

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

VICTORIA MOTTIM GAIO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA (1990-2018): MOVIMENTOS,
POSSIBILIDADES E LIMITES**

**PONTA GROSSA
2018**

VICTORIA MOTTIM GAIO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA (1990-2018): MOVIMENTOS,
POSSIBILIDADES E LIMITES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso
Cartaxo

**PONTA GROSSA
2018**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

G137 Gaio, Victoria Mottim
Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites/ Victoria Mottim Gaio. Ponta Grossa, 2018.
118f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Profª Drª Simone Regina Manosso Cartaxo.

1. Formação continuada. 2. Coordenador pedagógico. 3. Produção e distribuição do conhecimento. I. Cartaxo, Simone Regina Manosso. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

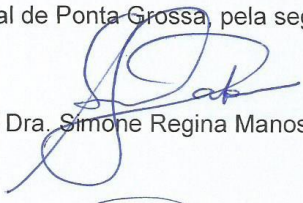
CDD: 370.1

TERMO DE APROVAÇÃO

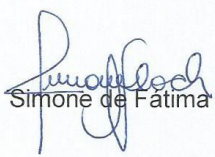
VICTORIA MOTTIM GAIO

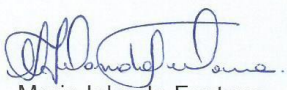
FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA (1990-2018): MOVIMENTOS, POSSIBILIDADES E LIMITES

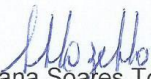
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)  Profª Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG

 Profª Dra. Joana Paulin Romanowski - PUC/PR

 Profª Dra. Simone de Fatima Flach - UEPG

 Profª Dra. Maria Iolanda Fontana - UTP - suplente

 Profª Dra. Susana Soares Tozetto – UEPG – suplente

Ponta Grossa, 18 de junho de 2018.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos e por toda a força que me proporciona.

À minha querida orientadora, Simone Regina Manosso Cartaxo, que com todo seu carinho me acolheu nesta jornada, e sempre com muita atenção, paciência e dedicação, me mostrou novos caminhos e novas formas de interpretar a vida. Seu apoio e incentivo foram fundamentais para que chegássemos até aqui, gratidão por ser muito mais que uma orientadora!

Aos meus pais, Teresa Cristina Beltrão Mottim e Moacir Gaio, que sempre estiveram ao meu lado, me incentivando e apoiando em minhas decisões. Obrigada por me ensinarem a ser forte e persistente, vocês são minhas inspirações. Amo vocês!

À minha vó, Lavínia Beltrão Mottim (*in memoriam*), pelo exemplo de força e persistência, nos deixando um grande legado de sempre lutar pela vida.

Aos meus familiares, que são um exemplo de união e que sempre vibraram em cada etapa, me ajudando e apoiando em todos os momentos. Agradeço a paciência e compreensão pela ausência em determinados momentos.

A todos os meus colegas de mestrado, colegas da escola em que atuo, e às minhas amigas que sempre me motivaram e auxiliaram, mesmo estando distantes.

Às coordenadoras pedagógicas, professoras, e a todos os envolvidos que não mediram esforços para contribuir com a pesquisa, sem a participação de vocês não teríamos alcançado este resultado, meus singelos agradecimentos.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski, Prof.^a Dr.^a Maria Iolanda Fontana, Prof.^a Dr.^a Simone de Fátima Flach, Prof.^a Dr.^a Susana Soares Tozetto, pelas valiosas contribuições para a realização deste trabalho.

Aos meus professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que com muita dedicação contribuíram para minha formação acadêmica.

GAIO, Victoria Mottim. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites**. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa é a formação continuada do coordenador pedagógico. Tem como objetivo desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, Paraná e como objetivos decorrentes identificar o movimento realizado para a formação continuada do coordenador pedagógico e analisar as possibilidades e os limites da formação continuada para a realização do trabalho pedagógico. Parte-se de questões emergentes da prática, ao se considerar a complexidade do trabalho do coordenador pedagógico e a necessidade de formação continuada. O eixo epistemológico que norteia a pesquisa é a teoria como expressão da prática (MARTINS, 1998) e os conceitos de produção e distribuição do conhecimento, discutidos por Santos (1984), questionando-se se a formação tem como ponto de partida a prática dos coordenadores e se ela se define no campo da produção ou distribuição do conhecimento. A pesquisa é de natureza qualitativa e a coleta de dados contou com a utilização de documentos e entrevista semiestruturada. Os sujeitos de pesquisa são 10 coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas e 8 profissionais da educação, sendo eles formadores e sujeitos que fizeram parte da Secretaria Municipal de Educação. Autores como Pinto (2011), Kuenzer (2007), Placco (2012), Orsolon (2002) e outros foram utilizados para embasar a formação inicial e o papel do coordenador pedagógico; e para fundamentar o conceito de formação continuada, Camilo Cunha (2015), Marcelo (1999), Mizukami et al. (2002), Nóvoa (1995), Demailly (1995), Formosinho (2009), Imbernón (2011), com destaque a Martins (2006), que define, de acordo com o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, quatro momentos para a formação continuada, iniciando com a descrição da prática no plano empírico; a explicação da prática mediatizada pelas tendências da educação; a compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade; e a elaboração coletiva de propostas alternativas. Os resultados apontam o movimento da formação continuada relacionado aos acontecimentos de âmbito nacional e às perspectivas presentes, e que a concepção da formação reflete no trabalho do coordenador pedagógico. Identificaram-se as possibilidades e os limites referentes à formação para o coordenador pedagógico iniciante na função; para a definição do papel do coordenador para atuar como formador no interior da escola; nas diferentes áreas do conhecimento; para a troca de experiência; para a realização do planejamento; para resultados; e, por fim, para as necessidades da escola. Identificou-se que as formações não privilegiam a produção e sistematização do conhecimento, mas estão voltadas a interesses particulares de sujeitos que pensam para a escola e não com a escola.

Palavras-chave: Formação Continuada. Coordenador Pedagógico. Produção e Distribuição do Conhecimento.

