programas-se-liga-acelera-ayrton-senna-educacao-natal-rn/#:~:text=na%20idade%20certa.,Os%20programas%20Se%20Liga%20e%20Acelera%2C%20do%20Instituto%20Ayrton%20Senna,de%20fluxo%20escolar%20destes%20alunos>. Acesso em: 19 de set. 2024.

garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. O mesmo é um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses que tem como finalidade apoiar os municípios para garantir a alfabetização dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, portanto essa parceria busca formar tanto os professores como os gestores.

Em 2011, as ações do referido programa foram expandidas até o 5º ano, onde seu principal objetivo foi melhorar os resultados de aprendizagem da etapa inicial do Ensino Fundamental. Essa iniciativa denominou-se Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC+5).

Logo em seguida, em 2015, foi lançado o MAIS PAIC – Programa de Aprendizagem na Idade Certa, com a finalidade de ampliar o trabalho de cooperação já existente com os 184 municípios, que além da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, o programa passou a atender também o ensino fundamental anos finais do 6º ao 9º ano nas escolas públicas do estado. A tomada de atitude do governo, visa realizar ações de apoio a aprendizagem dos estudantes ao longo do ensino fundamental anos finais para que sigam com sucesso, obtendo bons resultados significativos e que possam ingressar no Ensino Médio bem preparados.

O trabalho gigantesco realizado pelo Programa PAIC nos municípios do estado, contribuiu positivamente com o Ministério da Educação para a efetivação da estruturação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que tinha como princípio, apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multiseriadas e multietapa, para que realizassem nas escolas um trabalho com segurança e de modo a fazerem o uso correto de todo o material necessário para a realização das ações em sala de aula.

Porém, mesmo com a efetiva participação dos profissionais da educação da rede de ensino de Aquiraz nos programas de formação continuada citados no referido trabalho, o município não garantiu uma melhora significativa na aprendizagem dos estudantes, conforme dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (*Spaeece*)¹⁷ apresentados no quadro 1.

¹⁷O Programa: O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. <https://www.seduc.ce.gov.br/spaeece/> Acesso em 19 de set. 2024

Tabela 1 – Resultados do SPAECE: 2016 e 2017

Edição	2º Ano	5º Ano		9º Ano	
	ALFA	LP	MT	LP	MT
2016	165,9	213,5	227,6	256,3	254,3
2017	166,9	218,0	225,0	249,6	242,6

Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace-9o-ano/> Acesso em: 10 out. 2024.

E conforme indicadores do desenvolvimento da Educação Básica (*IDEB*)¹⁸ - os resultados de 2017 - anos iniciais foi 5,6 e anos finais de 4,3 sinalizou que o município precisa investir mais ainda na formação continuada não só de professores, como também dos responsáveis pelo processo de formação em serviço para os para 6,4 e 5,1, respectivamente, anos iniciais e finais.

Foi a partir daí que o município percebeu a necessidade de buscar novas parcerias no intuito de qualificar a aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos em suas habilidades e competências. Assim no ano de 2018, logo depois de processo seletivo a Secretaria de Educação do município, fez parceria com a Fundação Lemann - organização familiar, sem fins lucrativos, que atuava sempre em parceria com Governos e outras entidades da sociedade civil, de maneira plural, inclusiva e buscando caminhos que funcionam na escala dos desafios do Brasil.

A *Fundação Lemann*¹⁹ tem como missão “colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade”.

O apoio da Fundação se deu no município através da orientação competente de um Gestor de Projetos e uma consultora pedagógica que utilizaram estratégias eficazes de identificação dos desafios e ao mesmo tempo orientam e monitoram o planejamento de metas e ações. Assim, à medida que as ações iam acontecendo novos parceiros eram convidados a participar no fortalecimento da equipe e tomada de decisões. Desse modo, as ações foram se

¹⁸O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> Acesso em: 19 de set 2024.

¹⁹A Fundação Lemann é uma organização de filantropia familiar, independente e apartidária, nascida em 2002, a partir do desejo de contribuir significativamente para um Brasil mais justo e avançado. Nossa atuação está fundamentada em dois focos estratégicos: Educação e Liderança, ambos com compromisso transversal pela equidade racial. <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em 20 de set. 2024

ampliando no município onde fomos privilegiados com a *ELOS Educacional*²⁰ com os cursos: GAP - Formar - Liderança Pedagógica, GAP1 - Gestão para a Aprendizagem com a participação de 51 gestores, TAP - Acompanhamento Pedagógico, envolvendo 11 técnicos; em matemática tivemos 30 profissionais que participaram do MATHEMA, entre professores e formadores; AVISA LÁ (FORMAR - DELP - 2ª edição) tivemos um público alvo 15 professores e 15 coordenadores pedagógicos de 3º ao 5º ano em Língua Portuguesa.

O conjunto de formações acima citado foi realizado com a intenção de qualificar o trabalho formativo realizado pelos coordenadores no cotidiano da escola, através do planejamento dos professores e observação de aula com feedback formativo, devidamente planejado, reforçando o princípio de que a formação do professor acontece em serviço, onde o coordenador pedagógico é o principal responsável pela formação em serviço dos professores, por isso cabe a ele motivar os professores ao ponto de perceberem que de fato e verdade a formação profissional deve ser permanente e reflexiva

Na época, a rede de ensino compreendeu que o acompanhamento pedagógico é um importante instrumento formativo que possibilita ao coordenador e ao técnico feedback imediato às escolas e aos professores no monitoramento das ações planejadas, intervenções junto à coordenação e apoio no planejamento e organização do tempo escolar. Portanto vale destacar, que para efetivação do acompanhamento do trabalho realizado pelos professores foi elaborado, coletivamente, o Guia de Acompanhamento destinado a subsidiar o referido trabalho realizado em cada unidade de ensino pelos coordenadores pedagógicos.

Com esse novo olhar para a formação dos profissionais da Educação, a gestão municipal reestrutura as formações dos mesmos, tanto que esse documento apresenta uma proposta de política de formação continuada para todos os profissionais da educação, inclusive para gestores e coordenadores.

Sabemos que criar uma política de formação continuada para gestores educacionais é algo bem complexo e desafiador, tendo em vista o contexto educacional atual e as diversas atribuições como, administrativo, financeiro, relacional e pedagógico. Entendemos que é básico desenvolver uma escola que de fato seja democrática, que assegure aos estudantes a aprendizagem significativa, e que possua condições organizacionais e pedagógicas que possibilitem isso.

²⁰ A Elos Educacional é uma consultoria formada por gente que busca impactar positivamente a educação no Brasil. Ela nasceu da experiência acumulada de duas educadoras que atuaram como professoras e gestoras de escolas públicas e privadas da grande São Paulo e decidiram compartilhar suas experiências com educadores que desejam ser agentes de transformação da educação brasileira. <https://eloseducacional.com/sobre-nos/>. Acesso em: 20 de set. 2024.

Nesse sentido, a gestão municipal considera que os gestores são profissionais que desempenham um papel de extrema importância na determinação do clima e cultura organizacional da escola e na efetividade da aprendizagem de seus alunos.

Considerando que o Gestor Escolar ocupa papel relevante no dia a dia da escola, pois a ele cabe organizar o trabalho pedagógico que contribua para uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos bem como gestar as diversas demandas impostas em relação aos aspectos administrativos, financeiros, humanos das escolas da rede pública, a gestão achou necessário conhecer e analisar a legislação que trata da sua atuação, bem como os programas e projetos que têm por finalidade promover a formação do Gestor Escolar. Nesse sentido, consideraram que a formação do Gestor Escolar, ou a falta da mesma, possui implicações positivas ou negativas na organização do trabalho pedagógico e administrativo das escolas públicas, sendo inclusive um dos fatores que podem influenciar no desempenho escolar dos alunos.

Foi a partir daí que surgiu a proposta de formação para gestores com os seguintes objetivos:

- Provocar a reflexão sobre o papel do Gestor Escolar numa perspectiva de gestão democrática como um dos fatores fundamentais na efetivação de uma educação escolar pública de qualidade;
- Analisar o papel do gestor escolar e se sua formação corresponde às necessidades efetivas para o desempenho de suas funções de modo a superar as questões técnicas e imediatas do cotidiano escolar;
- Contribuir para a ampliação de seus conhecimentos sobre as questões mais abrangentes que envolvem o fazer pedagógico, bem como sua consciência sobre o seu papel político, social, cultural e pedagógico no processo de melhoria da qualidade da escola pública.

É importante destacar que: Os espaços formativos disponíveis na rede municipal de Aquiraz são diversos e correspondem com a função realizada pelos vários segmentos, sendo a Casa do Saber Justiniano de Serpa, espaço construído com o objetivo de subsidiar os encontros, reuniões, seminários, palestras e é comum a todos os profissionais da educação. No entanto, o principal espaço de formação é a escola, privilegiado pela presença de professores, coordenadores, diretores, secretários que na rotina do dia a dia se formam na vivência, com horários determinados, organizados e evidenciados pelo planejamento dos professores e na observação de aula.

A periodicidade mínima e o formato das ações que queremos implementar irá apresentar uma variedade de tempos característicos de cada grupo, conforme o quadro a seguir descrita:

Quadro 2 – Periodicidade das informações por segmentos

PERIODICIDADE	GRUPOS
SEMESTRAL	Merendeiras, vigias, auxiliares, porteiros, motoristas, monitores de transporte
BIMESTRAL	Colegiados escolares (Grêmios/Conselhos), Profissionais de apoio (cuidadores, auxiliares de sala e profissionais de salas de leitura),
MENSAL	Diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, professores, professores das salas de AEE, mediadores e facilitadores, Secretários escolares e agentes administrativos.
QUINZENAL	Equipe pedagógica SME / HTPC

Fonte: Elaborado pelo autor com base em registros da SME de Aquiraz.

Como vimos na planilha acima, as formações para coordenadores pedagógicos acontecem mensalmente.

No que se refere ao currículo das formações, o mesmo é anualmente alinhado às necessidades de cada grupo, onde os formadores realizam um planejamento anual, elaboram um cronograma com as temáticas das formações que serão desenvolvidas e devem ser consideradas como pontos a serem abordados nas formações.

Nesse contexto, conhecer a realidade de cada grupo a ser formado é bastante relevante, dada a significância de suas necessidades, interesses e dificuldades para organização de temas coerentes e pertinentes.

Como foi dito anteriormente, cada ano será elaborado o Cronograma Formativo, contendo as ações de formação organizadas por segmentos e periodicidade. Dessa forma, todos os profissionais da educação poderão se programar para participarem das ações oferecidas. O referido cronograma é articulado com o Calendário escolar, visando ao compartilhamento das políticas de formação, bem como a otimizar a participação dos servidores que atuam nas escolas municipais de ensino.

Os temas a serem desenvolvidos ao longo do ano devem seguir o preceito de continuidade e coerência mencionados anteriormente. Para o ano de 2019, foi proposto o seguinte cronograma e respectivas temáticas aos Gestores e coordenadores de acordo com o quadro 3.

Quadro 3 – Cronograma das formações de coordenadores pedagógicos de Aquiraz 2019

PERÍODO	TEMÁTICA	C/H
Janeiro	Liderança: O papel do Gestor na escola; Inteligência emocional e desenvolvimento da liderança.	8h
Fevereiro	Gestão Administrativa: Principais atribuições, Princípios da gestão pública e Agenda do Gestor	8h
Março	Gestão Administrativa – Cultura Organizacional, Organização dos espaços escolares; 5S	8h
Abril	Gestão Administrativa- Legislação e políticas na educação básica: PPP, Regimentos, Diretrizes, LDB, Nova Base Curricular.	8h
Maió	Gestão de Pessoas: Clima escolar e Motivação	8h
Junho	Busca ativa: Evasão e Baixa frequência	8h
Agosto	Gestão Democrática: Órgãos colegiados, Ética e cidadania	8h
Setembro	Gestão Financeira: Projetos e Programas Educacionais, Ética e Transparência	8h
Outubro	Gestão Pedagógica	8h
Novembro	Gestão da Comunicação	8h
Dezembro	Gestão do Tempo	8h

Fonte: Elaborado pelo autor com base em registros da SME de Aquiraz.

De acordo com planilha, no ano de 2019 aconteceram 11 encontros formativos para os coordenadores pedagógicos, cada encontro com uma carga horária de 8 horas totalizando uma formação anual com uma carga horária de 88 horas.

Após as contribuições da Fundação Lemann no município, as ações dos coordenadores, diretores e professores começaram a mudar. No ano de 2020 com a pandemia as ações realizadas pela instituição começaram a sofrer alguns impactos, mas mesmo assim, professores e gestões continuaram participando das formações até o final do ciclo formativo no formato remoto. A Fundação Lemann contribuiu significativamente com a história da educação de Aquiraz, principalmente na construção do desenho da Política de Formação Continuada para os Profissionais da Educação, inclusive para Coordenadores Pedagógicos.

Vale ressaltar que não foi localizado o cronograma com as temáticas das formações de coordenadores pedagógicos de Aquiraz dos anos: 2017, 2018 e 2020

Após as ações realizadas pela a secretaria de educação em parceria com a Fundação Lemann, os resultados tiveram avanços como podemos ver no quadro 4.

Tabela 2 – Resultados do SPAECE de 2017 a 2019

Edição	2º Ano	5º Ano		9º Ano	
	ALFA	LP	MT	LP	MT
2017	166,9	218,0	225,0	249,6	242,6
2018	167,8	220,3	227,2	256,1	251,8
2019	179,6	220,7	229,8	258,2	254,3

Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace-9o-ano/> Acesso em: 10 out. 2024.

Analisando os indicadores do desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) podemos também confirmar que os avanços nos resultados da educação do município foram significativos. Em 2019 - anos iniciais o IDEB foi 6,0 e anos finais de 5,1 onde os anos iniciais se aproximaram bastante da meta estabelecida e os anos finais conseguiram atingir a meta estabelecida anteriormente traçada pela secretaria em parceria com a Fundação Lemann. (meta estabelecida 6,4 para os anos iniciais e 5,1 para os anos finais). Dentro do contexto atual, podemos perceber o quanto é importante a formação continuada para professores e gestores. Uma gestão comprometida e conhecedora de funções pedagógicas e administrativa consegue com mais facilidade e engajamento realizar um trabalho de qualidade os bons resultados aparecem com mais rapidez.

Em 2021, com a mudança na gestão, a Secretaria Municipal de Educação implementou novas ações no âmbito da Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos, sem, contudo, formalizá-las no Desenho da Política de Formação. Essas alterações ficaram registradas apenas no Google Drive da gerência de formação, evidenciando a ausência de sistematização e comprometendo a continuidade das iniciativas. Essa falta de institucionalização reforça a necessidade de aprimorar a estrutura dessa política, aspecto que motiva o pesquisador a contribuir para a sua organização e consolidação no município.

Observa-se uma significativa escassez de documentos que formalizem o Desenho da Política de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos no município, especialmente no período de 2021 a 2024, o que dificulta a realização de uma análise documental aprofundada. A partir da revisão dos arquivos disponíveis no Google Drive, compartilhados com o pesquisador, constatou-se que a formação continuada para

coordenadores pedagógicos no município segue uma estrutura composta por formações coletivas que acontecem na Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz (SME) conduzidos pela gerente de formação e acompanhamento individualizado nas escolas, conduzido pelos formadores SME de Aquiraz. No entanto, verifica-se que as formações coletivas ocorreram apenas nos anos de 2021 e 2022, conforme evidenciado nos Quadros 5 e 6.