GAIO, Victoria Mottim. **Continuind Education of pedagogical coordinators in the Elementary School From Ponta Grossa (1990-2018): actions, possibilities and limits**. 2018. 118f. Thesis (Master's Degree in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ABSTRACT

It has been taken for study in the current research the continuing education of pedagogical coordinators. It aims at unveiling how this continuing education has been occurring to pedagogical coordinators in the Municipal Elementary School from Ponta Grossa, Paraná. As the objectives it is possible to mention: identifying the actions taken concerning the continuing education of pedagogical coordinators; analyzing the possibilities and limits of continuing education regarding the achievement of the pedagogical work. The research starts from questions that emerge from practical work, taking into account the complexity of such work and the necessity for a continuing education, thus, the main question is to know how the continuing education has been happening in the Municipal Elementary School from Ponta Grossa concerning the pedagogical coordinator. The epistemological axis taken to guide this search is theory as practical expression (MARTINS, 1998) and the concepts of producing and distributing knowledge, expatiated on by Santos (1984). Accordingly, it has been asked whether the education starts from the coordinators practices and whether the formation is defined in the producing and distributing knowledge field. This is a qualitative research and the data has been collect by documents and semi-structured interview. The interviewed were ten pedagogical coordinators and eight education professionals, which worked for the Municipal Department of Education. Authors such as Pinto (2011), Kuenzer (2007), Placco (2012), Osolon (2002) and others have been used to base the initial formation and the role of the pedagogical coordinator. The concept of continuing education was substantiated by author such as Camilo Cunha (2015), Marcelo (1999), Mizukami (et al., 2002), Nóvoa (1995), Demailly (1995), Formosinho (2009), Imbernón (2011), with higher relevance for Martins (2006) that defines four moments for the continuing education, starting with the description of the practical work; the explanation of the practical work mediated by education trends; the comprehension of the pedagogical practice in totality and the collective elaboration of alternative suggestions (MARTINS, 2006). The results point that continuing education is related to events that occur in a national scale, and related to current perspectives, showing that the conception of formation reflects on pedagogical work. It has been identified the limits regarding the formation of coordinators beginning in their work; to defining the role of the coordinator, acting as a trainer; in different areas of knowledge; to exchanging experiences; to planning; to results; to the school necessities. It has been identified that the continuing education serves more for particular interests and not the production and systematization of knowledge.

Keywords: Continuing Education. Pedagogical Coordinator. Producing and Distributing of knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Profissionais da Educação	30
Quadro 2 –	Coordenadores Pedagógicos.....	31
Quadro 3 –	Quadro de coerência.....	32
Quadro 4 –	Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de Educação	36
Quadro 5 –	Prefeitos e Secretários de Educação de Ponta Grossa a partir do ano de 1966	38
Quadro 6 –	Linha do tempo sobre o coordenador pedagógico	59
Quadro 7 –	A formação continuada do coordenador pedagógico (1989-2018)	60

LISTA DE SIGLAS

CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CP	Coordenador Pedagógico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
RME	Rede Municipal de Ensino
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
 CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	17
1.1 PESQUISAS SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO	17
1.2 A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	23
1.2.1 Os documentos.....	27
1.2.2 Entrevista semiestruturada	28
1.2.3 Sujeitos da pesquisa.....	29
1.2.4 Quadro de coerência da pesquisa	31
1.2.5 Análise de conteúdo	33
 CAPÍTULO 2 – MOVIMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA: CONTEXTO E TRAJETÓRIA	35
2.1 A CONSTITUIÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA	35
2.2 A TRAJETÓRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA	40
2.2.1 Marcas do tecnicismo: o supervisor escolar e o orientador educacional (1970-1982)	42
2.2.2 Marcas da abertura política: o diálogo do supervisor e do orientador com a escola (1983-1988)	46
2.2.3 A organização do trabalho na escola: relações coletivas do supervisor e do orientador (1989-2000)	49
2.2.4 O pedagogo: a unificação das funções no contexto da reestruturação do capitalismo (2001-2018)	52
 CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES E LIMITES.....	63
3.1 COMPREENSÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA	63
3.2 TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA: PRESSUPOSTO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	68
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES E LIMITES	70
3.3.1 Formação para o coordenador pedagógico iniciante na função	71
3.3.2 Formação para a definição do papel do coordenador pedagógico	73
3.3.3 Formação e troca de experiência	74
3.3.4 Formação para atuar como formador no interior da escola	76
3.3.5 Formação nas diferentes áreas do conhecimento	77
3.3.6 Formação para a realização do planejamento	78
3.3.7 Formação para resultados.....	80
3.3.8 Formação e as necessidades da escola.....	81
3.4 ENTRE POSSIBILIDADES E LIMITES.....	83

CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	99
ANEXOS	108

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada do coordenador pedagógico – CP, com origem na observação da prática deste profissional na escola e dos desafios que ele enfrenta para exercer sua função. A utilização da nomenclatura coordenador pedagógico decorre da especificidade da Rede Municipal de Ensino – RME da cidade de Ponta Grossa e tem aderência ao que Pinto (2011) denomina de pedagogo escolar, como profissionais de ensino que atuam fora da sala de aula, nas funções de coordenação e de direção. Para o autor, existem quatro grandes áreas de atuação do pedagogo escolar, quais sejam: coordenação dos programas de desenvolvimento profissional dos educadores, coordenação do trabalho pedagógico junto aos professores e aos alunos, direção da escola e articulação da escola com a comunidade local.

A formação do coordenador pedagógico é foco de discussões entre diferentes autores que repensam a formação inicial e a identidade deste profissional. Desde a década de 1980, o curso de Pedagogia passa a ser repensado na perspectiva de superar a formação fragmentada do pedagogo e buscando um eixo de formação. Nesse sentido, há a defesa da docência como base na formação e há também a defesa de que são necessários cursos distintos para formar o professor e o pedagogo.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – Anfope, criada em 1990, defende a docência como base na formação dos profissionais que estudam o trabalho pedagógico, sendo assim, defende o curso de Pedagogia com a natureza epistemológica na docência, e a unidade entre licenciatura e bacharelado, formando o professor da educação infantil e dos anos iniciais e a formação unitária do pedagogo (SCHEIBE, 2007). Nesta formação, busca-se a superação da dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e pedagógico, e uma base comum nacional para os cursos (ANFOPE, 1998). Conforme aponta Scheibe (2007, p.59),

A docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar. A prática docente, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica.

Sendo assim, conforme a autora, a concepção de docência como base da formação, aponta que as funções do professor vão além do magistério, envolvendo gestão e pesquisa, refletindo na formação unificada.

Scheibe e Aguiar (1999) afirmam que a docência como eixo na formação do pedagogo rompe com a tradição tecnicista que separa o saber e o fazer, a teoria e a prática e, desse modo, forma-se o profissional para atuar no ensino, na organização e na gestão e em diversas áreas da educação. A formação possui conteúdos básicos e os diversificados, envolvendo conhecimentos de conteúdos curriculares, conhecimentos didáticos, gestão e coordenação educacional, relações de educação e trabalho. As autoras destacam a relação teoria e prática como eixo articulador do currículo.

O conceito de docência é alargado, vai além da relação ensino-aprendizagem. Além da docência, há a gestão e o conhecimento, que também são conceitos fundamentais, pensando também na formação do pedagogo que atua na gestão escolar (VIEIRA, 2011).

No entanto, a formação proposta pela Anfope foi alvo de muitas críticas, como as apresentadas por Libâneo (2010), que defende formação do bacharel no curso de Pedagogia e do docente na Licenciatura, bem como Rodrigues e Kuenzer (2007), ao afirmarem que a base da docência reduz o campo da Pedagogia e privilegia a prática em detrimento da teoria, e assim dando ênfase à concepção da epistemologia da prática.

Para este estudo, compreendemos o coordenador pedagógico como aquele que organiza o trabalho pedagógico juntamente com os professores, apresentando domínio dos procedimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, da docência, e da totalidade das atividades educativas que acontecem na escola (PINTO, 2011).

Por conseguinte, o coordenador pedagógico é formado no curso de Pedagogia, o qual atualmente possui a base na docência, não havendo uma formação diferenciada, mas uma formação que atenda ambas as funções: docência e gestão, desta forma, esse profissional é pedagogo escolar e professor.

Reconhecemos a complexidade do trabalho do CP na escola, marcada pelas diferentes atribuições, pautando-nos nos estudos de pesquisadores sobre a temática. Placco, Souza e Almeida (2012) referem-se às funções do coordenador pedagógico na escola como possibilidade de melhorar a qualidade do ensino. Placco

(2012) aborda a questão do cotidiano do coordenador pedagógico de forma que não fique apenas apagando incêndios, mas que consiga realizar suas atribuições e contribuir significativamente à escola.

Para Orsolon (2002), o papel do coordenador é investir na formação do docente e fazer com que ele reflita e pesquise sua prática em busca de transformação. Souza (2002) confirma essa ideia, ao defender que o CP precisa planejar a formação continuada dos docentes, ter conhecimento das dificuldades e dos desafios que os professores enfrentam na escola, para que possa auxiliar na sua resolução e melhorar o ensino. Segundo Domingues (2009), o coordenador pedagógico participa da construção de identidade da escola, do Projeto Político Pedagógico, da elaboração de projetos para a formação dos professores, entre outras atribuições.

Compreendendo as funções do coordenador pedagógico, reconhecemos os desafios e as dificuldades que o mesmo enfrenta para realizar suas atribuições, como Placco (2012) afirma, por vezes o coordenador apenas “apaga incêndios”, ficando preso aos imprevistos do cotidiano e, assim, tendo dificuldade de realizar um trabalho de formação com os professores, de atendimento específico. Portanto, consideramos que, ao decorrer do seu trabalho, o que auxiliará o CP será a formação continuada que receber e realizar no seu contexto de trabalho, vindo ao encontro de suas necessidades.

Breckenfeld, Guiraud e Romanowski (2009, p. 3621) destacam que:

[...] a proposta de formação continuada para o pedagogo, respaldada pela reconfiguração de seu papel, deve conjugar ações no sentido de lhe dar respaldo teórico e prático para que possa conseguir mudanças didático-pedagógicas qualitativas no âmbito das escolas, levando à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, entendemos que o coordenador pedagógico também necessita de formação continuada, para que possa, além das outras atribuições que exerce na escola, planejar e desenvolver a formação continuada dos professores no ambiente escolar. A partir dessas questões apontadas na contextualização do coordenador pedagógico, podemos aprofundar o surgimento e a necessidade da presente pesquisa.

A pesquisa teve sua origem a partir da minha experiência profissional como professora da RME, formada no curso de Pedagogia, e que, cotidianamente,

observa a prática do coordenador pedagógico na escola. Durante essas observações, o fato que chamou a atenção foi que o CP possui diversas atribuições a serem desenvolvidas na escola, tanto com os alunos, pais e professores, como em relação às questões burocráticas, com destaque para o seu importante papel na formação continuada dos professores, auxiliando-os nas dificuldades, no planejamento, entre várias questões do cotidiano escolar.

Considerando todas essas atividades e as exigências que lhes são feitas, esta pesquisadora passou a questionar como o coordenador pedagógico faz para conseguir realizar todas as suas atribuições e ainda contribuir com a formação continuada. Uma vez formado no curso de Pedagogia, possui a base na docência e aborda questões de gestão, porém, no cotidiano escolar, surgem diversas demandas que nem sempre são tratadas na formação inicial. Por isso, é na formação continuada que o CP poderá buscar auxílio e apoio para suprir lacunas e desempenhar seu trabalho. Logo, surgiu a indagação se tal formação é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação – SME. Em contato com a SME, a resposta foi de que há formação continuada para os coordenadores pedagógicos. A partir da confirmação, o interesse foi pesquisar a respeito de como ela acontece e qual a sua contribuição para que este profissional desenvolva o seu trabalho.

Com a questão emergente da prática, delineamos o objeto de estudo da pesquisa: *a formação continuada do coordenador pedagógico*, e elaboramos os objetivos de pesquisa.

Ao definir o objeto de pesquisa e a partir da contextualização exposta, questionamos: Como vem se constituindo a formação continuada do coordenador pedagógico na RME de Ponta Grossa?

A partir dessa questão, formulamos o objetivo geral:

- Desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa;

Com vistas a alcançar o objetivo geral, definimos os objetivos seguintes objetivos:

- Identificar o movimento realizado para a formação continuada do coordenador pedagógico;
- Analisar as possibilidades e os limites da formação continuada para a realização do trabalho pedagógico.

Ao tomar como objeto de estudo a formação continuada do coordenador pedagógico, consideramos que sua formação inicial é realizada no curso de Pedagogia, considerada como Ciência da Educação, que é entendida, segundo Schmied-Kowarzik (1988, apud PINTO, 2011), na relação dialética entre teoria pedagógica e a prática educativa. Neste sentido, a relação entre teoria e prática está presente na prática da educação, na pesquisa da ciência da educação e na formação de professores.

Ao tomar a relação entre teoria e prática e o nosso olhar para a formação continuada, partimos do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática. Neste eixo, concebe-se que a teoria não irá guiar a prática dos sujeitos, mas sim expressá-la, ou seja, o ponto de partida é a prática, a ação prática dos homens, que é a base do conhecimento, assim, coletivamente, haverá a sistematização do conhecimento. As teorias irão apenas indicar caminhos, auxiliar a repensar essa prática, as formas de agir que determinam as formas de pensar.