Quadro 4 – Cronograma das formações de coordenadores pedagógicos de Aquiraz 2021

PERÍODO	TEMÁTICA	C/H
Janeiro	Orientações para o Ano Letivo 2021	8h
Fevereiro	Avaliações Diagnósticas e o contexto pandêmico	8h
Março	Acompanhamento Pedagógico - Ciclo de Alfabetização (resultados das Avaliações Diagnósticas)	8h
Abril	Busca Ativa e o Resultado Escolar - Um olhar de combate à exclusão escolar	8h
Maio	Oficina - Plano de Ação – Intervenções	8h
Junho	Fluxo, Rendimento e Desempenho Escolar - Gestão de Resultados	8h
Agosto	Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária para uma aprendizagem significativa	8h
Setembro	Empatia e Comunicação não Violenta - Sob a égide do autocuidado e do autoconhecimento	8h
Outubro	O acompanhamento docente por parte da coordenação pedagógica com vistas a melhoria do fluxo escolar	8h
Novembro	Avaliações Externas - Orientações sobre SAEB. Encerramento do Ano Letivo: Um balanço pedagógico (Avaliação, rendimentos, recuperação, resultados e outros fatores pedagógicos)	8h

Fonte: Elaborado pelo autor com base em registros da SME de Aquiraz.

Quadro 5 – Cronograma das formações de coordenadores pedagógicos de Aquiraz 2022

TEMÁTICAS	CH
Gestão de Resultados: Projeção e planejamento de metas e ações de aprendizagem Monitoramento e estratégias de acompanhamento do plano de metas Estudo dos resultados das avaliações diagnósticas Análise comparativo dos resultados	40h
Protagonismos do Gestor Escolar A liderança e a gestão participativa no fortalecimento das aprendizagens	10h

Indicadores: Frequência, Planejamento, Formação e Desempenho	10h
Sistema de Gestão Sefaz e E-Sage - Mão na Massa	10h
SAEB – SPAECE	10h

Fonte: Elaborado pelo autor com base em registros da SME de Aquiraz

O acompanhamento individualizado configura-se como um modelo de formação em serviço, cujo objetivo é oferecer suporte técnico e pedagógico aos coordenadores pedagógicos, auxiliando-os no desempenho de suas funções e na qualificação do trabalho desenvolvido nas escolas. Cada formador é responsável por acompanhar de duas a cinco unidades escolares, conforme a *modalidade de ensino*²¹ ofertada e sua área de atuação específica. Esse modelo possibilita um atendimento mais próximo e personalizado, permitindo que as necessidades de cada coordenador e de cada instituição sejam consideradas. Dessa forma, busca-se não apenas fortalecer as práticas pedagógicas, mas também consolidar a identidade profissional do coordenador pedagógico, promovendo sua atuação como agente formador dentro do ambiente escolar.

É relevante destacar que a Secretaria Municipal de Educação dispõe de uma equipe composta por três formadoras responsáveis pela Educação Infantil, seis formadoras para o segmento do 1º ao 5º ano, sete formadores que atuam do 6º ao 9º ano e quatro formadores dedicados às escolas de tempo integral. Tendo em vista que, o município conta com unidades escolares que atendem a diferentes modalidades de ensino, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental Anos Finais, incluindo *Escolas de Tempo Integral (ETI)*²², sendo:

- Creches atendendo exclusivamente Educação Infantil;
- Escolas que atendem somente Ensino Fundamental Anos Iniciais;
- Escolas que atendem só Ensino Fundamental Anos Finais;

²¹Modalidade de ensino: No Brasil, as modalidades de ensino estão definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com a LDB, as modalidades de ensino são: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos(EJA), educação especial e educação profissional. <https://aulanotadez.com.br/glossario/o-que-e-modalidade-de-ensino/> Acesso em: 23 fev. 2025.

²²Escolas de Tempo Integral (ETI): O Programa Escola em Tempo Integral fomenta a criação de matrículas em tempo integral (igual ou superior a 7h diárias ou 35h semanais) em todas as etapas e modalidades da educação básica. A medida proporciona a ampliação da jornada de tempo na perspectiva da educação integral e a priorização das escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. O governo federal fornece assistência técnica e financeira considerando propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral> Acesso em: 26 fev. 2025

- Escolas que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais;
- Escolas que atendem da Educação Infantil ao ensino Fundamental anos Finais;
- Escolas que atendem Ensino Fundamental anos Iniciais e Finais;
- Escolas de Tempo Integral;

É relevante salientar que, nas unidades de ensino que atendem a mais de um segmento, o acompanhamento pedagógico é realizado por dois formadores, permitindo um suporte mais especializado e alinhado às especificidades de cada etapa escolar. A seguir, apresenta-se a distribuição das escolas entre os formadores responsáveis.

Quadro 6 – Distribuição das escolas entre os formadores responsáveis pelo acompanhamento

FORMADORES / MODALIDADE DE ENSINO DE ATUAÇÃO	ESCOLAS
Formadora 1 – Educação Infantil	Creche Maria Bezerra de Oliveira
	CEI Maria Elcir de Brito Lima
	CEI Francisco Joaquim dos Anjos
	CEI Fernanda de Brito
	Leolina Batista Ramos
Formadora 2 – Educação Infantil	Creche Criança Feliz
	CEI José Nicodemos Assunção
	CEI Edilcélia Freitas Vasconcelos
	CEI Luiz Simeão da Costa
	CEI Aldenora Cardoso Porto
Formadora 3 – Educação Infantil	EMEF Plácido Castelo
	EMEF Vila Pagã
	EMEF Henrique Gonçalves da Justa Filho
	EMEF Rita Paula de Brito
Formadora 4 – Ensino Fundamental Anos Iniciais	CEM Ferdinando Tansi
	EMEF Lais SidrimTargino
	EMEF Maria Façanha de Sá

	EMEF Maria Margarida Ramos Coelho
	CEI Raimunda de Freitas Façanha
Formadora 5 – Ensino Fundamental Anos Iniciais	EMEF José Isaac Saraiva da Cunha
	EMEF Clarêncio Crisóstomo de Freitas
	EMEF Jarbas Passarinho
	EMEF Lagoa de Cima
Formadora 6 – Ensino Fundamental Anos Iniciais	EMEF Raimundo Ramos da Costa
	EMEF José Raimundo da Costa
	EMEF Francisco da Silva Sampaio
	EMEF Dionisia Guerra
	EMEF Lagoa do Mato
	EMEF Vindina Assunção de Aquino
Formadora 7 – Ensino Fundamental Anos Iniciais	EMEF Francisca Monteiro da Silva
	EMEF José Ferreira da Costa
	EMEF José Rodrigues Monteiro
	EMEF Aloísio Bernardo
	EMEF Juvenal Pereira Façanha
Formadora 8 – Ensino Fundamental Anos Iniciais	EMEF Luiz Eduardo Studart Gomes
	EMEF Raimunda Ferreira da Silva
	EMEF José Almir da Silva
	CEC Maria de Castro Bernardo
	CEC Manuel Assunção Pires
Formadora 9 – Ensino Fundamental Anos Iniciais	EMEF José Câmara de Almeida
	EMEF CEL Francisco Gomes Farias
	EMEF Antônio de Brito
	EMEF Juscelino Kubitschek
	EMEF Joaquim de Sousa

Formadora 10 – Ensino Fundamental Anos Finais	EMEF Plácido Castelo
	EMEF José Almir da Silva
	EMEF Guilherme Janja
Formadores 11 e 12 – Ensino Fundamental Anos Finais	EMEF Ernesto Gurgel Valente
	EMEF Rita Paula de Brito
	EMEF Henrique da Justa Filho
Formadora 13 – Ensino Fundamental Anos Finais	CEC Manuel assunção Pires
	EMEF Joaquim de Sousa
Formadores 14 e 15 – Ensino Fundamental Anos Finais	EMEF Juscelino Kubitschek
	EMEF Aloísio Bernardo
	EMEF Maria Soares de Freitas
Formadora 16 – Equipe ETI	CEC Maria de Castro Bernardo
	EMEF de Batoque
	EMEF Tia Alzira
Formadora 17 – Equipe ETI	EMEF Isidoro de Sousa Assunção
	EMEF João Pires Cardoso
	EMEF João Jaime Gadelha

Fonte: Elaborado pelo autor com base em registros da SME de Aquiraz.

Para a efetivação do acompanhamento individualizado realizado nas escolas, há uma pauta estruturada que orienta todo o processo. A análise dessas diretrizes revela que os temas estratégicos se concentram na organização e nas atribuições do coordenador pedagógico, abrangendo aspectos como planejamento de suas atividades, supervisão do planejamento docente, análise dos indicadores de aprendizagem e elaboração de estratégias de intervenção para a recuperação das aprendizagens, entre outros. Nos anexos, encontramos alguns exemplos das pautas utilizadas durante o acompanhamento.

Podemos assim analisar os resultados dos nossos alunos após o atual modelo de formação continuada de coordenadores pedagógicos, tanto no SPAECE como no IDEB como mostram as tabelas abaixo.

Tabela 3 – Resultados do SPAECE de 2017 a 2023

Edição	2º Ano	5º Ano		9º Ano	
	ALFA	LP	MT	LP	MT
2017	166,9	218,0	225,0	249,6	242,6
2018	167,8	220,3	227,2	256,1	251,8
2019	179,6	220,7	229,8	258,2	254,3
2022	163,4	218,0	216,0	250	244,0
2023	225,6	233,0	228,0	251	244,0

Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace-9o-ano/> Acesso em: 10 out. 2024.

Tabela 4 – Resultados do IDEB de 2017 a 2021

Edições	Anos Iniciais	Anos Finais
2017	5,6	4,3
2019	6,0	5,1
2021	5,7	5,3

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> Acesso em: 10 out. 2024.

Analisando os resultados do 2º ano percebemos melhora significativa de 2017 a 2023: Observamos um aumento plausível na média de Alfabetização no 2º ano entre 2017 e 2023, passando de 166,9 para 225,6. Essa melhora de 35,7% em seis anos demonstra o impacto positivo das intervenções pedagógicas, administrativas e formativas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos do 2º ano do ensino fundamental.

Vale destacar a queda nos resultados em 2022 seguida de uma significativa recuperação em 2023: É importante destacar que houve um decréscimo na média em 2022 (163,4) em relação a 2019 (179,6). No entanto, em 2023, a média apresentou um salto significativo, recuperando o patamar de 2019 e superando-o em 26,4%. Essa recuperação rápida indica que as medidas tomadas para reverter a situação de 2022 foram eficazes. Tanto que foram 20 escolas do 2º ano nota 10 no município no ano de 2023.

Já ao analisar o 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática, observamos uma melhora gradual na média de Português entre 2017 e 2023, com um aumento de 8% de 218,0 para 233,0. Essa melhora demonstra o impacto positivo das ações implementadas para o

desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e comunicação dos alunos nessa faixa etária.

Em Matemática a média apresentou uma leve oscilação entre 2017 e 2023, com um pequeno aumento de 1,3% de 225,0 para 228,0. Essa relativa estabilidade indica que as habilidades matemáticas dos alunos dessa faixa etária foram mantidas em um bom nível ao longo dos anos.

Analisando o 9º ano percebemos uma melhora gradual na média de Português no 9º entre 2017 e 2023, com um aumento de 0,6% de 249,6 para 251,0. Essa melhora, embora pequena, demonstra o impacto positivo das ações implementadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, comunicação e compreensão dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

A média de Matemática apresentou uma leve oscilação entre 2017 e 2023, com uma queda de 0,4% de 242,6 para 244,0. Essa relativa estabilidade indica que as habilidades matemáticas dos alunos dessa faixa etária foram mantidas em um bom nível ao longo dos anos.

É importante destacar que os documentos anteriormente apresentados, tais como o cronograma das temáticas abordadas nas formações, a carga horária, os instrumentos de acompanhamento aos coordenadores e o quadro de distribuição das escolas entre os formadores, não estão formalmente incorporados ao desenho da Política de Formação para Coordenadores. Essas ações, embora implementadas, encontram-se registradas apenas nos arquivos pessoais dos formadores, sendo armazenadas em pastas no Drive, o que evidencia a ausência de uma sistematização oficial dessa política.

Nesse contexto, torna-se fundamental fortalecer a estrutura do desenho da Política de Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos do município, considerando os desafios enfrentados por esses profissionais na realização de suas múltiplas atribuições diárias. Suas funções extrapolam o simples monitoramento dos indicadores de aprendizagem, exigindo uma atuação mais ampla e alinhada a uma perspectiva de educação democrática, conforme discutida por Christian Laval e Vergne (2023).

Além das responsabilidades já inerentes ao cargo, é essencial reconhecer que a educação está em constante transformação, demandando adaptações e aprimoramentos contínuos. Um exemplo significativo desse movimento é a ampliação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) integral no estado do Ceará, iniciativa que tem impactado diretamente a formação dos estudantes do município. Esse avanço ressalta a necessidade de capacitações específicas não apenas para os professores, mas também para os

gestores escolares, em especial os coordenadores pedagógicos, que desempenham um papel central na formação em serviço dos docentes.

Dessa forma, a formação continuada desses profissionais deve ser estruturada a partir de uma abordagem que contemple a construção de uma educação verdadeiramente democrática, garantindo que os coordenadores pedagógicos estejam preparados para atuar como mediadores do processo educativo e não apenas como gestores de resultados. O PAIC Integral, ao buscar assegurar o acesso à educação em tempo integral para todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública estadual até 2026, reforça ainda mais a urgência de um investimento consistente na qualificação desses profissionais, para que possam contribuir de maneira significativa na efetivação desse modelo educacional.

Através da Lei Complementar nº 297/2022 e do Decreto nº 35.430/2023, essa iniciativa representa um compromisso com a qualidade da educação do estado e a equidade social, onde os principais objetivos são: A universalização do tempo integral, onde a meta é que todas as escolas públicas do Ensino Fundamental ofereçam a jornada ampliada, para os estudantes garantindo mais tempo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

O Fortalecimento da aprendizagem onde o tempo integral visa possibilitar a implementação de metodologias ativas e inovadoras, com atividades extracurriculares, acompanhamento pedagógico individualizado, de maneira a contribuir com as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, garantindo uma melhor qualidade no ensino. Redução das desigualdades, a ampliação do acesso à educação em tempo integral visa principalmente combater as desigualdades sociais, através da ampliação da matrícula, do tempo na escola e da qualidade do serviço educacional prestados aos estudantes e assim garantir oportunidades iguais para todos os alunos, independentemente de sua origem ou contexto socioeconômico.

A ampliação está acontecendo nos municípios por etapas, em 2023 implementação do tempo integral no 9º ano, em 2024 expansão para o 8º ano, em 2025 inclusão do 7º ano e no ano de 2026 Universalização do tempo integral em todo o Ensino Fundamental. O município de Aquiraz tem avançado bastante na ampliação das escolas em tempo integral, das 17 escolas de 6º ao 9º ano, 6 delas funcionando em tempo integral com todas as turmas de 6º ao 9º e 11 delas com as turmas 8º e 9º anos também em tempo integral. Sem contar que o município tem 10 Centros de Educação Infantil, sendo 3 creches de tempo integral atendendo do infantil I ao infantil III. Todo esse avanço na educação exige novos investimentos em todos os setores da educação, principalmente no setor humano e formativo.

Acreditamos que a formações específicas para todos os profissionais da educação é de fundamental importância para o fortalecimento da educação e para o combate às desigualdades dentro do atual contexto educacional, contexto esse complexo que a cada dia passa por mudanças e diversos desafios que a cada dia exigem um novo olhar e novos recursos para conseguir realizar ações significativas e eficazes.

O Governo do Estado do Ceará, em parceria com os municípios, está investindo recursos para garantir a infraestrutura necessária para o tempo integral, como a construção de novas escolas, a reforma de unidades existentes e a contratação de professores e os municípios de maneira específica o município de Aquiraz, vem investindo na formação dos profissionais entre eles na formação dos professores e coordenadores, mesmo sem uma política de formação o município vem desenvolvendo ações formativas com a finalidade de atender as demandas principalmente neste período de implementação, momento esse desafiador, porém gratificantes, pois o município já está percebendo os efeitos e mudanças nos resultados educacionais nos ambientes escolares, graças aos investimentos e na garantia da ampliação das matrículas, da carga horária e da permanência do aluno na escolas e as ações desenvolvidas por professores e gestores com foco não só no tempo de aula como principalmente na qualidade das aulas e das demais ações desenvolvidas no ambiente escolar.