Desta forma, diferencia-se da perspectiva da teoria como guia da ação prática, na qual as camadas populares vão se apropriando do saber sistematizado que foi produzido socialmente, a ação prática é guiada pela teoria. O conteúdo é apenas transmitido e a aprendizagem acontece no domínio da teoria (MARTINS, 1996).

Pensando na formação continuada do coordenador pedagógico, segundo este viés, concebemos uma formação pautada na prática social do sujeito, e que a teoria assume o papel a repensar e transformar essa prática, e não como um guia, como algo predeterminado. Neste sentido, nos questionamos se a formação continuada tem como ponto de partida a prática dos coordenadores pedagógicos.

Damos destaque também aos conceitos da produção e distribuição do conhecimento, em que Santos (1984) afirma que, no contexto capitalista, apenas alguns sujeitos, detentores do saber, podem produzir conhecimento, que por sua vez será apenas distribuído, de forma a garantir o papel da classe dominante. Nesse sentido, aquele que domina o conhecimento produzido simplesmente o transmite, sem considerar o que o outro já sabe ou o conhecimento que produz.

Diante disso, o autor traz o conceito de produção do conhecimento que leva em conta o sujeito histórico, a sua prática social, os conhecimentos que já possui, e assim, nas relações coletivas, irão produzir novos conhecimentos de acordo com os reais interesses da classe trabalhadora (SANTOS, 1984). Com base nesses

conceitos de Santos, nos perguntamos se a formação continuada dos coordenadores pedagógicos se define no campo da produção ou distribuição do conhecimento.

Para atingir os objetivos da pesquisa, optamos por realizar uma pesquisa de análise qualitativa, com o estudo de documentos e entrevista semiestruturada.

Buscamos documentos sobre a formação continuada, o CP e sobre a SME de Ponta Grossa. Esses documentos foram encontrados no arquivo da própria Secretaria de Educação, na Casa da Memória, no site de Leis Municipais e na Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, além de documentos pessoais dos sujeitos entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 10 coordenadoras pedagógicas que atuaram e/ou atuam na função a partir de 1990, e com 8 profissionais da educação, sendo eles formadores e profissionais que fizeram parte da SME a partir da década de 1960.

O trabalho foi estruturado em três capítulos. O Capítulo 1, intitulado **Trajetória da Pesquisa**, tem como objetivo situar o objeto de estudo, e para isso apresentamos o estado do conhecimento realizado para identificar as produções referentes ao coordenador pedagógico e sua formação continuada. Abordamos as questões metodológicas, os caminhos percorridos, os instrumentos, os sujeitos, o quadro de coerência e a forma utilizada para a análise dos dados.

O Capítulo 2, denominado **Movimentos da formação continuada do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa: contexto e trajetória**, possui como objetivo identificar o movimento da formação continuada para o CP, e para isso trazemos o histórico da SME e a sua trajetória na RME de Ponta Grossa. Indicamos, durante o histórico, como estava constituída a formação continuada para esse profissional. O capítulo foi elaborado a partir de informações obtidas em documentos e entrevistas com profissionais que participaram da SME em diferentes períodos, além do referencial teórico.

O Capítulo 3, **Formação continuada do coordenador pedagógico: possibilidades e limites**, apresenta os conceitos de formação continuada a partir do referencial teórico escolhido e a compreensão da mesma diante do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática. Neste capítulo, abordamos a análise dos dados obtidos com as coordenadoras pedagógicas, a fim de analisar as

possibilidades e os limites da formação continuada para a realização do trabalho pedagógico.

Por fim, traremos as considerações finais do trabalho, retomando os objetivos da pesquisa e os resultados obtidos.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Neste capítulo, o objetivo é situar o objeto de estudo no campo das pesquisas realizadas sobre o coordenador pedagógico e sua formação continuada, a fim de contextualizar a presente pesquisa e destacar a sua relevância social. Discutiremos a relação da pesquisa com o método e a metodologia, e detalharemos informações a respeito do instrumento de pesquisa, dos sujeitos participantes da pesquisa, o quadro de coerência e a análise dos dados.

1.1 PESQUISAS SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Para realizar a pesquisa sobre a formação continuada do coordenador pedagógico, sentimos a necessidade de buscar produções já existentes sobre a referida temática, a fim de conhecer as pesquisas já realizadas, referenciais teóricos utilizados, lacunas presentes na área, e com a contextualização, reconhecer a importância da presente pesquisa e sua contribuição social.

Vosgerau e Romanowski (2014) apresentam que os estudos que realizam a revisão das produções permitem compreender o movimento presente na área investigada, identificando tendências, recorrências e lacunas. Neste sentido, os estudos de revisão podem ser realizados de formas diferenciadas, com diferentes materiais e enfoques, conforme as autoras, podem ser revisões no sentido de avaliar e sintetizar ou no sentido de mapear as pesquisas.

Os estudos de revisão que buscam avaliação e síntese possuem um olhar voltado para evidências, padrões de ocorrências, e a partir de uma questão central de pesquisa, buscam-se pesquisas que utilizam fontes primárias, sendo um levantamento mais específico para determinadas áreas e objetivos (VORGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

No caso do mapeamento o objetivo é a busca das referências de um determinado tema, selecionando os materiais, a fonte de busca, realizadas mediante revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Havendo também a possibilidade de um aprofundamento de análise constituindo-se em um estado da arte ou estado do conhecimento (VORGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Com as devidas definições, buscamos realizar um mapeamento das pesquisas, partindo da escolha de palavras-chaves e da fonte de buscas, apresentando os temas pesquisados relacionados ao objeto de pesquisa. O mapeamento foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A partir da clareza da relevância desta investigação prévia, realizamos a pesquisa em dois momentos: o primeiro no mês de junho de 2017 e retomamos no mês de dezembro do mesmo ano, com a intenção de complementar a pesquisa. Percebemos que, nesse período, tivemos modificações de resultados e apresentamos de forma a compará-los quando diferenciados.

Utilizamos algumas palavras-chave como busca, a fim de localizar um maior número de pesquisas. São elas: “coordenador pedagógico”; “trabalho do coordenador pedagógico”; “formação do coordenador pedagógico”; “formação continuada do coordenador pedagógico”; “formação continuada para o coordenador pedagógico”; “formação continuada para coordenadores pedagógicos”.

Para iniciar, utilizamos a palavra-chave “coordenador pedagógico” para uma visão geral da produção do sujeito da presente pesquisa, e como resultado encontramos 374 trabalhos; já no mês de dezembro, o número era de 388 trabalhos. Os trabalhos têm data de início no ano de 1996, com duas dissertações sobre o tema, uma aprofundando o ato de educar no cotidiano do professor (VENDRAMIM, 1996) e a outra discutindo a construção da identidade do coordenador pedagógico (BLANDINO, 1996).

Podemos perceber que se inicia a discussão sobre o CP na década de 1996, porque é o período em que se intensificam os debates sobre um novo perfil do curso de Pedagogia (SAVIANI, 2009), a mudança de paradigma do modelo tecnicista, que dividia as funções entre o supervisor e o orientador. Nesse momento, houve a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que também influenciou a formação de professores, repensando-se o curso de Pedagogia e a identidade desse profissional.

Durante os anos seguintes, há um pequeno aumento de trabalhos realizados sobre o tema, mantendo-se de 4 a 7 trabalhos por ano, envolvendo temas sobre o trabalho interdisciplinar do coordenador pedagógico, predominando pesquisas sobre o trabalho do coordenador com os professores das escolas e sua intervenção na formação continuada dos professores.

Em 2004, há um aumento para 11 trabalhos realizados e, em 2006, para 19 trabalhos. Nessas pesquisas, predominam temas sobre a identidade do coordenador pedagógico, sua prática e sua relação com os docentes. Podemos relacionar esse aumento de trabalhos aos movimentos realizados para a elaboração das diretrizes do curso de Pedagogia no ano de 2001, que durante os anos seguintes trouxeram fortes discussões, resultando na Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que modificou as diretrizes e o curso de Pedagogia, e, a partir de então, deixa de realizar a formação por habilitações de supervisão, orientação administração, ou seja, passa a formar o pedagogo professor de educação infantil, anos iniciais, modalidade Normal e na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

De 2007 até os dias atuais, há um crescente nas produções sobre o coordenador pedagógico, nas quais se tem discutido a sua identidade, o seu papel na escola e o seu papel na formação continuada dos professores. Essas discussões estão muito presentes no curso de Pedagogia, na busca da identidade do curso e do profissional que está sendo formado para atuar na gestão escolar.

Pensando nas atribuições do coordenador pedagógico e no seu trabalho desenvolvido na escola, buscamos pelo “trabalho do coordenador pedagógico” e obtivemos 16 trabalhos como resultados produzidos entre os anos 2000 e 2016, e, dentre eles, 10 são relacionados ao trabalho do CP com os professores, com a formação continuada dos docentes. Diante dessas pesquisas, podemos perceber o destaque ao papel que o coordenador tem na escola como formador do professor, como figura mediadora para as dificuldades docente.

Entre os outros 6 trabalhos, há temas sobre os saberes e as rotinas que formam e transformam suas práticas educacionais (SULA, 2016); tecnologias educacionais (SCHROEDER, 2012); o trabalho do coordenador no ensino médio integrado (CASTRO, 2008); atribuições legais e prática profissional (CORREA, 2013); dimensão subjetiva do trabalho (TEIXEIRA, 2014); o trabalho do coordenador em tempos de mudança (GOIS, 2012). Esses trabalhos estão mais relacionados com as outras atribuições do coordenador pedagógico, não apenas à formação de professores, mas percebemos que é mais forte a visão do coordenador na relação e mediação do trabalho docente.

No segundo levantamento realizado no mês de dezembro, houve aumento de duas pesquisas, uma em 2016, sobre a coordenação pedagógica em tempos de

gestão por resultados (AQUINO, 2016), e outra em 2017, sobre a coordenação pedagógica nas horas de trabalho pedagógico coletivo (AMORIM, 2017).

Pensando na formação continuada do CP, utilizamos 4 palavras-chave. A primeira foi a “formação do coordenador pedagógico”, em que obtivemos 9 trabalhos como resposta. Os temas dos trabalhos dizem respeito a: o imaginário dos alunos do curso de Pedagogia sobre este profissional (CARVALHO, 2010); a formação do coordenador pedagógico em diálogos argumentativos na reunião pedagógica (BROXADO, 2016); a formação do coordenador pedagógico na construção do projeto político pedagógico da escola (BAIOCCHI, 2012); a formação do coordenador pedagógico da Educação de Jovens e Adultos - EJA e educação profissional (FREITAS, 2016); a formação inicial do coordenador pedagógico (KAILER, 2016); contribuições para a formação do coordenador pedagógico (GIOVANI, 2013); os saberes das relações interpessoais e a formação inicial (BRUNO, 2006); o coordenador pedagógico como agente de formação dos professores (MOLLA, 2013); e o trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança (GOIS, 2012).

Dentre os trabalhos, há discussões sobre a formação inicial do CP, formação continuada para o CP e a formação que ele oferece aos professores, e sobre o papel do CP. Houve uma dissertação sobre os dilemas do coordenador pedagógico por uma formação de si e dos outros (GARCIA, 2016), abordando o trabalho de formação continuada que o coordenador realiza com os docentes, e que, na verdade, muitas vezes não se vê como formador, mas apenas como tarefeiro.

Para aprofundar mais a pesquisa a respeito do tema, prosseguimos a busca com a palavra-chave “formação continuada do coordenador pedagógico” e tivemos 2 trabalhos, do ano de 2013, como resultados. O primeiro trabalho é uma tese que discute a formação continuada dos coordenadores pedagógicos das escolas públicas de uma determinada região, defendendo a ideia de que a formação continuada precisa priorizar a constituição identitária e valorizar as necessidades formativas (CARLOS, 2013). O segundo trabalho é uma dissertação que buscou avaliar a formação continuada oferecida aos coordenadores pedagógicos, se elas atenderam às expectativas dos coordenadores (REGO, 2013).

Ambos os trabalhos analisaram a formação continuada que é oferecida ao coordenador pedagógico, conversando com a presente pesquisa, buscando analisar

se a formação continuada está atendendo as necessidades destes profissionais no cotidiano da escola ou se apenas auxiliam para resolver problemas no imediato.

Sobre “formação continuada para o coordenador pedagógico”, apenas 1 (um) trabalho de dissertação, do ano de 2012, sobre o papel do coordenador pedagógico na formação dos professores da escola, buscando entender a atuação do coordenador para favorecer um trabalho articulado entre a equipe escolar (SILVA, 2012). A pesquisa não focaliza na formação continuada para o coordenador, mas sim o papel dele na formação da equipe docente.

Utilizando no plural “formação continuada para coordenadores pedagógicos”, há uma tese que a discute, apreciando os conhecimentos veiculados nos cursos de formação, entendendo se esses conhecimentos chegavam às escolas e como estavam sendo socializados (GARCIA, 2008). A pesquisa mostrou que os conhecimentos adquiridos nos cursos não se efetivaram pela falta de acompanhamento pela administração, pela ausência de operacionalização das ações, por muitas formações ao mesmo tempo e formações que não levaram em conta as necessidades dos coordenadores. Essa tese veio ao encontro da presente pesquisa realizada, apresentando as possibilidades e os limites da formação ao coordenador.