Não podemos deixar de mencionar que a ampliação do PAIC Integral enfrenta diversos desafios, entre eles a necessidade de formação continuada de professores e gestores. Embora o município desenvolva ações formativas, a consolidação de uma política contínua e efetiva de formação ainda representa um obstáculo. Além disso, há desafios relacionados à adequação da infraestrutura escolar e à garantia de recursos financeiros suficientes para a manutenção do programa.

Apesar dessas dificuldades, as perspectivas são positivas, com a expectativa de que o município se torne referência em educação em tempo integral no estado do Ceará.

Nesse cenário educacional, ao refletirmos sobre a formação do coordenador pedagógico, é relevante considerar também o modo como esse profissional é convidado a assumir a função. A forma de ingresso do coordenador na escola tem papel fundamental no fortalecimento de sua identidade profissional. Durante muitos anos, a lotação de diretores e coordenadores no município era realizada por meio de indicações. No entanto, em 2023, a gestão municipal adotou uma medida importante ao lançar uma seleção pública para os cargos de diretor e coordenador pedagógico. Essa iniciativa foi vista como um avanço significativo para o fortalecimento da gestão escolar, pois promoveu a autonomia das escolas e valorizou

os princípios democráticos, impactando positivamente o fazer pedagógico no ambiente escolar.

Embora essa medida tenha sido significativa, não alcançou a adesão esperada, uma vez que a procura por parte dos profissionais aptos a participar do processo seletivo foi relativamente baixa. Ainda assim, essa ação representa um marco importante para o município e para a história da educação como um todo. Acredita-se que, nas próximas edições do processo seletivo, a adesão será maior, contribuindo para o fortalecimento da democracia, para a ampliação da autonomia na gestão educacional e, sobretudo, para o aprimoramento das ações pedagógicas nas escolas.

Coordenadores bem preparados, engajados e conscientes de suas responsabilidades no ambiente escolar são essenciais para alcançar melhores resultados na educação.

É importante destacar que, assim como em Aquiraz, a formação de coordenadores pedagógicos, tanto em nível estadual quanto nacional, ainda é insuficiente diante das múltiplas atribuições desses profissionais. Paulo Freire, ao compreender a educação como um ato de libertação e conscientização, nos lembra que a formação deve ultrapassar a mera capacitação técnica, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Já Libâneo ressalta a importância de uma formação que integre teoria e prática, preparando o coordenador para atuar com competência em contextos educacionais diversos.

Para Libâneo (2004), o coordenador pedagógico é o principal responsável pela viabilização, integração e articulação das ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, ações essas que estão relacionadas com os professores, alunos e pais de alunos sobre a coordenação do coordenador pedagógico. Junto ao professor, o coordenador tem como principal responsabilidade assegurar o professor na didática-pedagógica, levando-o a uma reflexão sobre as práticas de ensino, apoiando na elaboração de novas metodologias de ensino com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

E segundo Freire (1982) o coordenador pedagógico é, na sua essência, um professor, professor esse, que, necessariamente precisa estar de “olho” atento ao fazer pedagógico voltado ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos no espaço escolar. O olhar atento do coordenador às ações do professor é de fundamental importância, pois o mesmo é responsável pelo acompanhamento ao professor com o compromisso de levá-lo a reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas, resgatando a autonomia do professor e fortalecendo o trabalho coletivo em prol da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A parceria do coordenador com os professores contribui significativamente com a

transformação das práticas pedagógicas e com a aprendizagem dos alunos, como parceiro do professor, o coordenador pode contribuir para a transformação da prática docente.

Por isso, por mais que existam iniciativas voltadas para a formação desses profissionais, muitas vezes elas são pontuais e não contemplam a profundidade necessária para que os coordenadores atuem de forma transformadora nas escolas. A falta de um acompanhamento contínuo e de um planejamento estruturado compromete a qualidade do ensino e a democratização das relações educacionais.

A análise da implementação do PAIC Integral no município, dos instrumentos de acompanhamento pedagógico aos coordenadores e das temáticas abordadas na Formação Continuada evidencia a necessidade urgente de aprimoramento dessa política. O modelo formativo atual privilegia aspectos administrativos e a gestão de resultados, relegando a segundo plano uma abordagem democrática e participativa. Conforme apontam Laval e Vergne (2023), uma educação verdadeiramente democrática deve também ser ecológica, ou seja, comprometida com a formação integral do ser humano e com a sustentabilidade do planeta. No entanto, as formações oferecidas concentram-se no controle do desempenho escolar e na padronização de práticas pedagógicas, sem fomentar uma reflexão aprofundada sobre participação coletiva, criticidade e construção de uma escola voltada à emancipação dos sujeitos.

Os conteúdos abordados na formação incluem avaliações diagnósticas, acompanhamento pedagógico, busca ativa e gestão do rendimento escolar, refletindo uma preocupação central com a mensuração da aprendizagem e a redução das taxas de evasão. No entanto, observa-se uma lacuna significativa no que se refere à autonomia docente, ao papel político-pedagógico do coordenador e à escola como espaço de formação cidadã. Além disso, não há um debate consolidado sobre a educação ecológica e suas implicações para o desenvolvimento social e ambiental, contrariando a perspectiva de uma educação comprometida com as demandas contemporâneas.

Nesse contexto, Libâneo e Freitas (2018) destacam que as políticas públicas educacionais brasileiras são amplamente influenciadas pelo neoliberalismo, o que resulta em um modelo de formação imediatista voltado para a inserção de profissionais no mercado. Essa lógica, por sua vez, reduz a qualidade da educação e compromete a consolidação de práticas pedagógicas mais reflexivas e democráticas. No entanto, ainda que essas políticas sejam influenciadas por interesses mercadológicos, sua execução é essencial para o direcionamento das ações educacionais e a organização do trabalho pedagógico.

Laval e Vergne (2023) ressaltam a importância de se lutar por uma educação verdadeiramente democrática, que não se limite à inserção dos sujeitos em uma comunidade com a qual possuem obrigações, mas que os forme como cidadãos ativos na tomada de decisões coletivas e no engajamento social, cultural e ambiental. A ausência de discussões voltadas à democracia escolar, à gestão participativa, ao currículo emancipatório e às políticas educacionais reduz a formação dos coordenadores a uma função essencialmente burocrática, limitando a construção de práticas pedagógicas voltadas à autonomia e ao pensamento cr

Além disso, a priorização das avaliações externas, como o *SAEB*²³ e o *SPAECE*²⁴, reforça a padronização do ensino, afastando os coordenadores de sua função mediadora e restringindo sua atuação ao monitoramento de índices e à cobrança de desempenho. Embora a formação inclua temas como "Empatia e Comunicação Não Violenta", esses conteúdos são abordados de maneira fragmentada, sem articulação com um projeto pedagógico mais amplo e comprometido com a transformação social.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que a formação continuada dos coordenadores pedagógicos transcenda a mera capacitação técnica e adote uma abordagem crítico-democrática da educação. Isso implica a necessidade de discutir a participação da comunidade escolar, a construção coletiva do currículo, a garantia do direito à educação e o enfrentamento das desigualdades. Como ressaltam Laval e Vergne (2023), uma educação democrática exige um compromisso concreto com a formação de cidadãos críticos e atuantes, aspecto que, no contexto analisado, ainda se encontra marginalizado na política de formação continuada vigente.

Portanto, a revisão e ampliação das temáticas abordadas nessa formação são fundamentais para garantir que os coordenadores pedagógicos não sejam apenas gestores de resultados, mas sim líderes pedagógicos comprometidos com a construção de uma escola pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada. Isso requer um planejamento formativo mais dialógico e participativo, alinhado às necessidades da comunidade escolar, de

²³SAEB - O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em: 26 fev.2025

²⁴SPAECE: O Programa- O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>. Acesso em: 26 fev. 2025

modo a fortalecer o papel dos coordenadores como agentes de transformação e protagonistas na consolidação de uma educação de qualidade.

6 RESULTADO DA PESQUISA

Neste tópico, apresentamos os resultados de nossas investigações de campo realizada na secretaria Municipal de Educação de Aquiraz - Ceará, com a finalidade de responder ao problema e aos objetivos da pesquisa que originou esta dissertação, por meio dos dados coletados, através das entrevistas aplicadas a atual e a ex-gerente de formação e por meios dos questionários respondidos pelos formadores responsáveis pela formação em serviço dos coordenadores.

Apesar dos esforços empreendidos na busca por documentos oficiais que regulamentam a Política de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos, como sua origem, abordagem e objetivos, verificou-se uma escassez de registros em fontes institucionais, tais como leis, manuais e diretrizes normativas. No entanto, dentre os documentos localizados, destaca-se a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação de Aquiraz, que se configura como a principal referência documental sobre o tema. Além disso, foi identificada a Lei Municipal nº 805/2010, de 08 de janeiro de 2010, que trata da reestruturação do Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Pública do Município. Em seu artigo 9º, essa legislação estabelece de maneira detalhada as atribuições do coordenador pedagógico, ressaltando que suas funções vão além da simples organização de atividades, assumindo um papel estratégico no acompanhamento e assessoramento pedagógico. Embora esses documentos tenham sido fundamentais para a pesquisa, é importante destacar que a experiência do autor junto à Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz também desempenhou um papel relevante na construção e aprofundamento da análise realizada.

A entrevistas com a ex-gerente de formação aconteceu na escola onde a mesma está lotada e com a atual gerente foi realizada na secretaria de Educação. Conquanto, efetivada a leitura das entrevistas, a análise visou compreender as concepções, desafios, perspectivas sobre a implementação e continuidade da política, as mudanças realizadas, os desafios persistentes e as perspectivas para o futuro.

Os questionários respondidos pelos formadores foram disponibilizados e preenchidos por meio de um documento compartilhado via Drive. Conquanto, efetivada a leitura das entrevistas, a análise visou investigar o processo de aprimoramento do desenho da Política de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos dos Anos Finais do município de Aquiraz e suas fragilidades a partir da visão das dos formação e dos formadores.

A cada entrevistado foi atribuído um código que, durante a análise dos dados, substituíram os nomes dos entrevistados, a fim de preservar sua identidade. Desta forma, os participantes podem sentir-se seguros, sabendo que suas informações pessoais não serão compartilhadas com outras pessoas.

Tabela 5 – Codificação dos Entrevistados

INSTITUIÇÕES SELECIONADAS	ENTREVISTADOS		
	EX-GERENTE DE FORMAÇÃO	ATUAL GERENTE DE FORMAÇÃO	FORMADORES
ESCOLA	G1		
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO		G2	F1
			F2
			F3
			F4
			F5
			F6
			F7

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.1 Perfil dos sujeitos

O grupo de entrevistados foi composto por nove profissionais, sendo uma ex-gerente de formação, a atual gerente de formação e sete formadores. Todos possuem especialização em nível lato sensu na área da educação. A composição do grupo inclui dois homens e sete mulheres.

No que se refere à formação inicial, cinco dos participantes são graduados em Pedagogia, enquanto os demais possuem formação em áreas específicas, sendo um em Língua Portuguesa, um em História e Geografia, um em Educação Física e um em Arte-Educação.

Em relação à formação continuada, todos possuem especialização na área educacional. Quanto ao estado civil, oito são casados e um é solteiro. No que tange ao local

de atuação, oito profissionais exercem suas funções na Secretaria Municipal de Educação, enquanto um atua diretamente na escola. Todos são servidores efetivos da rede municipal de ensino e possuem ampla experiência na área educacional.

Tabela 6 – Características dos sujeitos entrevistados

GERENTES DE FORMAÇÃO		FORMADORES
SEXO	<ul style="list-style-type: none"> • 100% Mulher 	<ul style="list-style-type: none"> • 71,4 % Mulher • 28,6 % Homem
ESTADO CIVIL	<ul style="list-style-type: none"> • 100% Casado 	<ul style="list-style-type: none"> • 85,8 % casado • 14,2 % Solteiro
FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • 100% Graduação em pedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> • 85,8 % formação em áreas específicas • 14,2 % Graduação em pedagogia
PÓS-GRADUAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • 100 % Com especialização cursando mestrado 	<ul style="list-style-type: none"> • 100 % Com especialização • 57,1% Cursando mestrado
TEMPO DE EXERCÍCIO NA FUNÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • 50% passou mais de 10 anos • 50% está a menos de 10 anos 	<ul style="list-style-type: none"> • 42,8 % Entre 1 e 3 anos • 57,2 % Mais de 6 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seleção desses sujeitos foi realizada de forma criteriosa, considerando sua participação direta na formulação, implementação e execução da Política de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos dos anos finais no município de Aquiraz. A inclusão das gerentes de formação possibilita uma análise histórica e evolutiva da política, enquanto a participação dos formadores permite avaliar sua aplicabilidade e impacto no contexto escolar e suas fragilidades a partir da visão dos mesmos. Dessa forma, a pesquisa busca obter uma visão abrangente e aprofundada, permitindo uma análise crítica sobre a efetividade da política e suas possibilidades de aprimoramento.

6.2 Análise qualitativa

Com base na análise de conteúdo realizada nos dados coletados por meio das entrevistas aplicadas aos gerentes de formação e os questionários, aplicados aos formadores

da secretaria de educação do município de Aquiraz foram identificadas algumas categorias que tornaram-se essenciais para responder ao problema e aos objetivos da pesquisa.

Através da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), a pesquisa se concentra na visão das gerentes de formação e dos formadores respondentes sobre o efeito da Política de Formação Para Coordenadores Pedagógicos dos Anos Finais em sua prática.

O que é análise de conteúdo? É entendida como um conjunto de técnicas de “análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004, p. 41).

O método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2004) é considerado um método didático, pois proporciona uma organização clara e objetiva das etapas analíticas, o que facilita a compreensão e aplicação do processo. Além disso, sua abordagem permite uma investigação rigorosa e sistemática dos dados, garantindo maior qualidade e confiabilidade aos resultados obtidos.

De acordo com as etapas consideradas por Bardin (2004), foram identificadas as seguintes categorias a partir das entrevistas realizadas e dos questionários respondidos:

- 1) Concepção, Estrutura e Implementação da Política de Formação Continuada
- 2) Acompanhamento Individualizado e Impacto da Formação em Serviço
- 3) Relação da Formação com a Educação Democrática e Ecológica
- 4) Perspectivas para o Aprimoramento da Política

A seguir, tem-se os principais achados a partir das entrevistas e dos questionários realizados com os sujeitos desta pesquisa.

6.2.1 Concepção, estrutura e implementação do desenho da Política de Formação Continuada

Em relação à concepção, estrutura e implementação do Desenho Política de Formação Continuada, a ex-gerente de formação destaca que a proposta da política de formação continuada surgiu da percepção de fragilidades nas ações pedagógicas realizadas pela secretaria de educação do município com os coordenadores pedagógicos. Segundo ela, havia uma certa desorientação no exercício da função e uma demanda clara por apoio e orientação por parte desses profissionais. Nesse cenário, a escuta ativa por parte da Secretaria

de Educação foi fundamental para reconhecer tais necessidades e dar início ao processo de construção do desenho da política de formação continuada não só para os coordenadores pedagógicos, como para todos os profissionais da educação. Como ela afirma:

G1 - A gente percebia os movimentos fragmentados, as ações fragmentadas, sabe? E o coordenador se mostrava meio, eu diria, desorientado [...]. A gente sentia que ele procurava apoio, ele estendia a mão: 'como é que eu faço? Como é que eu posso fazer? Como é que vocês podem ajudar a gente?' E havia uma escuta no sentido de que teve essa percepção [...]. A escuta é que gera a ação.