A partir da segunda pesquisa realizada no mês de dezembro, formulamos uma tabela apresentando o número de pesquisas realizadas em cada ano, de acordo com a palavra-chave selecionada; primeiramente, apresentamos o número de teses, representado pela letra T, e as dissertações, representadas pela letra D. Ao final da Tabela 1, há o valor total de teses e dissertações referentes à determinada palavra-chave.

Tabela 1 – Teses e dissertações sobre o coordenador pedagógico

Ano	Coordenador pedagógico		Trabalho do coordenador pedagógico		Formação do coordenador pedagógico		Formação continuada do coordenador pedagógico		Formação continuada para o coordenador pedagógico		Formação continuada para coordenadores pedagógicos	
	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D
1996	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1997	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1998	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1999	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2000	1	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-

Ano	Coordenador pedagógico		Trabalho do coordenador pedagógico		Formação do coordenador pedagógico		Formação continuada do coordenador pedagógico		Formação continuada para o coordenador pedagógico		Formação continuada para coordenadores pedagógicos	
2001	1	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2002	-	5	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2003	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2004	1	10	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2005	3	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2006	3	16	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
2007	3	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2008	2	19	-	2	-	-	-	-	-	-	1	-
2009	3	19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	3	20	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
2011	3	21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2012	3	27	-	3	-	2	-	-	-	1	-	-
2013	6	29	-	2	-	2	1	1	-	-	-	-
2014	9	31	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2015	16	28	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
2016	19	26	-	2	-	4	-	-	-	-	-	-
2017	2	10	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	79	309	1	17	1	9	1	1	0	1	1	0
T+D	388		18		10		2		1		1	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos resultados obtidos no Banco de teses e dissertações da CAPES, em dezembro de 2017.

Com a ilustração da Tabela 1, observamos a crescente, no número de pesquisas sobre o CP, até o ano de 2016, fato que também acontece em relação ao trabalho do CP. Mas, em relação à formação continuada do e para o CP, ainda há poucas pesquisas. Apresentamos também um quadro sobre as pesquisas referidas de cada palavra-chave, assim ressaltando os títulos das pesquisas (Apêndice A).

Dessa forma, diante da pesquisa realizada no banco de teses e dissertações, constatamos que há poucas pesquisas com o enfoque na formação continuada oferecida para o CP, pensando a importância e a contribuição da formação para esse profissional. Prevaecem pesquisas sobre o papel do coordenador na formação continuada dos professores da escola e pesquisas sobre as atribuições e o trabalho do CP.

Diante dos resultados do mapeamento das pesquisas, vemos a importância da presente pesquisa para refletir sobre a formação continuada oferecida pelo

sistema de ensino e as possibilidades e os limites ao CP, área que apresenta poucas pesquisas atualmente.

1.2 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Ao reconhecer a importância do tema a ser investigado na presente pesquisa, partimos da ideia de Silva e Sánchez Gamboa (2014) de que a pesquisa não é uma atividade neutra, mas socialmente condicionada, buscando trazer uma contribuição social.

[...] realizar pesquisas científicas significa mais do que simplesmente buscar a verdade: é encontrar respostas temporárias para questões que necessitam ser suficientemente resolvidas, a partir da utilização apropriada de métodos científicos de acordo com cada situação-problema levantada. (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 50).

Considerando a relevância da pesquisa, é necessário ressaltar alguns aspectos que influenciam para que ela realmente contribua, ou seja, os caminhos escolhidos, os métodos selecionados trazem determinadas concepções que precisam estar claras ao pesquisador, para que possa atingir seus objetivos.

Conforme Sánchez Gamboa (2007), ao realizar uma pesquisa, primeiramente constitui-se um problema a ser investigado, deste problema tem-se o objeto da pesquisa. O objeto da pesquisa é anterior ao método, após a constituição do objeto é que se pensam os caminhos a serem tomados para atingir os objetivos da pesquisa. Conforme afirma Sánchez Gamboa (2007)

Investigação vem do verbo latino *Vestígio*, que significa “seguir as pisadas”. Investigação significa a busca de algo a partir de vestígios. Como a investigação constituiu um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (“desnaturalizado”), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 26).

Por isso, após definirmos os objetivos, para poder desvelar como vem se constituindo a formação continuada do coordenador pedagógico e os movimentos expressos, sentimos a necessidade de buscar documentos que comprovem a

formação, que tragam informações sobre ela, sobre o coordenador pedagógico e sobre a Secretaria Municipal de Educação, então, optamos pela análise documental.

Para atingir esses objetivos e analisar a contribuição da formação continuada, identificamos que era de extrema importância entrevistar o sujeito da pesquisa e profissionais que pudessem contribuir para compreender esse processo, então, definimos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada.

Outro fator fundamental na pesquisa é o método, Sánchez Gamboa (2007) nos apresenta que a escolha do método é posterior ao objeto e aos objetivos, e é o método que abordará as concepções de mundo do pesquisador.

O método é encarado frequentemente como uma questão puramente técnica que tem a ver com formas de coletar dados, construir questionários, selecionar amostras, organizar informações, etc.; no entanto, os métodos dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico se referem aos diversos modos como se constrói a realidade, às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento. Isto quer dizer que a questão do método exige análises mais complexas e não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 63-64).

Consideramos que o método é o caminho da pesquisa, mas não apenas como metodologia ou como instrumentos de coleta, pois essas questões serão consequência da escolha do método. O método trará a visão de mundo, de homem, de sociedade, dando um direcionamento à pesquisa e revelando essa concepção presente.

Outro aspecto sobre o método é a sua relação com o referencial teórico. A teoria utilizada na pesquisa precisa de um método que seja apropriado, e não há como utilizar uma teoria apenas como revisão bibliográfica ou algo simplista, ela é relevante e precisa conversar com o método.

Segundo Pinto (1979), há duas linhas filosóficas para a interpretação da realidade, refletindo, assim, no método da pesquisa. A primeira interpretação considera que o pensamento constitui um reino original e irreduzível, ou seja, as ideias têm existência absoluta, sendo possível construir um mundo de ideias e criar uma lógica para explicar a razão humana, e, também, elaborar teorias que interpretam a realidade.