Ainda de acordo com o relato da ex-gerente de formação, o Desenho da Política de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos no município de Aquiraz teve como base uma fundamentada e articulada com os documentos legais e referenciais teóricos da área da educação. Destaca também, que a iniciativa foi tomada a partir da atuação de uma equipe formada por profissionais da educação, no caso as duas assessoras da secretaria de educação.

Citando em sua fala durante a entrevista, que os principais documentos que fundamentam o desenho da referida política de formação foram a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao final de sua fala a ex-gerente destacou a importância da obra de Paulo Freire.

G1 – Vamos pensar logo nos documentos. Eu gosto sempre de contextualizar a história para poder a gente compreender. Nós tínhamos uma assessoria [...] que não era nem a Fundação Lehmann. A Lehmann veio depois, eu diria, mais como pesquisadora [...]. A nossa assessora, mesmo, eu considero a Guaraciara Barros Leal. [...] E havia também a nossa secretária executiva de educação, que era a Aurila Maia Freire [...] ela sempre trabalhou no Conselho do Estado de Educação. Então, eu diria que as primeiras referências não têm como ser [outras senão] os documentos legais. [...] A gente estava inserido num meio de mulheres, que tudo para elas tinha que ser baseado na lei. [...] Até hoje, tudo que eu for fazer, é a primeira coisa que eu vou atrás: das leis. Tudo. [...] Então, eu diria, Constituição do nosso país, depois LDB [...] a LDB diz tudo. [...] A BNCC saiu de uma forma que eu diria que ela não dá conta hoje do que nós temos como fragilidade nas formações [...]. Mesmo que a gente faça nossas críticas, mesmo que a gente possa contribuir com outras vertentes [...], qualquer documento que vai ser elaborado [...] nós vamos ter que trazer outras vertentes, porque não dá conta. [...]

G1 – A questão das referências, eu falei dos documentos legais, mas não acrescentei outros que eram de muita preocupação para a gente. Porque eram aqueles autores que nos posicionam, eu diria assim, dentro dos contextos sociais, dentro dessa literatura que nos fala de ética, que nos fala de como estar, sabe? (...) Aldenila era muito boa nisso, ela ia trazer os referenciais daquele grupo, entendeu? Então, cada grupo ia ter os seus referenciais. De professores, dificilmente, eu não acredito, como em todo documento que a gente organizava, que Paulo Freire estivesse fora. Não tinha como. Primeiro, que era a cara da Guaraciara.(...)

A ex-gerente ressalta que, apesar da ausência de uma política institucionalizada, houve a elaboração de um documento inicial do desenho da política, o qual, infelizmente, não foi finalizado nem publicado oficialmente. Segundo ela, o documento "existe... mas está num drive, nunca foi impresso.

G1 - Existe o documento? Infelizmente, eu diria que o documento que existe é o que está num drive. Ele nunca foi, pelo menos da minha parte, eu nunca imprimi esse documento para ver o escrito. Ele não está concluído [...], porque ele estava sendo desenhado agora, naquele momento, quando ele foi barrado. Barrado por quê? Foi a época da pandemia [...] e nós tivemos que abortar, eu diria que um aborto que a gente pensou que fosse temporário [...]. Nós não conseguimos do jeito que nós queríamos. [...] Então, a gente teve toda uma outra preocupação e, ao mesmo tempo, a gente não deixou de se reunir com os coordenadores, os diretores [...]. Aí onde eu digo que a gente fugiu nas ações que propõe a BNCC [...], a gente se preocupou muito com a questão do humano naquela hora [...]. Então, foi a época que eu diria que eu trabalhei mais na minha vida. [...] Mas o documento existe dessa forma. Então, ele não saiu do papel, ele não foi implementado [...] ele não foi legitimado. [...] Mas eu acredito que a legitimação dele iniciou quando nós nos apropriamos daquele momento. [...] Eu já sinto que a gente vivenciava até nos momentos formativos, no momento da pandemia. Então, esse documento, infelizmente, ficou meio que entalado aqui. Eu me emociono. Porque ele ficou entalado, era uma vontade tão grande daquele documento ter saído [...] e não terminou.

Durante a entrevista a entrevistada destaca quem participou da elaboração do desenho da referida política. Afirma que envolveu uma ampla mobilização de diferentes setores da rede municipal de ensino. A construção foi realizada por meio de encontros em grupos pequenos e grandes, envolvendo desde gestores e formadores até professores, merendeiras, motoristas e agentes administrativo, como assim podemos constar:

G1 - A equipe pedagógica da Secretaria da Educação toda. Quase sem exceção. [...] E não só a pedagógica. A gestão participava. Tinha dias que era o pessoal do financeiro que ia. Então, como era um modelo de formação continuada que a gente pretendia para todos os profissionais. Não só para os professores nem os coordenadores. Nós chegamos a ouvir as merendeiras [...]. Para cada grupo, a gente tinha a liderança geral [...]. Eu acompanhava os encontros com esses grupos. [...] A equipe da secretaria já estava mobilizada. [...] Primeiro, era assim o processo: encontros, grupo pequeno. Primeiro, Guaraciara com as coordenadorias. Aí, das coordenadorias, a gente estendia para o grupo maior. Aí, as lideranças de professor iam para lá. E, desse grupo, coordenava o grupo maior. Era assim uma rede. Bem organizadinha. A gente sabia o que estava fazendo.

A formação continuada dos coordenadores pedagógicos configura-se como uma ação fundamental para o fortalecimento de sua atuação nas unidades escolares, especialmente no que diz respeito à atuação na formação em serviço dos professores. Tanto que, a ex-gerente de formação, ao relatou a origem da proposta de formação continuada no município,

destacando que a iniciativa surgiu a partir da identificação de fragilidades no exercício da função por parte dos coordenadores, os quais expressavam, de forma recorrente, a necessidade de apoio e orientação para qualificar sua prática. Tal demanda, segundo ela, foi percebida por meio de uma escuta sensível e atenta da gestão, o que impulsionou o início do processo de estruturação de uma política formativa voltada a esses profissionais.

Domingues (2014) reforça a importância de uma formação inicial e continuada para os coordenadores pedagógicos, que os capacite a assumir uma postura crítica frente às realidades sociais presentes no contexto escolar. Tal formação deve, ainda, promover o diálogo com a comunidade educativa, permitindo que esses profissionais participem de forma ativa e consciente do processo educacional, contribuindo para o fortalecimento da gestão democrática e para o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos na dinâmica escolar.

Ainda segundo Domingues (2014, p. 46), é evidente o esforço individual dos coordenadores pedagógicos em aprimorar sua atuação profissional, diante da omissão de muitos estados e municípios, que não garantem a oferta sistemática de uma formação continuada adequada às exigências da prática em serviço.

No que se refere a Implementação e Desafios Iniciais para a realização das formações a ex-gerente contextualiza os desafios enfrentados no cotidiano escolar, especialmente quanto à sobrecarga e à multiplicidade de funções atribuídas a esses profissionais. Ela ressalta a preocupação da gestão em pensar a formação como um espaço de apoio às demandas práticas e formativas dos coordenadores, reconhecendo a importância de um planejamento sensível às especificidades de cada segmento educacional. A seguir, destacamos trechos da fala que ilustram como essas formações foram estruturadas e implementadas durante sua gestão:

G1 – Primeiro, contextualizando também a preocupação com essa função do coordenador pedagógico nas escolas. Esse trabalho que muitas vezes dizia assim, até estava, às vezes, evidente na fala do coordenador pedagógico: ‘ah, é apagador de incêndio, a gente corre para cá, corre para lá, um problema é a família que vem e o coordenador atende’... Então, essa série de situações dentro da escola que requer esse profissional. [...] No momento que a gente estava pensando na organização dessas formações, a gente já pensava nesse trabalho com o coordenador, o desafio que era ele estar na escola dessa forma. Então, quando a gente pensava nessa organização, a gente pensava nessa necessidade dele. Como fazer? O que pensar? O que levar para o coordenador para ajudar, para apoiar? [...] Por isso que o coordenador pedagógico, em Aquiraz, ele nunca foi uma pessoa externa à rede. Pelo menos naquela gestão, ele sempre foi pensado num professor já, de formação mesmo, ou pedagogo, ou por área de disciplina [...] Vamos trazer os coordenadores de anos iniciais em um momento, coordenador de educação infantil em outro momento, e coordenador de fundamentador em outro momento. [...] Eu sempre estava presente nesses momentos, mas, às vezes, eu não passava o

tempo todo. Porque tinha sempre um outro coordenador responsável [...] para organizar a pauta, para separar material, para fazer toda a logística.

A atual gerente relata das modificações em relação à formação anterior:

G2 – As ações de formação, elas sofreram algumas modificações, sim, comparado à gestão anterior. Entre elas, a carga horária, a estrutura da formação, que antes era mensal, passou a ser bimestral. As formações, elas foram fragmentadas em educação infantil, anos iniciais e anos finais. Essas foram as principais mudanças.

A atual gerente também fala dos aspectos que foram mantidos:

G2 – Aspectos que foram mantidos é da formação em serviço, com o foco no coordenador pedagógico, que essa foi um dos aspectos implementados na gestão anterior e que permanecem. Os que foram reformulados é a gestão de resultados, que a gente hoje tem um foco mais específico, mais direcionado para a gestão de resultados. Na verdade, são os resultados que norteiam o percurso formativo.

A entrevistada relatou também da aceitação dos coordenadores em relação ao modelo de formação continuada

G2 – Em relação à aceitação dos coordenadores pedagógicos, eu considero positiva essa aceitação.

A atual gerente de formação diz que houve uma na sistematização das ações formativas. Ela afirma que, durante o primeiro ciclo de sua gestão, as formações presenciais eram realizadas de forma pontual, a partir de demandas específicas, sendo priorizada a formação em serviço por meio dos acompanhamentos individuais realizados nas escolas. Contudo, a partir de 2025, foi definido um cronograma com 4 encontros com os coordenadores. Como afirma:

G2 – Até o ano passado, ou seja, durante a primeira gestão, de 2021 a 2024 as formações para coordenadores não tinha um cronograma de encontros formativos definidos, eram marcados alguns encontros formativos presenciais quando necessário para tratar de alguns assuntos ou temáticas coletivas, o foco era a formação em serviço realizada durante os acompanhamentos individualizados realizados pelos formadores, porém para o ano de 2025 a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, será organizada em quatro encontros formativos de quatro horas presenciais, com algumas atividades de extensão. Contabiliza também a carga horária dos encontros pedagógicos realizados na escola.

Com relação às temáticas, a ex-gerente de formação, relata que surgiram da observação da prática, dos momentos formativos e das diretrizes externas (federais e estaduais), diz também que não era realizado um cronograma de temáticas antecipado. Afirma que a ausência de uma política nos deixava sem um elo mais bem amarrado.

G1 – As temáticas adivinham dessa observação nossa na escola, dos vários papéis do coordenador [...]. A gente percebia as angústias, que ainda hoje é angustiante [...] a gente ainda não conseguiu atender isso [...]. adivinham dessa observação, e adivinham dos momentos formativos [...]. Outra temática que adivinhava eram as circunstanciais, eram também das propostas de fora [...]. Então, eu diria que é muito diversificado, mas eu confesso para você que naquela ocasião nós não fazíamos um cronograma antecipado de temas [...]. E aí eu venho com a minha análise crítica [...] quanto à ausência da política [...]. Quando você tem a política, você define os princípios que também modelariam alguns temáticos pré-definidos [...]. Nós teríamos umas temáticas já preliminarmente definidas em função de formar já esse profissional mesmo, como pessoa [...]. Até então, a gente achava que podia estar fazendo assim, mas [...] a gente observa que já havia [...] uma fragmentação [...] faltava o elo, eu diria, um elo mais bem preciso, bem mais amarrado.

A atual gerente diz na entrevista que temáticas e metodologias são definidas a partir de diagnósticos pedagógicos realizados mensalmente, além das devolutivas dos formadores sobre os acompanhamentos nas unidades escolares.

G2 – E os critérios utilizados para definição destas temáticas, e as metodologias utilizadas nesses encontros, são os diagnósticos que são realizados mensalmente. Em um mês é feito o diagnóstico, audiências de leitura com o ciclo de alfabetização, educação infantil, infantil 5 e o ciclo de alfabetização. E, no mês seguinte, a avaliação por itens. E é com base nesses resultados que são definidas as temáticas a serem trabalhadas nas formações com os coordenadores. A gente considera também quando o formador traz uma devolutiva dos acompanhamentos pedagógicos. Então, de acordo com o que vai se percebendo nos acompanhamentos pedagógicos, isso também é transformado em temática para as formações.

No que se refere a participação dos coordenadores a ex-gerente diz que: os coordenadores eles sempre foram muito questionadores e que esse momento era valorizado.

G1 – Como era a participação dos coordenadores? Eu sempre achei que todos os coordenadores, a despeito da característica de algum, mas todos eram muito participativos, eles falavam mesmo. [...] Eu acho que havia uma confiança ali, certo? [...] Eles sempre foram muito questionadores. Eles meio que botavam a gente na parede [...]. Eu liderei esse processo por muito tempo e eu tinha alegria [...]. Nós questionávamos muito [...]. A gente não se inibia. É isso que eu quero dizer. [...] Não era briga, era profissionalismo. Mas eu valorizava esses momentos. [...] Eu me sentia profissional nesse sentido. [...] Não é só o professor que precisa refletir sobre a prática dele [...]. Nós todos temos que pensar sobre o que a gente está fazendo. [...] Eu sinto muito a participação deles. Porque eles eram questionadores. Demonstravam a sua inquietação. Demonstravam a sua angústia. Não tinham medo de dizer [...]. Eram ousados [...]. Tinha um coordenador que tocava situações na

escola que independia de uma orientação nossa [...]. Eu considero que era autonomia.

Quanto aos desafios, a entrevistada mencionou a ausência de um espaço físico adequado para realização dos encontros de formação, o que foi superado com a criação da Casa do Saber. Também foram mencionados a ausência de um documento formal que orientasse com mais precisão o planejamento formativo.

G1 – A gente andava muito de caixa na cabeça, saindo ali das coisas, lá para aquela parte da igreja, salão paroquial. Outras vezes a gente se deslocava para as escolas. Aqui na prainha no centro de educação infantil, a gente fazia formação. Então, nós não tivemos mais espaço para formação. Se espalhava na saúde. Então, nós não tínhamos um espaço. Você está falando de organização de espaço também, né? Sim. Então, tinha esse sonho. Um local que a gente pudesse, aí, meu Deus, ficar lá, disponível para uma cantina. E foi quando se sonhou o Bendito, centro de formação, A Casa do Saber, que foi denominado Luciano Miranda, né? Depois. E também foi pensado pela Lúcia Veras, ainda bem que ela conseguiu fazer isso, né? Conseguiu fazer. E a organização continuou dessa forma, né? Aí a loja de estudo ficou melhor.

A ex-gerente destaca também os desafios enfrentados no início da construção do desenho da referida política

G1 – E os desafios iniciais surgiram exatamente na questão da organização, planejamento, vamos planejar, o desafio já é planejar, o desafio é planejar e, ao mesmo tempo, reunir pessoas, grupos, mas aí tem que ter uma determinação, uma determinação conjunta que exige muita... eu não vou usar o termo boa vontade não, porque boa vontade é pouco. [...] Havia também essa preocupação dessa legalidade, da gente caminhar de forma legal, amparada legalmente. Aí o desafio inicial foi esse, como é que nós vamos planejar, como nós vamos reunir? Não, nós não vamos fazer a quatro mãos só, a gente quer fazer a muitas mãos. E para fazer a muitas mãos, meu filho, você primeiro tem que preparar o ouvido, porque a primeira enxurrada são de reclamações, né? Eu diria as queixas. Aí onde eu digo, você tem que estar preparado e aberto, como quem está no executivo, para escutar, para escutar. O desafio, escutar. Aí organizar, planejar, vamos fazer em vários grupos, vamos organizar os grupos, tal, onde a gente reúne, tal grupo, outro grupo. E eu diria que o desafio maior foi esse, se organizar para organizar as pessoas. Porque quando a gente organiza as pessoas, a gente tem que saber o que é que quer lá no meio, para colher, né? Para colher.

A atual gerente relatou que existem algumas dificuldades por parte dos coordenadores no que se refere a garantia de que os conteúdos abordados nos encontros formativos, sejam de fato aplicados na prática escolar. A mesma diz que:

G2 – E, para garantir que esse encontro seja, de fato, efetivo e aplicado na prática escolar, ainda a gente pode perceber ou elencar como a resistência, uma justificativa é a falta de tempo, ou as atribuições do coordenador que, em alguns casos, ainda não está muito claro, ele sempre preenche a rotina com outras

atividades burocráticas e acaba deixando a parte pedagógica que é função dele mais de lado.

Ao analisar as falas das entrevistadas, observa-se tanto a permanência quanto a transformação nos modos de implementação da política de formação continuada dos coordenadores pedagógicos no município de Aquiraz. A ex-gerente evidencia uma abordagem fundamentada na escuta ativa das necessidades desses profissionais, demonstrando sensibilidade às dificuldades concretas enfrentadas no cotidiano escolar. Sua fala ressalta a sobrecarga de tarefas, a multiplicidade de demandas e a necessidade de apoio institucional direcionado à natureza formativa da função do coordenador. Assim, a proposta de formação buscava responder às especificidades locais, embora, conforme reconhecido por ela, ainda carecesse de maior sistematização e de uma política formalizada que assegurasse a continuidade e a coerência das ações. É importante destacar que, nesse período, apesar da ausência de um cronograma prévio de temáticas, havia uma agenda de encontros formativos mensais definida e inserida no calendário letivo, o que denota um esforço de organização.

Em contrapartida, a atual gerente de formação, durante o primeiro ciclo de sua gestão (2021 a 2024), priorizou o modelo de formação em serviço, centrado no acompanhamento individualizado dos coordenadores pedagógicos. Nesse modelo, os encontros presenciais coletivos ocorriam de forma pontual, conforme surgiam demandas específicas. Para o ciclo de 2025, no entanto, a gestora propõe uma mudança, ao instituir um cronograma anual com encontros presenciais fixos, integrando ainda atividades de extensão e a análise de dados oriundos de diagnósticos pedagógicos.

As falas também revelam percepções distintas quanto aos principais desafios enfrentados. A ex-gerente aponta entraves relacionados à organização das formações e à necessidade de garantir um espaço adequado de formação — superado com a criação da Casa do Saber. Já a atual gerente identifica como principal obstáculo a resistência de alguns coordenadores em aplicar os conteúdos formativos no cotidiano escolar, atribuída à sobrecarga de atividades e à indefinição de suas funções pedagógicas. Essas perspectivas refletem concepções diferenciadas de gestão: de um lado, uma visão mais humanizada e formativa, voltada à construção da autonomia e da identidade profissional; de outro, uma abordagem mais técnica, focada na eficiência dos processos e nos resultados mensuráveis.

Em que pese as diferenças de abordagem, ambas as entrevistadas reconhecem a centralidade do coordenador pedagógico no fortalecimento da qualidade da educação. Contudo, divergem quanto aos caminhos adotados para promover sua formação contínua.

Essa análise comparativa reforça a necessidade de políticas públicas formativas que, ao mesmo tempo em que estejam alinhadas às especificidades locais, se estruturarem a partir de marcos normativos claros e estratégias que favoreçam a participação, a escuta qualificada e o compromisso com o desenvolvimento profissional dos sujeitos implicados no processo educativo.

Fica assim evidente que a condução da formação continuada dos coordenadores pedagógicos no município de Aquiraz reflete escolhas político-pedagógicas distintas, que se articulam a contextos, concepções de gestão e formas de interpretar a função do coordenador. Ainda que com ênfases diferentes, ambas as gestoras reconhecem o papel estratégico desses profissionais como mediadores entre a gestão educacional e a prática docente. Nesse sentido, a valorização da escuta, a organização de espaços formativos coerentes com as necessidades do chão da escola e a construção de uma política de formação para coordenadores definida que possa de fato fortalecer a prática dos coordenadores.

Como reforça Correia 2013 o coordenador como um dos principais agentes de formação da escola, ele necessita também de tempo e espaço para sua própria formação em cursos especializados, em formação continuada..., de momentos de compartilhamento de experiências com seus pares e até mesmo sozinho, para se organizar e preparar material para a formação em serviço dos professores e, assim construir subsídios para atuar como um coordenador formador. A partir dessa perspectiva, torna-se essencial repensar a política de formação continuada não apenas como um instrumento técnico, mas como um processo formativo que valorize os sujeitos, suas experiências e o potencial transformador da educação.

6.2.2 Acompanhamento individualizado e impacto da formação em serviço

No que se refere à organização e ao planejamento do acompanhamento individualizado — ou seja, formação em serviço — foram aplicados questionários a sete formadores responsáveis pelo acompanhamento dos coordenadores pedagógicos. A partir da análise dos dados coletados, foi possível identificar três principais fontes utilizadas para definição das pautas dos acompanhamentos: Diretrizes e planejamentos padronizados pela Secretaria de Educação (F1, F3, F5); Análise de dados de desempenho escolar e indicadores educacionais (F2, F3, F4, F6); Demandas específicas apresentadas pelos coordenadores ou pelas próprias escolas (F3, F4, F7). Como podemos observar:

F1 – Seguem um planejamento padronizado estabelecido pela Secretaria de Educação.

F2 – São elaboradas a partir da análise de dados de desempenho escolar

F3 – Seguem um planejamento padronizado estabelecido pela Secretaria de Educação; São construídas com base nas demandas dos coordenadores e das escolas; São elaboradas a partir da análise de dados de desempenho escolar. Varia de acordo com a necessidade e orientação

F4 – São construídas com base nas demandas dos coordenadores e das escolas; São elaboradas a partir da análise de dados de desempenho escolar

F5 – Seguem um planejamento padronizado estabelecido pela Secretaria de Educação

F6 – São elaboradas a partir da análise de dados de desempenho escolar

F7 – Outros. Especifique: Quando vamos definir as pautas de acompanhamento das ETIs sentamos enquanto equipe e levamos em consideração uma pauta já existente. Essa pauta possui vários pontos a serem abordados (análise de dados, rotina escolar, acompanhamento de professores , acompanhamento da base diversificada,...), de acordo com a necessidade da escola abordamos um determinado ponto.

Como vimos ao analisar as respostas dos formadores em relação à organização e ao planejamento do acompanhamento individualizado, há uma convergência entre planejamento institucional e demandas locais, sugerindo uma tentativa de articulação entre diretrizes macro e realidades escolares. Contudo, a fala de F7 destaca que existe uma flexibilidade contextualizada, evidenciando que, na prática, as pautas de acompanhamento são adaptadas às especificidades de cada escola, mesmo quando se parte de um modelo previamente estruturado, tendo em vista que o principal objetivo é atender as reais necessidades das escolas.

Sobre como é realizado o acompanhamento individualizado realizado pelos formadores a atual gerente relatou na entrevista que: O acompanhamento é realizado semanalmente, com três visitas às escolas, pautadas em diagnósticos e necessidades locais. As ações são planejadas, mas flexíveis, respeitando o contexto de cada unidade. O objetivo central é fortalecer a atuação do coordenador pedagógico. Com isso, busca-se qualificar a prática docente e potencializar a aprendizagem. Conforme a resposta da atual gerente de formação ao responder à questão 2.4 do bloco 2.

G2- A cada semana eles vão três vezes às escolas realizar esse acompanhamento, onde eles vão com uma pauta pré-estabelecida. E isso não impede que, de acordo com a demanda da escola e a necessidade que vai surgir no ambiente escolar, ela também é considerada. Então, vai depender da realidade da escola. Mas, a princípio, o formador sai da secretaria com uma pauta formulada. E essa pauta está ligada aos resultados dos diagnósticos, ao acompanhamento que já foi feito no mês anterior, ao processo de formação que tem dado certo, que ainda não tem dado certo na formação e que é observado, que é constatado e isso é retomado no acompanhamento. E o que a gente percebe é que os principais objetivos é fortalecer a ação do coordenador pedagógico dentro da escola, para que ele fortaleça a prática pedagógica do professor, que ele seja essa ponte que faz entre a secretaria e

a escola, onde ele vai potencializar a ação pedagógica do professor dentro da escola, apoiando, acompanhando, fazendo as intervenções.

Em relação a frequência em que acontecem os encontros coletivos e o acompanhamento individualizado: A maioria (F1, F2, F6, F7) aponta que o acompanhamento individualizado é mais frequente que os encontros coletivos. Apenas F3 e F4 indicam um equilíbrio entre ambos. F5 relata encontros coletivos regulares, mas acompanhamento esporádico, revelando heterogeneidade na implementação da política formativa. Conforme observamos as respostas dos formadores que responderam o questionário.

F1 – O acompanhamento individualizado é mais frequente do que os encontros coletivos

F2 – O acompanhamento individualizado é mais frequente do que os encontros coletivos

F3 – Ambos ocorrem regularmente e atendem às demandas formativas dos coordenadores

F4 – Ambos ocorrem regularmente e atendem às demandas formativas dos coordenadores

F5 – Os encontros coletivos ocorrem regularmente, mas o acompanhamento individualizado é esporádico

F6 – O acompanhamento individualizado é mais frequente do que os encontros coletivos

F7 – O acompanhamento individualizado é mais frequente do que os encontros coletivos.

A seguir, apresentam-se as respostas dos formadores que responderam o em relação a articulação entre os encontros formativos coletivos e o acompanhamento individualizado. Como podemos observar as percepções variam entre integração efetiva, integração parcial e ausência de alinhamento entre os dois formatos:

F1 – Parcialmente, pois nem sempre os temas dos encontros coletivos refletem as demandas do acompanhamento individualizado

F2 – Sim, há uma integração entre ambos os formatos, favorecendo a aprendizagem

F3 – Não, pois há falta de alinhamento entre os dois modelos de formação

F4 – Sim, há uma integração entre ambos os formatos, favorecendo a aprendizagem

F5 – Não, pois há falta de alinhamento entre os dois modelos de formação

F6 – Parcialmente, pois nem sempre os temas dos encontros coletivos refletem as demandas do acompanhamento individualizado

F7 – Sim, há uma integração entre ambos os formatos, favorecendo a aprendizagem

Ainda sobre a articulação entre os encontros coletivos e o acompanhamento individualizado a gerente de formação diz ao ser entrevistada que:

G2 – A articulação entre os encontros coletivos e o acompanhamento individualizado acontece da seguinte forma. A partir do momento em que a temática é trabalhada na formação, consequentemente essa temática precisa ser trabalhada

com os professores na escola, ser aplicada seja no acompanhamento pedagógico, seja no fortalecimento das ações dos professores ou das ações do coordenador em observar os professores em sala de aula. E os formadores realizam o acompanhamento individualizado três vezes por semana.

A fala da atual gerente de formação evidencia uma perspectiva de articulação intencional entre os encontros formativos coletivos e o acompanhamento individualizado. Como vimos segundo ela, os temas abordados nas formações formativa devem ser fortalecidos no cotidiano escolar, sendo aprofundados junto aos professores e coordenadores durante os acompanhamentos pedagógicos, os quais são realizados três vezes por semana. Essa concepção sugere a existência de um ciclo formativo integrado, no qual o coletivo orienta o individual, fortalecendo as temáticas discutidas e a prática dos coordenadores pedagógicos.

No entanto, ao confrontar essa afirmação com as respostas dos formadores, observa-se uma certa disparidade, como podemos perceber mediante as respostas dos formadores ao responderem o questionário. Os formadores F2, F4 e F7, destacam uma integração efetiva entre as formações coletivas e o acompanhamento individualizado. Para esses profissionais, há coerência entre o que é discutido nos encontros coletivos e o que é aprofundado nas intervenções específicas com os coordenadores nas escolas, o que sugere uma prática articulada e planejada de forma sistêmica. Os formadores F1 e F6, indicam uma integração apenas parcial entre essas dimensões da formação. Nesses casos, embora exista alguma conexão entre os dois formatos, essa relação é percebida como insuficiente ou pouco sistematizada, o que pode comprometer a continuidade e a efetividade do processo formativo. Por fim, os formadores F3 e F5 expressam uma percepção de desalinhamento entre os encontros coletivos e os acompanhamentos individualizados, apontando para uma fragmentação nas ações formativas. Tal desconexão pode dificultar a consolidação de uma proposta pedagógica coerente e o fortalecimento do papel do coordenador pedagógico como articulador do trabalho docente.

Em relação a efetividade do acompanhamento, apenas dois formadores (F1, F3) consideram que o acompanhamento atende plenamente às necessidades dos coordenadores. A maioria (F2, F4, F6, F7) destacam limitações temáticas e operacionais, enquanto o F5 destaca que o modelo atual não contempla as principais dificuldades dos coordenadores no contexto escolar. Isso aponta uma percepção crítica sobre a efetividade do atual modelo de acompanhamento. De acordo com as respectivas respostas dos formadores:

F1 – Sim, plenamente

F2 – Em parte, pois há limitações na abordagem das temáticas

F3 – Sim, plenamente

F4 – Em parte, pois há limitações na abordagem das temáticas

F5 – Não, pois o modelo atual não contempla as principais dificuldades enfrentadas pelos coordenadores

F6 – Em parte, pois há limitações na abordagem das temáticas

F7 – Em parte, pois há limitações na abordagem das temáticas

O principal desafio identificado é a dificuldade de articulação entre formação e prática escolar (F1, F2, F3, F4, F5, F7). Outras dificuldades incluem: Tempo insuficiente (F1, F3); Falta de formação pedagógica dos formadores (F3) e o desconhecimento das funções pelos coordenadores (F6). Conforme respostas dos formadores, ao responderem o questionário:

F1 – Tempo insuficiente para atender às demandas de todas as escolas; Dificuldade de articulação entre a formação e a prática nas escolas

F2 – Dificuldade de articulação entre a formação e a prática nas escolas

F3 – Falta de formação específica para os próprios formadores; Dificuldade de articulação entre a formação e a prática nas escolas; pouca participação dos coordenadores pedagógicos. Existe a falta de tempo, pois os formadores têm que dar conta da formação continuada de professores, aplicação e correção de avaliações diagnóstica de rede, acompanhamento de resultados em sistemas e etc... A maioria dos formadores não têm formação em pedagogia e sim por área do conhecimento e tem que dar conta de acompanhar creche, escolas de anos iniciais e anos finais.

F4 – Dificuldade de articulação entre a formação e a prática nas escolas; No caso, seria a questão dos coordenadores colocar em prática aquilo que é abordado no acompanhamento por causa das rotinas escolares.

F5 – Dificuldade de articulação entre a formação e a prática nas escolas

F6 – Outros. Especifique: Das escolas que acompanho, a minha percepção sobre este aspecto é que, a maioria dos coordenadores ainda não se apropriaram verdadeiramente de suas funções e acabam priorizando outras atividades burocráticas e não orientam a comunidade escolar, garantindo a qualidade do ensino e a aprendizagem. Muitas vezes deixando de lado a parceria professores.

F7 – Dificuldade de articulação entre a formação e a prática nas escolas

Há uma clara indicação de que o acompanhamento individualizado, embora relevante, enfrenta entraves estruturais, formativos e operacionais que limitam seu potencial transformador.