A segunda interpretação é a de que as ideias são o reflexo das realidades e leis presentes no mundo, e que este já possui leis específicas. Segundo o autor, “Esta segunda posição reveste-se dos caracteres de máxima racionalidade quando

se apresenta como a forma de interpretação da realidade chamada “dialética” (PINTO, 1979, p.64), ou seja, a partir da interpretação e da reflexão consciente do mundo, formam-se as ideias que se relacionam e estruturam em uma representação coerente.

Ao apresentar na pesquisa o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1998), está presente a concepção de sujeito histórico, que possui uma prática situada, e que é um sujeito produtor de conhecimento.

A pesquisa no campo da educação é marcada pela abordagem qualitativa como alternativa ao paradigma quantitativo dominante. Esta abordagem busca a compreensão dos fenômenos, incluindo a subjetividade, realizando uma interpretação dos fatos e não apenas uma explicação com quantificações. A pesquisa qualitativa torna-se marca da pesquisa em educação ao realizar essa interpretação e trazer respostas significativas ao campo (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

A presente pesquisa baseia-se na análise qualitativa, que, segundo Triviños (2011), se inicia com a escolha de um problema, delimitando-o e justificando-o, buscando fundamentação teórica, seguindo da coleta de dados e da análise das informações obtidas, processo que foi seguido nesta pesquisa.

A investigação no campo da educação requer do pesquisador um planejamento que articule os níveis técnicos, metodológicos e teóricos dentro de uma determinada abordagem epistemológica. Ao se produzir um conhecimento, é necessário eleger uma teoria do conhecimento numa relação gnosiológica com o objeto de estudo, que, por sua vez, revele os pressupostos ontológicos implícitos na produção científica. Ou seja, a pesquisa deve ter uma coerência interna que articule objeto de estudo, objetivos, percurso metodológico, entorno de uma visão de homem e de mundo (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), há cinco características de uma pesquisa qualitativa. A primeira é que o investigador é o instrumento principal e a fonte de dados é o ambiente natural, ou seja, o investigador vai até o local de estudo para coletar os dados, se preocupa com o contexto no qual a pesquisa acontece, compreende que o contexto influencia também a ação humana, por isso desloca-se até o local de estudo para essa análise. No caso da presente pesquisa, foi necessário o deslocamento até a secretaria, até as escolas, para obtermos dados.

A segunda característica é que a pesquisa qualitativa é uma investigação descritiva, ou seja, os dados coletados são analisados e possuem importância na compreensão do objeto de pesquisa, são ricos para esse processo. Utilizamos as entrevistas e os documentos para essa análise minuciosa.

A terceira característica é que a pesquisa qualitativa se interessa mais pelo processo do que apenas o resultado, ou seja, todos os acontecimentos influenciam na pesquisa. Entender o processo de constituição do coordenador pedagógico, de sua formação, são relevantes para o resultado final.

A quarta característica é que o investigador tende a analisar os dados de forma indutiva, ou seja, não realiza a pesquisa já com uma hipótese a ser comprovada ou não; após realizar a busca dos dados e fazer a análise deles é que os resultados começam a aparecer, não induzindo a algo que já está posto. E por último, o significado tem importância vital, pois o investigador não apenas recolhe os dados dos sujeitos, ele busca a compreensão, os significados que essas respostas possuem aos sujeitos. No caso da presente pesquisa, buscamos compreender o movimento da formação continuada e as possibilidades e os limites desta para os coordenadores, e não apenas recolher dados sem realmente entender esse significado.

Ao abordar as características da pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994), trazemos as considerações de Santos (2005) sobre os diferentes níveis de conhecimento, que se relacionam aos itens anteriores por pensar a pesquisa além de mera descrição, de forma a compreender esses fatores.

Santos (2005) apresenta os níveis descritivo, explicativo e compreensivo. No nível descritivo, o que importa é apenas a informação sobre tal problema, o motivo, sem se questionar sobre tal. No nível explicativo, a informação anterior pode ser explicada na relação de dois ou mais fatores. Porém, entendemos que só a descrição e a explicação não bastam para uma pesquisa, é necessário atingir o nível compreensivo e, para isso, precisamos nos questionar sobre os motivos que levam a situação a ser da forma que se apresenta, procurar os fundamentos, as determinações, a fim de compreender os aspectos que a influenciam.

Ou seja, não basta identificar se os coordenadores pedagógicos recebem formação continuada, mas sim entender como é essa formação, por que ela acontece e que movimentos ela assume em diferentes períodos.

Após a definição do objeto e dos objetivos, buscamos o caminho para a pesquisa, escolhendo o método que considere as concepções trazidas com o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996), além da metodologia. Elegemos documentos para a construção do histórico da SME e a realização de entrevista semiestruturada como fonte de coleta de dados. Para iniciar a pesquisa, estabelecemos parceria com a SME (Apêndice B).

1.2.1 Os documentos

O objetivo da busca de documentos é de auxiliar na construção do histórico da SME, o percurso histórico do coordenador pedagógico e o movimento da formação continuada.

Os documentos foram encontrados em diferentes locais. Primeiramente, buscamos no arquivo municipal da Secretaria de Educação, localizado no prédio da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, documentos como livros atas, livros de certificados de formação continuada, livros de conselho de classe, leis, decretos. Neste arquivo, os documentos eram datados a partir de 1950. Para ter acesso ao arquivo, foi solicitado, por meio de ofício encaminhado à Secretaria, o qual foi aprovado e liberado o acesso.

Pesquisamos documentos da Casa da Memória, como diários oficiais, livros atas, leis e decretos. A Procuradoria Geral do Município favoreceu o acesso aos documentos, disponibilizou as leis de criação da secretaria e do departamento de educação. Utilizamos também o site de Leis do Município para encontrar decretos e leis que nos auxiliassem.

Os documentos pessoais dos sujeitos da pesquisa também foram utilizados, como certificados de formação continuada, materiais que foram disponibilizados nos cursos realizados, textos, apostilas, registros pessoais.

Os relatos desses sujeitos aconteceram por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais eles puderam relatar a história vivida na SME, ajudando para a formação deste histórico.

Os documentos precisam ser selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa, como afirma Bacellar (2006, p. 25): “A maior ou menor importância de cada arquivo só pode ser estabelecida de acordo com o objeto da pesquisa específica a ser realizada pelo historiador, seus interesses e questionamentos”. Da

mesma forma, para Flick (2009), os documentos apresentam informações importantes quando analisados para uma pesquisa, auxiliando na construção e no entendimento de uma determinada história. E foi a reconstituição da história da SME de Ponta Grossa que possibilitou situar o coordenador pedagógico e seu trabalho.

1.2.2 Entrevista semiestruturada

Utilizamos, para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. A entrevista semiestruturada é considerada como

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 2011, p.146).