Para a gerente de formação, o principal desafio é fazer com que os formadores entendam o seu papel de acordo com relato ao responder a entrevista.

G2 – E os principais desafios desse acompanhamento é fazer com que o formador compreenda o papel dele, de um formador em serviço, na verdade. Esse é o principal desafio.

A análise das falas dos formadores e da atual gerente de formação revela tensões significativas no processo de implementação da formação continuada em serviço no

município de Aquiraz. A partir das respostas dos formadores, evidencia-se que o principal desafio está na dificuldade de articulação entre a formação e a prática pedagógica nas escolas (F1, F2, F3, F4, F5, F7). Essa situação compromete a eficácia do acompanhamento individualizado, que deveria funcionar como um espaço de mediação entre os conteúdos discutidos nos encontros formativos e a sua aplicação concreta no dia-a-dia da escola. Os formadores também apontam para outras fragilidades, como o tempo insuficiente para atender todas as unidades escolares (F1, F3), a sobrecarga de tarefas que extrapolam o acompanhamento pedagógico (F3), a falta de formação específica para os próprios formadores (F3), além do desconhecimento por parte de alguns coordenadores acerca das suas atribuições e responsabilidades pedagógicas no ambiente escolar (F6).

Em contraponto, a fala da atual gerente de formação (G2) revela um foco mais centrado na atuação dos formadores como principal desafio à efetividade do processo de formação em serviço dos coordenadores pedagógicos. Para ela, o desafio central está na compreensão, por parte dos formadores, do seu papel como agentes de formação em serviço. Tal perspectiva sugere uma responsabilização do formador pela condução do processo, desconsiderando, em certa medida, os condicionantes estruturais e institucionais evidenciados nas falas dos próprios formadores, como a ausência de formação pedagógica, a multiplicidade de demandas e a limitação de tempo.

Esse contraste entre as percepções dos formadores e da atual gerente de formação, expõe a necessidade de um diálogo mais sistemático entre a gestão e os formadores, com o intuito de alinhar expectativas, revisar atribuições e investir na qualificação pedagógica não só dos coordenadores como de todos os profissionais envolvidos. Ademais, torna-se evidente que uma política de formação continuada eficaz requer não apenas clareza de papéis, mas também condições objetivas para o exercício qualificado desses papéis no contexto escolar, por tanto se faz mais que necessário a institucionalização de uma política de formação continuada para coordenadores pedagógicos.

Em relação aos impactos do acompanhamento individualizado (Formação em serviço) identificamos através do questionário que seis dos sete formadores (F1, F3, F4, F5, F6, F7) afirmam que as mudanças nas ações dos coordenadores, são parciais, pois muitos coordenadores não conseguem aplicar o que aprendem durante os acompanhamentos pedagógicos. Apenas F2 percebe melhorias significativas na atuação dos coordenadores. Esse dado indica fragilidades no processo de formação em serviço dos coordenadores, possivelmente relacionadas à ausência de condições institucionais e pedagógicas. De acordo com as respostas dos formadores.

F1 – Parcialmente, pois nem todos os coordenadores conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos

F2 – Sim, há melhorias na gestão pedagógica e na formação em serviço dos professores

F3 – Parcialmente, pois nem todos os coordenadores conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos. (pouquíssimas mudanças)

F4 – Parcialmente, pois nem todos os coordenadores conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos

F5 – Parcialmente, pois nem todos os coordenadores conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos

F6 – Parcialmente, pois nem todos os coordenadores conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos

F7 – Parcialmente, pois nem todos os coordenadores conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos

Embora existam as fragilidades no processo formativo, foi possível perceber aspectos eficazes na Formação em serviço, como por exemplo: a Formação continuada para o desenvolvimento profissional, de acordo com as respostas dos formadores (F1, F2, F3, F5, F7) e o Planejamento pedagógico e acompanhamento docente, de acordo com os formadores (F1, F3, F4, F6) e Análise de dados e monitoramento dos indicadores de aprendizagem, mediante as respostas dos formadores (F1, F3) Podemos conferir nas respostas coletadas.

F1 – Planejamento pedagógico e acompanhamento docente; Análise de dados e monitoramento dos indicadores de aprendizagem; Formação continuada para o desenvolvimento profissional dos coordenadores

F2 – Formação continuada para o desenvolvimento profissional dos coordenadores

F3 – Planejamento pedagógico e acompanhamento docente; Análise de dados e monitoramento dos indicadores de aprendizagem; Formação continuada para o desenvolvimento profissional dos coordenadores

F4 – Planejamento pedagógico e acompanhamento docente

F5 – Formação continuada para o desenvolvimento profissional dos coordenadores

F6 – Planejamento pedagógico e acompanhamento docente

F7 – Formação continuada para o desenvolvimento profissional dos coordenadores

Nota-se um reconhecimento da importância da formação em serviço, mas com ênfase em aspectos técnico-pedagógicos. A formação aparece como espaço de aprimoramento, porém ainda com limitações de efetivação prática.

Com relação aos impactos da formação continuada na prática dos coordenadores pedagógicos, a atual gerente reconhece que, embora não exista um sistema formalizado de acompanhamento e avaliação dos impactos da formação continuada na prática dos coordenadores pedagógicos, alguns mecanismos indiretos têm sido utilizados para verificar a efetividade da formação. Entre eles, destacam-se as avaliações aplicadas após os encontros formativos, a análise dos indicadores de desempenho escolar e a observação direta da atuação dos coordenadores nas escolas, especialmente durante os acompanhamentos pedagógicos realizados pelos formadores. Esses elementos permitem identificar se os conteúdos abordados

nas formações estão sendo incorporados às práticas cotidianas. Podemos conferir então a fala da entrevistada:

G2 – Não existe um sistema de acompanhamento e avaliação dos impactos da formação continuada na prática dos coordenadores. Mas, através de alguns mecanismos, é possível a gente avaliar a eficácia dessa formação na prática. Como, por exemplo, as avaliações que são feitas após a formação, a análise de indicadores de desempenho dessa escola, a própria observação da prática pedagógica do professor na escola, quando o formador faz esse acompanhamento pedagógico sistemático, ele consegue ter uma resposta de como acontece essa prática pedagógica do coordenador pedagógico, se ele percebe na rotina desse coordenador que as ações, os conteúdos abordados na formação, ele está ali, ele aparece na rotina desse coordenador, ele aparece na prática, quando ele está ali fazendo a intervenção com os professores, observando as aulas.

Ao analisar as contribuições dos entrevistados, percebe-se que o acompanhamento individualizado, embora seja uma estratégia boa e potente por sua aproximação entre teoria e prática, ainda enfrenta diversas fragilidades para alcançar maior efetividade. A articulação entre planejamento institucional, demandas locais e realidades escolares tem se mostrado um desafio permanente, exigindo maior integração entre os formatos de formação para os coordenadores (coletivos e individuais) e clareza quanto às funções e expectativas atribuídas a cada ator envolvido no processo educacional dentro das escolas e secretaria de educação que fazem parte desse processo.

As falas dos formadores revelam que, apesar dos esforços da própria Secretaria de Educação e da dedicação das equipes de acompanhamento, a formação em serviço ainda carece de maior sistematização, investimentos em formação específica para os formadores e melhores condições de trabalho. As dificuldades apontadas — como a sobrecarga de atribuições, o tempo reduzido e a ausência de um sistema de avaliação mais estruturado — limitam o impacto da formação na prática dos coordenadores pedagógicos.

Nesse contexto, a fala da atual gerente de formação demonstra intenção de fortalecer o modelo adotado, com a introdução de ações mais sistemáticas e fundamentadas em evidências, como o uso de diagnósticos e o alinhamento entre os temas trabalhados nas formações e as ações dos coordenadores nas escolas. No entanto, ainda que essas medidas representam um avanço, é necessário que sejam acompanhadas de ações estruturantes mais amplas, como a formalização de uma política de formação continuada, com princípios, objetivos e instrumentos de monitoramento das ações claramente definidos.

A formação continuada assume um papel fundamental na qualificação da prática dos coordenadores pedagógicos, especialmente no contexto do município de Aquiraz, onde

ainda não há uma política formativa institucionalizada. O que se observou ao longo da pesquisa é um desenho formativo em construção, marcado por discontinuidades nas ações e pela ausência de um instrumento sistemático de avaliação que possibilite à gestão mensurar com clareza os impactos das ações formativas realizadas. Tal cenário compromete a efetividade da formação e dificulta o acompanhamento do desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino.

Nesse sentido, Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada voltada para os coordenadores pedagógicos deve promover a autonomia desses profissionais, capacitando-os a identificar os desafios enfrentados no cotidiano escolar e a buscar, de forma crítica e reflexiva, soluções eficazes para os problemas vivenciados pelos professores. Trata-se, portanto, de uma formação que ultrapassa a dimensão técnica, fortalecendo o papel do coordenador pedagógico como mediador dos processos de formação dos professores.

Vasconcellos (2002) destaca o trabalho da coordenação pedagógica, trabalho esse que, envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, entre outros, ele afirma que o centro de sua atenção é o trabalho de formação tanto individual, quanto coletivo, pois, deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituir-los enquanto grupo. Dessa forma, Vasconcellos fortalece a importância tanto da formação em serviço quanto da formação continuada, destacando que o fortalecimento da função do coordenador pedagógico requer um compromisso político e institucional com uma formação que seja, de fato, significativa, reflexiva e transformadora

6.2.3 Relação da formação com a educação democrática e ecológica

No que se refere a Relação da Formação com a Educação Democrática e Ecológica a ex-gerente de formação relatou na entrevista que, durante sua gestão, a política de formação continuada ainda estava em construção e não havia uma discussão sistematizada sobre a inclusão de temas como a educação ecológica. Segundo ela, as temáticas abordadas nos encontros formativos eram definidas conforme as demandas emergenciais e programas tanto estaduais como federais, com foco mais administrativo. A inclusão de temas ambientais, por exemplo, ocorreu de maneira pontual, vinculada a projetos específicos como o “Chico Mendes”, mas não como diretriz estruturante da política de formação. Ela reconhece a fragilidade dessa abordagem e a ausência de um planejamento consolidado que integrasse

toda a rede municipal em torno dessas temáticas, apontando a falta de um documento oficial como um fator limitante para a ampliação dessas discussões.

G1 – Adivinham algumas discussões, mas aí eu diria que poderiam ser circunstanciais ou esporádicas, sobre o meio ambiente, se estivesse ligado a um projeto específico, como o que a gente tinha — teve uma época que nós tínhamos o acompanhamento daquele do meio ambiente do Chico Mendes — mas ele não vinha como uma temática já pré-disposta, já bem organizada, ele vinha porque era um projeto que era desenvolvido no município [...] eu percebi que ainda era frágil, a temática não era tratada com a devida atenção, com o devido cuidado [...] o sistema como um todo, eu diria que ele não estava envolvido nisso.

A atual gerente de formação destacou que a política de formação continuada em vigor no município contempla ações que promovem a gestão democrática no ambiente escolar. Segundo ela, práticas como os atendimentos individualizados, os encontros formativos coletivos e os momentos de escuta, como o "Café com Metas", contribuem para decisões construídas de forma colaborativa entre a secretaria, a gestão escolar e os professores. A participação ativa dos coordenadores pedagógicos, bem como o incentivo ao estudo de legislações educacionais e ao envolvimento da comunidade no planejamento pedagógico, são estratégias adotadas com o intuito de fortalecer uma cultura democrática nas escolas.

G2 – Ela traz sim na sua estrutura ações que fortalecem a gestão democrática. Isso ocorre por meio da participação ativa dos coordenadores, em espaço de escuta. Em tomadas de decisão coletiva, quando nós realizamos os café com metas, os atendimentos personalizados, há uma escuta, há uma tomada de decisão coletiva, a secretaria não toma as decisões sozinhas, a escola não decide pelo professor, a escola decide com o professor, através das reuniões pedagógicas, através dos conselhos escolares, além disso, orientado que aconteçam momentos de estudos coletivos, debates sobre as legislações educacionais, estratégias para incentivar o envolvimento da comunidade no planejamento, na implementação das práticas pedagógicas que serão desenvolvidas durante o ano letivo.

Ao analisarmos a fala da atual gerente de formação e inspirados em autores distintos, como Cornelius Castoriadis e John Dewey, Laval e Vergne (2023) oferecem-nos uma significativa reflexão. Para os autores a tarefa da educação democrática não é, portanto, somente fazer com que cada indivíduo se sinta indivíduo de um grupo para com o qual o mesmo tem obrigações, mas principalmente ensiná-lo a tornar-se um membro participante e ativo nas tomadas de decisões coletivas das regras da vida em comum, e mais geralmente, um participante ativo da vida social e cultural, da sua renovação e da sua criatividade.

Os pensadores trazem uma concepção significativa de educação democrática, que vai além da simples participação social. Para eles, uma educação verdadeiramente democrática deve promover o protagonismo dos sujeitos, incentivando sua atuação coletiva e consciente na transformação da realidade social. No entanto, destacam que isso só será possível se a educação também incorporar uma perspectiva ecológica, integrando as dimensões humanas, sociais e ambientais. Para que a educação se configure, de fato, como um bem comum, é imprescindível a abertura para uma nova concepção institucional — uma escola que reconheça a pluralidade, valorize o diálogo e esteja comprometida com a construção coletiva do conhecimento e da cidadania.

Com base nas respostas dos questionários aplicados aos formadores, observa-se uma baixa institucionalização das temáticas da gestão democrática e da educação ecológica na formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Seis dos sete respondentes (F1, F2, F3, F4, F7) relataram que tais temas são abordados pontualmente, sem aprofundamento. Já dois formadores (F5, F6) afirmaram que não há espaço para esses debates nas formações. Esses dados revelam uma limitação na construção de uma formação crítica, participativa e conectada aos desafios socioambientais contemporâneos, o que fragiliza o papel da formação como instrumento de transformação educativa.

F1 – São tratados de forma pontual, sem um aprofundamento contínuo

F2 – São tratados de forma pontual, sem um aprofundamento contínuo

F3 – São tratados de forma pontual, sem um aprofundamento contínuo

F4 – São tratados de forma pontual, sem um aprofundamento contínuo

F5 – Não há espaço na formação para esses debates

F6 – Não há espaço na formação para esses debates

F7 – São tratados de forma pontual, sem um aprofundamento contínuo

Ao serem questionados sobre quais temáticas poderiam ser incorporadas à formação em serviço para fortalecer uma abordagem mais democrática e ecológica na gestão pedagógica, a maioria dos formadores (F2, F3, F5, F6, F7) destacou a necessidade de abordar equidade na aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas. Dois formadores (F1 e F4) sugeriram também educação ambiental e sustentabilidade no contexto escolar. Apenas um formador (F1) apontou a participação da comunidade escolar na construção do currículo como um elemento relevante. Um dos respondentes (F3) ponderou que, antes da ampliação temática, seria essencial garantir que os coordenadores pedagógicos compreendam plenamente e consigam executar suas atribuições básicas. Esses dados evidenciam a percepção de que a formação continuada precisa avançar na incorporação de conteúdos que promovam uma gestão escolar mais participativa, inclusiva e comprometida com a

sustentabilidade na perspectiva apresentada pelos autores: Cornelius Castoriadis e John Dewey, Laval e Vergne (2023).

F1 – Participação da comunidade escolar na construção do currículo; Educação ambiental e sustentabilidade no contexto escolar; Equidade na aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas;

F2 – Equidade na aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas;

F3 – Equidade na aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas; para mim mais importante do que acrescentar outras pautas seria necessário que os coordenadores dessem conta primeiro das suas atribuições.

F4 – Educação ambiental e sustentabilidade no contexto escolar

F5 – Equidade na aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas

F6 – Equidade na aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas

F7 – Equidade na aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas

Diante do exposto, observa-se que tanto as falas das gerentes de formação quanto às respostas dos formadores convergem para a constatação de que a formação continuada dos coordenadores pedagógicos no município de Aquiraz ainda não incorpora, de forma sistemática e estruturante, os princípios da educação democrática e ecológica. A abordagem pontual dessas temáticas no processo formativo dos coordenadores, quando presente, evidencia a fragilidade de uma política formativa que deveria promover uma atuação crítica, participativa e comprometida com os direitos sociais e ambientais. A ausência de uma política formal e de mecanismos que incentivem a reflexão sobre equidade, sustentabilidade e participação coletiva limita o potencial emancipador da formação em serviço nesse contexto.

Como defendem Laval e Vergne (2023), a educação democrática só se efetiva quando os sujeitos são chamados a participar ativamente das decisões coletivas e do processo de renovação social, cultural e ecológica. Assim, torna-se urgente que a política de formação continuada dos coordenadores pedagógicos avance na institucionalização dessas dimensões, reconhecendo a complexidade do contexto educacional contemporâneo e promovendo práticas pedagógicas que articulem teoria, prática e compromisso ético com o bem comum.

Esse movimento exige não apenas a ampliação dos temas abordados nas formações, mas também uma reestruturação das condições formativas, garantindo espaços de escuta, reflexão crítica e construção coletiva de saberes.

6.2.4 Perspectivas para o aprimoramento da política

No tocante às Perspectivas para o Aprimoramento da Política, ao refletir sobre recomendações para o aprimoramento da política de formação continuada, a ex-gerente de

formação destacou em sua fala a importância de aprofundar temas como educação ambiental e, principalmente, a formação humana. Ela evidenciou a necessidade de retomar o sentido da escuta e do reconhecimento das trajetórias e memórias dos sujeitos, reforçando que o ato de ouvir é condição para o engajamento e a valorização no exercício profissional. Sua fala se aproxima da perspectiva crítica de Laval (2023), ao defender que a formação deve ir além da técnica e alcançar a constituição subjetiva dos educadores.

G1 – Desse material que você perguntou, todas as questões que nós já falamos e mais, por exemplo, outras que seriam aprofundadas, questão ambiental, a questão da formação humana, que eu acho que precisa trazer muito para aí, já que eu estou defendendo o meu trabalho e a formação humana. Então, nós estamos conversando aqui e eu estou sentindo o link da proposta que tu traz para o Laval, que está no meu trabalho também, a essa preocupação com a formação humana, com essa identidade da gente se sentir eu, consigo mesmo, para poder me encontrar com o outro. Com esse encontro. É por isso que é complexo, é por isso que a gente precisa de tempo. Então, eu diria, memória, história importante, trajetória e todas as pessoas. Esse universo grande que é a educação e que precisa ser ouvido, é o escutar. Nós não estamos mais sendo ouvidos. É importante ouvir. Aí vai desmotivando. Se eu te disser que isso aguenta a educação, pode ligar.

A atual gerente de formação destacou como principais recomendações para o fortalecimento da política de formação continuada dos coordenadores pedagógicos a necessidade de uma maior integração entre o coordenador e a gestão escolar, valorizando seu papel articulador entre professores, direção e comunidade. Defendeu ainda a importância de sistematizar os encontros formativos e o acompanhamento pedagógico, garantindo que esses momentos ocorram de forma contínua, planejada e conectada às demandas reais das escolas.

Recomendações para fortalecer a formação contínua dos coordenadores pedagógicos no município, eu diria que com a integração maior com a gestão escolar, fortalecer esse papel do coordenador como articulador entre professores, entre direção e comunidade, eu acredito que maior sistematicidade nos encontros formativos seja uma perspectiva e uma recomendação para aprimoramento, garantindo que as formações sejam contínuas e estruturadas, dando continuidade aos focos nas demandas reais das escolas, que o acompanhamento pedagógico aconteça também de forma sistemática.

A atual gerente de formação ressaltou que a eficácia da formação continuada está diretamente relacionada à personalização do atendimento às escolas, à análise constante de dados e indicadores educacionais, e ao uso desses dados de forma qualificada. Ela defende que a proximidade com os coordenadores e gestores escolares, aliada ao planejamento colaborativo e ao uso de evidências, são aspectos prioritários para garantir que a formação esteja de fato alinhada às demandas da prática pedagógica de cada escola.

G2 – Nós fazemos um atendimento personalizado quando trazemos escola por escola, sentamos com cada coordenador e gestor, analisando os resultados, fazendo intervenções, planejando ações junto com eles para que retornem às escolas e ampliem essa discussão e planejamento com os professores. [...] Nós não só trabalhamos com dados, nós qualificamos esses dados, quando nomeamos quem é aquele dado, quem é aquele número, qual o nome daquele número e o que aquele estudante necessita naquele momento.

Os dados coletados por meio dos questionários aplicados aos formadores apresentam sugestões significativas para o aprimoramento da formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Dentre elas, destacam-se: a necessidade de maior sistematização e regularidade dos encontros formativos (F1, F2, F5, F7), o fortalecimento do papel do coordenador pedagógico na escola (F6, F7), a criação de uma equipe específica para o acompanhamento pedagógico (F3) e a ampliação dos espaços de escuta e troca de ideias, além do incentivo à profissionalização dos coordenadores (F4). As respostas demonstram um consenso entre os formadores quanto à urgência de uma política mais estruturada, contínua e alinhada às demandas reais das escolas.

F1 – Indubitavelmente, é imprescindível a realização de encontros formativos bem sistematizados e voltados para a formação em serviço para aplicação no contexto escolar.

F2 – A frequência com que ocorrem as formações é uma das melhorias que poderia ser implementada.

F3 – Ter um grupo para realizar esse acompanhamento pedagógico igual a equipe que tem para acompanhar os diretores escolares.

F4 – Maior troca de ideias entre os coordenadores e abertura por parte dos mesmos em executar esse tipo de parceria; Busca por maior aprendizado (profissionalização) por parte dos coordenadores.

F5 – Ofertar um maior período para encontros e reuniões de grupo incentivando a formação continuada fornecendo feedback's constantes.

F6 – Para aprimorar a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, poderia-se investir em cursos, seminários e grupos de estudo. Um ponto muito relevante, que os coordenadores estejam sempre atualizados sobre as tendências e inovações da área da educação.

F7 – As formações com os coordenadores poderiam acontecer de forma mais sistemática, buscando sempre fortalecer o coordenador pedagógico dentro da escola. A partir dessas formações e desse fortalecimento, o coordenador pedagógico irá promover uma formação em serviço de acordo com as demandas existentes na sua escola.

No cenário contemporâneo, marcado pela velocidade com que as informações circulam e pela constante renovação dos saberes, torna-se necessário que as políticas educacionais também se atualizem para acompanhar as transformações sociais, culturais e tecnológicas. A cada instante, novos conhecimentos são produzidos e novas demandas emergem no cotidiano escolar, exigindo dos profissionais da educação uma atuação cada vez mais crítica, reflexiva e em permanente formação. Nesse sentido, é fundamental que a política

de formação continuada destinada aos coordenadores pedagógicos seja efetivamente implementada, contemplando temáticas centrais, atuais e, sobretudo, alinhadas aos princípios da educação democrática.

A formação continuada, como afirma Christov (2014), é uma exigência da própria natureza dinâmica do conhecimento e da prática humana, que se reinventa constantemente: "A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado constantemente". Assim, uma política formativa voltada aos coordenadores pedagógicos deve não apenas atualizar conhecimentos, mas também favorecer a análise crítica das mudanças que atravessam o fazer pedagógico, permitindo que esses profissionais atribuam sentido e direção a essas transformações, em sintonia com os princípios de justiça social, participação coletiva e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação ora apresentada teve como objetivo geral avaliar o desenho da Política Pública de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos do 6º ao 9º ano do município de Aquiraz, à luz de seus fundamentos teóricos, institucionais e operacionais. A pesquisa foi guiada por três objetivos específicos: (a) analisar o contexto político e socioeconômico que abrigou os percursos institucionais da política; (b) estudar as bases referenciais por meio dos documentos coletados; e (c) investigar o processo de aprimoramento da política e suas fragilidades, a partir da visão das gerentes de formação e dos formadores.

Em resposta ao primeiro objetivo específico, referente ao estudo do contexto político e socioeconômico do município de Aquiraz demonstrou que a formulação e implementação da política de formação continuada ocorreram em meio a um cenário de instabilidade institucional e transições de gestão. Essas transições impactaram diretamente a continuidade das ações formativas e a consolidação de uma proposta sistematizada de formação para os profissionais da educação, inclusive para os coordenadores pedagógicos. Observou-se que, apesar do município apresentar esforços pontuais de formação ao longo dos últimos anos, ainda não existe uma política pública de formação continuada institucionalizada, com diretrizes estáveis e amparo normativo consolidado. O contexto também revela desafios relacionados à carência de recursos humanos qualificados, à sobrecarga de atribuições dos coordenadores e à ausência de um sistema estruturado de avaliação dos impactos da formação ofertada aos coordenadores.

No que concerne ao segundo objetivo específico, a análise documental evidenciou a ausência de um marco legal e conceitual robusto que fundamente a política de formação continuada no município. Os documentos analisados — como Desenho da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação de Aquiraz - Ceará, Planilhas dos resultados de aprendizagens dos estudantes da rede municipal de ensino, Cronogramas com as temáticas de formação para os coordenadores e as pautas de acompanhamento pedagógico aos coordenadores — revelam ações formativas organizadas de forma fragmentada e, muitas vezes, orientadas por programas externos (estaduais ou federais), sem articulação municipal. Existe uma predominância de práticas planejadas voltadas à resolução de demandas imediatas, em detrimento da construção de processos formativos contínuos, participativos e contextualizados. A escassez de documentos normativos que apresentem os princípios, finalidades e metodologia da política de formação de formação continuada para os

coordenadores sinaliza para um déficit de institucionalização e um campo aberto a críticas dessa política.

Referenciando o terceiro objetivo específico, referente ao processo de aprimoramento da política e suas fragilidades, a partir da visão das gerentes de formação e dos formadores, os dados obtidos por meio das entrevistas com as gerentes de formação (atual e anterior) e dos questionários aplicados aos formadores permitiram uma análise qualitativa do desenho da política em Aquiraz. Foi a partir dessas vozes, que se constatou que o modelo atual está em construção e apresenta fragilidades significativas. A fala da ex-gerente de formação destaca uma atuação mais centrada na escuta das necessidades dos coordenadores, na valorização da autonomia e na tentativa de construir, mesmo que de forma não sistematizada, uma proposta de formação que dialogasse com a realidade da rede de ensino. Já a atual gerente enfatiza uma abordagem mais voltada para os resultados e para os indicadores de aprendizagem, com ações formativas pautadas em diagnósticos e acompanhamento individualizado, os quais são realizados pelos formadores. Ambas reconhecem a relevância do coordenador pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, mas divergem quanto aos caminhos e estratégias formativas traçadas, evidenciando uma falta de continuidade entre gestões e a ausência de um marco político-pedagógico unificado para a rede de ensino como um todo.

As respostas dos formadores ao responderem o questionário, confirmam essas limitações. Apontam entraves estruturais, formativos e operacionais que comprometem a efetividade da formação continuada de coordenadores da rede de ensino de Aquiraz, tais como: tempo insuficiente para o acompanhamento pedagógico adequado, falta de formação específica para os próprios formadores, falta de integração entre encontros coletivos e acompanhamentos pedagógico individualizados, e pouca articulação entre os temas abordados e a prática cotidiana nas escolas. Além disso, aspectos fundamentais como equidade, gestão democrática, sustentabilidade e inclusão aparecem de forma pontual nas ações formativas, quando deveriam estar de forma contínua no centro da construção de uma formação crítica e transformadora.

Por fim, em resposta ao objetivo geral deste trabalho descritivo, concluímos que o objetivo geral plenamente atendido, ao permitir uma compreensão abrangente e crítica sobre o desenho da política pública de formação continuada de coordenadores pedagógicos dos anos finais no município de Aquiraz. A análise dos fundamentos teóricos, dos registros institucionais e das práticas formativas revelou que se trata de uma política ainda em construção, marcada pela ausência de sistematização, de diretrizes claras e de instrumentos

avaliativos precisos. Apesar de intencionalidades declaradas e de esforços pontuais, não existe um projeto formativo coeso que garanta a continuidade, a efetividade e a coerência das ações formativas na rede municipal de ensino de Aquiraz.

Conclui-se, portanto, que a política de formação continuada de coordenadores pedagógicos dos anos finais em Aquiraz ainda não se constitui como uma política pública institucionalizada, a mesma apresenta fragilidades em sua concepção, estruturação, implementação e avaliação. A ausência de um documento normativo estruturante, de diretrizes claras e de mecanismos de monitoramento e avaliação sistêmica limita o alcance das ações formativas e enfraquece o papel estratégico do coordenador pedagógico como agente articulador do trabalho pedagógico na escola, principalmente como articulador da formação em serviço dos professores

A análise aqui desenvolvida aponta para a necessidade urgente de institucionalização dessa política de formação continuada para coordenadores pedagógicos, garantindo sua continuidade entre gestões, sua articulação com os princípios da educação democrática e ecológica, e sua vinculação em processos de escuta, participação e reflexão crítica. Reforça-se, portanto, a importância de institucionalizar uma política formativa capaz de promover o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, respeitando os diversos contextos escolares, garantindo condições objetivas para o exercício qualificado da função e contribuindo para a consolidação de uma escola pública mais justa, crítica e comprometida com o bem comum.

Esperamos que o presente estudo traga luzes sobre os caminhos já percorridos e os desafios ainda presentes na construção da política de formação continuada voltada aos coordenadores pedagógicos dos anos finais no município de Aquiraz. Ao oferecer uma análise crítica fundamentada em dados empíricos e referenciais teóricos, esta pesquisa pretende incentivar reflexões no âmbito da gestão pública, no sentido de fortalecer o papel do coordenador pedagógico como sujeito mediador do processo de formação em serviço, com o intuito de fortalecer as práticas pedagógicas no ambiente escolar. Que as evidências e proposições aqui apresentadas sirvam de subsídio para o aprimoramento das ações formativas e inspirem a elaboração de propostas mais sistematizadas, democráticas e contextualizadas, capazes de responder às necessidades reais das escolas e contribuir para a consolidação de uma educação pública de qualidade, comprometida com os princípios da justiça social, da equidade e da sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Bolsonarismo e educação**: quando a meta é desconstruir uma política pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-23.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, Maria de Lourdes Teixeira; SOUZA, Maria Inês Marcondes de. Por uma escola democrática: contribuições de Paulo Freire. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 85-102, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22n67/1982-0305-teias-22-67-0085.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

BARTMAN, Thomas S. **Administração**: construindo vantagem competitiva. São Paulo: Atlas, 1998.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação Básica e a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: Conselho Pleno (CNE/CP), 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais do curso de pós-graduação em gestão escolar**. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE): 2014-2024**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação Superior, 1999.

CÂMARA, Luciana Borella. A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. **Revista Direito em Debate**, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 40, p. 4-26, 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Fortalecimento da atuação dos coordenadores escolares**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2020. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/02/210-Anexo-71454420359.pdf> . Acesso em: 08 jul. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **História do programa Aprendizagem na Idade Certa – Mais PAIC**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2022. Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2022/04/13/historia-do-programa-aprendizagem-na-idade-certa-maispaic/> . Acesso em: 08 jul. 2024.

CHAUI, Marilena; SANTIAGO, Homero. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. E-book.

CORREIA, Sâmara Oliveira Alves. **A formação da coordenadora pedagógica como articuladora da formação continuada das professoras**. 2013. 104f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2024.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Maria Nahir Batista. Coordenador pedagógico e formação em serviço: repensando a função. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 10., 2011. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <https://app.periodikos.com.br/article/61925c2ea9539544131447b4/pdf/dialogosplurais-2-4-26.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

FERREIRA, Siddharta Legale. **Estado social e democrático de direito**: história, direitos fundamentais e separação dos poderes. Juiz de Fora: UFJF, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/10623259/ESTADO_SOCIAL_E_DEMOCR%C3%81TICO_DE_DIREITO_Hist%C3%B3ria_direitos_fundamentais_e_separa%C3%A7%C3%A3o_dos_poderes?auto=download . Acesso em: 19 nov. 2024.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 43, p. 285-303, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639943/7506>. Acesso em: 19 nov. 2024.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 103-121, 2014.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**. Da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguai), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. **Diálogo**. Buenos Aires: Búsque da Celadec, 1975. 109 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 90. Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-132, 2003.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Alícia Ferreira. Políticas públicas, etnografia e a construção dos indicadores socioculturais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 17-27, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22512>. Acesso em: 2 dez. 2024.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breynner Ricardo de. Discutindo paradigmas contra-hegemônicos de avaliação de políticas públicas. In: Encontro Nacional De Ensino E Pesquisa Do Campo De Públicas, 1., 2015, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, 2015.

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

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Petrópolis: Vozes, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**. Uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Tania Maria Rodrigues; MENDES, Gilmar Beatriz Conrado Nogueira; FERREIRA, Maria Nahir Batista. Coordenador pedagógico e formação em serviço: repensando a função. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10., 2011, **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Elizabeth Regina de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**. Reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**. A escola pública experimenta a democracia. Petrópolis: Vozes, 2005. 119 p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão pedagógica**. Teoria e prática. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (coord.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores**. intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico. Aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012.

PREFEITURA DE AQUIRAZ. **História do município de Aquiraz**. Aquiraz: PMA, 2021. Disponível em <https://villaaquiraz.com.br/conheca-a-historia-de-aquiraz/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PREFEITURA DE AQUIRAZ. **Lei municipal nº 805 de 2010**. Dispõe sobre a reestruturação do plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública do município de Aquiraz e dá outras providências. Aquiraz: PMA, 2010. Disponível em: https://www.aquiraz.ce.gov.br/arquivos/905/LEIS%20MUNICIPAIS_805_2010_0000001.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024.

PREFEITURA DE AQUIRAZ. **Plano Municipal de Educação: 2015-2024**. Aquiraz: PMA, 2015. Disponível em <https://www.aquiraz.ce.gov.br/doc.php?id=2325&car=69>. Acesso em: 15 jun. 2024.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. **JusNavigandi**, Teresina, ano 10, n. 641, 2005.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **AVAl**: Revista Avaliação de Políticas Públicas, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 07-15, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SEN, Amartya; KLIKSBERG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar**. A ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. Tradução de Bernardo Ajzenberg e Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores. um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 177-192.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**. Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre o papel da supervisão educacional coordenação pedagógica. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos (org.). **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WCEA. Satisfacción de lasnecesidades básicas de aprendizaje. Una visión para eldecenio de 1990. *In*: CONFERENCIA Mundial sobre la Educación para Todos, 1990, **Anais** [...]. Jomtien, Tailandia, 1990.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WEREBE, Maria José Grossi. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – EX-GERENTE DE FORMAÇÃO

Objetivo: Compreender a concepção, estruturação e implementação inicial da Política de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos dos Anos Finais no município de Aquiraz.

1. Contexto de Criação da Política de Formação Continuada

Ao dar início à pesquisa, constatou-se que o município não possui uma política de formação continuada institucionalizada. No entanto, foi identificado que EXISTE estruturação dessa política teve início em sua gestão.

1.1 Diante disso, como surgiu a proposta de formação para os coordenadores pedagógicos dos anos finais no município?

1.2 Além disso, quais fatores políticos, econômicos e educacionais motivaram, ao longo do tempo, a concepção e a elaboração desse desenho de política de formação?

1.3 Quais foram os principais desafios enfrentados na estruturação e implantação da política?

2. Bases Referenciais e Documentação da Política

2.1 Houve alguma referência teórica ou política pública anterior que inspirou a formulação dessa política no município?

2.2 Existe um documento oficial que normatiza essa política? Se sim, quais são suas principais diretrizes?

2.3 Como foi elaborado o desenho inicial da política e quem participou desse processo?

3. Implementação e Desafios Iniciais

3.1 Como eram organizadas as formações continuadas para os coordenadores pedagógicos no período em que a senhora estava à frente da gerência?

3.2 Como foi definido o cronograma e as temáticas abordadas nos encontros formativos?

3.3 De que maneira os coordenadores pedagógicos participaram do processo formativo?

Havia espaço para sugestões e adaptações?

3.4 Quais foram os principais desafios administrativos e pedagógicos enfrentados na implementação da política?

4. Impactos e Primeiras Avaliações

4.1 Como a senhora avalia os impactos da política no desempenho dos coordenadores pedagógicos e na melhoria da gestão escolar?

4.2 Houve alguma estratégia para monitorar e avaliar os efeitos da formação continuada na prática pedagógica dos coordenadores?

5. Educação Democrática e Sustentabilidade na Política de Formação

5.1 A política de formação continuada contemplava princípios de gestão democrática e participação coletiva na escola?

5.2 Havia discussões voltadas para práticas pedagógicas inclusivas, currículo emancipatório e equidade educacional?

5.3 A temática da educação ecológica e sustentável foi abordada em algum momento na formação continuada?

6. Considerações Finais

6.1 Quais lições foram aprendidas ao longo da construção e implementação dessa política?

6.2 Que recomendações a senhora daria para aprimorar essa política nos dias atuais?

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ATUAL GERENTE DE FORMAÇÃO

Objetivo: Compreender a continuidade, adaptações e desafios atuais na implementação da Política de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos dos Anos Finais no município de Aquiraz.

1. Continuidade e Transformações na Política de Formação

1.1 As ações de formação continuada dos coordenadores pedagógicos sofreram modificações em relação a gestão anterior? Se sim, quais foram as principais mudanças?

1.2 Quais aspectos foram mantidos da gestão anterior e quais foram reformulados?

1.3 Como tem sido a aceitação dos coordenadores pedagógicos em relação ao modelo de formação continuada adotado atualmente?

2. Planejamento e Estrutura Atual da Formação

2.1 Como está organizada atualmente a formação continuada dos coordenadores pedagógicos?

2.2 Quais são os principais critérios para a definição das temáticas e metodologias utilizadas nos encontros formativos?

2.3 Como ocorre a articulação entre os encontros coletivos e o acompanhamento individualizado?

2.4 De que forma os formadores realizam o acompanhamento individualizado dos coordenadores pedagógicos? Quais são os principais objetivos e desafios desse acompanhamento?

3. Monitoramento e Avaliação da Política

3.1 Existe um sistema de acompanhamento e avaliação dos impactos da formação continuada na prática dos coordenadores?

3.2 Quais dificuldades são enfrentadas para garantir que os conteúdos abordados nos encontros formativos sejam efetivamente aplicados na prática escolar?

3.3 O financiamento destinado à formação continuada tem sido suficiente para garantir sua continuidade e aprimoramento?

4. Educação Democrática e Ecológica na Formação dos Coordenadores

- 4.1 Como a formação continuada dos coordenadores pedagógicos tem dialogado com os princípios da gestão democrática da escola?
- 4.2 De que maneira são promovidas discussões sobre políticas educacionais, equidade na aprendizagem e currículo emancipatório?
- 4.3 Existe espaço para a inserção de temáticas relacionadas à sustentabilidade e educação ecológica na formação dos coordenadores?

5. Perspectivas e Recomendações para o Aprimoramento da Política

- 5.1 Quais são as principais recomendações para fortalecer a formação continuada dos coordenadores pedagógicos no município?
- 5.2 Há algum planejamento ou proposta para ampliação e aprimoramento dessa política nos próximos anos?
- 5.3 Em sua opinião, quais aspectos devem ser prioritários para garantir uma formação continuada eficaz e alinhada às necessidades reais das escolas?

6. Considerações Finais

- 6.1 Há algo mais que a senhora gostaria de destacar sobre a Política de Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos?
- 6.2 Gostaria de acrescentar alguma sugestão ou reflexão sobre os desafios e avanços dessa política?

ANEXO C – QUESTIONÁRIO PARA OS FORMADORES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

ENTREVISTADO:

INSTRUÇÕES:

O presente questionário tem como objetivo coletar informações sobre a formação em serviço oferecida aos coordenadores pedagógicos, com foco no acompanhamento individualizado realizado pelos formadores. As respostas contribuirão para a avaliação do desenho da Política Pública de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos dos Anos Finais no município de Aquiraz.

As respostas serão tratadas de forma sigilosa e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

I - PERFIL DO RESPONDENTE

1. Qual sua área de atuação na formação em serviço?

- () Educação Infantil
- () Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- () Anos Finais do Ensino Fundamental
- () Escolas de Tempo Integral

2. Há quanto tempo você atua como formador na Secretaria Municipal de Educação?

- () Menos de 1 ano
- () Entre 1 e 3 anos
- () Entre 4 e 6 anos
- () Mais de 6 anos

3. Quantas escolas você acompanha atualmente?

- () 2 escolas
- () 3 escolas
- () 4 escolas
- () 5 ou mais escolas

II - ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DO ACOMPANHAMENTO INDIVIDUALIZADO

4. Como são definidas as pautas de acompanhamento realizado com os coordenadores pedagógicos?

- ☐ Seguem um planejamento padronizado estabelecido pela Secretaria de Educação
 - ☐ São construídas com base nas demandas dos coordenadores e das escolas
 - ☐ São elaboradas a partir da análise de dados de desempenho escolar
 - ☐ Outros. Especifique:
-
-

5. Com que frequência ocorrem os **encontros formativos coletivos** e o **acompanhamento individualizado**?

- ☐ Ambos ocorrem regularmente e atendem às demandas formativas dos coordenadores
- ☐ O acompanhamento individualizado é mais frequente do que os encontros coletivos
- ☐ Os encontros coletivos ocorrem regularmente, mas o acompanhamento individualizado é esporádico
- ☐ Ambos ocorrem com pouca regularidade, dificultando a continuidade da formação

6. Você considera que a **articulação entre os encontros coletivos e o acompanhamento individualizado** contribui para o fortalecimento da formação dos coordenadores?

- ☐ Sim, há uma integração entre ambos os formatos, favorecendo a aprendizagem
- ☐ Parcialmente, pois nem sempre os temas dos encontros coletivos refletem as demandas do acompanhamento individualizado
- ☐ Não, pois há falta de alinhamento entre os dois modelos de formação
- ☐ Não sei avaliar

7. Você considera que o acompanhamento individualizado atende às reais necessidades dos coordenadores pedagógicos?

- ☐ Sim, plenamente
- ☐ Em parte, pois há limitações na abordagem das temáticas
- ☐ Não, pois o modelo atual não contempla as principais dificuldades enfrentadas pelos coordenadores

8. Na sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados no acompanhamento individualizado dos coordenadores pedagógicos?

- ☐ () Tempo insuficiente para atender às demandas de todas as escolas
- ☐ () Falta de formação específica para os próprios formadores
- ☐ () Dificuldade de articulação entre a formação e a prática nas escolas
- ☐ () Pouca participação dos coordenadores pedagógicos
- ☐ () Outros. Especifique: _____

III - IMPACTO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

9. Você percebe mudanças na atuação dos coordenadores pedagógicos após o acompanhamento individualizado?

- ☐ () Sim, há melhorias na gestão pedagógica e na formação em serviço dos professores
- ☐ () Parcialmente, pois nem todos os coordenadores conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos
- ☐ () Não, pois há dificuldades na implementação das orientações na prática escolar

10. Quais aspectos da formação em serviço você considera mais eficazes para a qualificação do trabalho dos coordenadores?

- ☐ () Planejamento pedagógico e acompanhamento docente
 - ☐ () Análise de dados e monitoramento dos indicadores de aprendizagem
 - ☐ () Formação continuada para o desenvolvimento profissional dos coordenadores
 - ☐ () Outros. Especifique: _____
-

11. Há espaço para diálogo e troca de experiências entre os formadores e os coordenadores pedagógicos durante o acompanhamento?

- ☐ () Sim, há um diálogo constante e participativo
- ☐ () Em parte, mas poderia haver mais interação e troca de experiências
- ☐ () Não, o processo ainda é mais centrado na transmissão de conteúdos

IV - EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E ECOLÓGICA NA FORMAÇÃO DOS COORDENADORES

12. Como você avalia a inclusão de temas relacionados à gestão democrática e à educação ecológica na formação em serviço dos coordenadores?

- ☐ Os temas são abordados com frequência e contribuem para a qualificação dos coordenadores
- ☐ São tratados de forma pontual, sem um aprofundamento contínuo
- ☐ Não há espaço na formação para esses debates

13. Em sua opinião, quais temáticas poderiam ser incorporadas à formação em serviço para fortalecer uma abordagem mais democrática e ecológica na gestão pedagógica das escolas?

- ☐ Participação da comunidade escolar na construção do currículo
 - ☐ Educação ambiental e sustentabilidade no contexto escolar
 - ☐ Equidade na aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas
 - ☐ Outras. Especifique: _____
-

V - SUGESTÕES PARA O APRIMORAMENTO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

14. Quais melhorias poderiam ser implementadas para aprimorar a formação continuada dos coordenadores pedagógicos no município?

Agradecemos sua participação!

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Através deste termo, você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **AVALIAÇÃO DO DESENHO DA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS ANOS FINAIS DO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ**, cujo objetivo é Avaliar o desenho da Política Pública de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos dos Anos Finais do município de Aquiraz, com vistas a compreender os mecanismos de implementação e efetivação dessa política e contribuir para seu aperfeiçoamento como política social. Apresentação e Caracterização da Pesquisa. Essa pesquisa será realizada por Antônio Edivar Alves Pereira mestrando do Curso de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará – UFC, cujo contato pode ser feito pelo telefone (85) 992127736 ou e-mail: edivar.alves@gmail.com, sob orientação do professor do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará- UFC, Doutor Marcio de Souza Porto. Dos termos do compromisso. Sua participação na pesquisa é voluntária, não acarretará nenhum valor econômico, seja a receber ou a pagar, uma vez que o estudo envolve um locus/campo no próprio município de Aquiraz - Ce, sem necessidade de deslocamento de qualquer natureza. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para preservar a sua identidade, será adotado o uso de um nome fictício e não serão expostos dados que possam prejudicar a sua imagem, sendo-lhe garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação. Os dados coletados, através da entrevista, atenderão o comprometimento do procedimento e atitude ética da pesquisadora - serão transcritos de forma a assegurar a integridade das informações. Para manter a fidedignidade da fala dos sujeitos, as entrevistas serão gravadas e o texto, transcrito na íntegra. Desta forma, a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de riscos e desconfortos, uma vez que os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012, do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe de diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Nenhum dos procedimentos utilizados nesta pesquisa oferece riscos à sua dignidade, haja visto que, atendem ao critério de confidencialidade. Portanto, assegura-se que todas as informações coletadas são estritamente confidenciais, sendo que somente o mestrando responsável pela coleta dos dados e o orientador da dissertação terão conhecimento da identificação dos dados. Destaca-se aqui a

importância de sua participação na constituição do conhecimento sobre o tema exposto. Por isso, agradecemos antecipadamente sua atenção e a disponibilidade em aceitar participar desse momento de pesquisa. Consentimento Livre e Esclarecido do Sujeito de Pesquisa. Tendo sido informado(a) quanto ao teor de todo o processo de pesquisa que foi aqui mencionado e compreendida a natureza e o objetivo do estudo, manifesto meu livre consentimento, estando totalmente ciente dos termos em que esse consentimento está sendo firmado. Nestes termos, dou meu consentimento.

Grato por sua colaboração,

Antônio Edivar Alves Pereira