Ou seja, para realizar as entrevistas, elaboramos algumas questões centrais condizentes com os objetivos da pesquisa, mas não eram questões fechadas, e no decorrer das entrevistas surgiam outras perguntas que eram realizadas aos sujeitos, sendo este um ponto positivo para a entrevista semiestruturada, podendo haver uma dinamicidade no momento da coleta de dados.

A entrevista semiestruturada foi utilizada tanto para construir o histórico da secretaria e do coordenador pedagógico, como para a coleta de dados sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Nos dois casos, tivemos questões pré-elaboradas que poderiam se modificar no decorrer da entrevista.

No caso dos sujeitos para o histórico da Secretaria e do coordenador pedagógico, que denominamos de Profissionais da Educação, tivemos como base um roteiro de entrevista (Apêndice A) com as seguintes questões, que variavam de acordo com a história de cada sujeito: Relatar a formação e experiência profissional; Relatar como estava configurada a função do coordenador pedagógico historicamente; Contar como acontecia a formação continuada do coordenador pedagógico; Contar sobre o histórico da Secretaria Municipal de Educação.

Para os coordenadores pedagógicos, as questões de base foram: Relatar formação e experiência profissional; contar sobre o início na função de coordenador pedagógico; sobre a formação continuada; expor as contribuições da formação para o trabalho na escola; contar o que espera da formação continuada.

Para a realização da entrevista, os sujeitos acordaram sua participação mediante o termo de consentimento livre e esclarecido, mantendo-se em sigilo as suas identidades (Apêndice B e C).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, pela própria pesquisadora, para serem analisadas. Na transcrição das entrevistas, tomamos como base as orientações de Duarte (2004) sobre a escrita das transcrições, de forma que a entrevista precisa ser transcrita na íntegra, mas é possível editar palavras faladas de forma abreviada ou as gírias, sem modificar o conteúdo, deixando-as de forma mais conveniente para serem apresentadas publicamente.

1.2.3 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa contou com dois grupos de sujeitos; primeiramente, os profissionais de educação que auxiliaram na construção do histórico da SME e do coordenador pedagógico na RME. Esses sujeitos foram escolhidos a partir de conversas e indicações de outras pessoas, que conheciam o trabalho por eles realizado.

Realizamos o contato via telefone, e-mail e facebook, e assim que os sujeitos aceitaram participar, realizamos uma conversa inicial e depois a entrevista. Além das entrevistas realizadas formalmente, tivemos um sujeito (S3) que aceitou relatar os acontecimentos sem gravações e um sujeito (S8) que respondeu às questões de forma escrita, enviando-as por e-mail. As entrevistas aconteceram em locais diferenciados, como nas casas dos profissionais de educação, na Secretaria Municipal de Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em escolas municipais e na casa da própria pesquisadora.

Dentre os participantes, fizeram parte a secretária de educação, chefes de departamento, chefes de supervisoras e orientadoras, coordenadora do ensino fundamental e formadoras de coordenadores pedagógicos. Todos os sujeitos são do sexo feminino e atuaram na própria Secretaria Municipal de Educação.

Os Profissionais de Educação serão denominados de Sujeitos (S1, S2, S3...), para preservar as suas identidades, conforme acordado no momento da entrevista. No Quadro 1, apresentamos o período de atuação de cada sujeito na SME e o tempo de entrevista.

Quadro 1 – Profissionais da Educação

Sujeito	Período que atuou na Secretaria Municipal de Educação	Tempo de entrevista
S1	De 1960 até 1977	00:37:57
S2	Desde 1973 até os dias atuais	00:48:37
S3	De 1979 até 2007	Entrevista sem gravação
S4	De 1982 até 1992	01:44:11
S5	Desde 1986 até os dias atuais.	00:21:42
S6	De 1996 até 2013.	00:26:42
S7	De 2005 até 2012.	00:31:28
S8	De 2001 até 2004 e de 2013 até os dias atuais	Entrevista por escrito

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

Posteriormente, os sujeitos foram as Coordenadoras Pedagógicas da RME. A busca dos sujeitos também aconteceu por indicação dos participantes da pesquisa, ou seja, dos profissionais de educação que atuam e/ou atuaram na SME, considerando o tempo de serviço das coordenadoras. Foram escolhidos os que atuaram como coordenador pedagógico em diferentes períodos, para que fosse possível abordar a formação continuada em diferentes épocas e concepções.

O contato se deu por meio de telefonemas e das redes sociais, e, posteriormente, as entrevistas foram feitas nas escolas de lotação das coordenadoras pedagógicas ou nas suas casas. Todas as participantes são do sexo feminino, por isso referimo-nos aos sujeitos como coordenadoras pedagógicas, e utilizamos a denominação de CP, seguindo de numerais (CP1, CP2, CP3), que também foram organizadas de acordo com o tempo de atuação.

No Quadro 2, apresentamos o sujeito, o período de atuação e a função de exerceu ou exerce em determinado período. Por fim, é apresentado o tempo de entrevista. O período de atuação descrito no quadro refere-se ao tempo que os sujeitos estiveram na coordenação pedagógica, pois há coordenadoras que mudaram sua função, que ainda estão em atuação na coordenação, coordenadoras que voltaram para a sala de aula ou saíram da rede municipal.

Quadro 2 – Coordenadores Pedagógicos

Coordenador Pedagógico	Período de atuação e função	Tempo de entrevista
CP1	1996-2000 - Orientadora 2001-2004 - Coordenadora Pedagógica	00:26:42
CP2	1997 até 2000 - Supervisora 2006 até 2011 - Coordenadora Pedagógica	00:14:24
CP3	1998-2000 - Supervisora 2014 até dias atuais - Coordenadora Pedagógica	00:30:08
CP4	2001 até 2013 - Coordenadora Pedagógica	00:15:19
CP5	2003 até dias atuais - Coordenadora Pedagógica	00:08:46
CP6	2005 até 2015 - Coordenadora Pedagógica	00:07:10
CP7	2008 até dias atuais - Coordenadora Pedagógica	00:12:37
CP8	2013 até dias atuais - Coordenadora Pedagógica	00:11:39
CP9	2014 até dias atuais - Coordenadora Pedagógica	00:09:11
CP10	2017 até dias atuais - Coordenadora Pedagógica	00:09:43

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

1.2.4 Quadro de coerência da pesquisa

O quadro de coerência tornou-se necessário para delinear a pesquisa, ou seja, elaborar o caminho da pesquisa de forma a manter uma coerência interna. Para compreender a coerência da pesquisa, partimos da matriz epistemológica de Silva e Sánchez Gamboa (2014), que apresenta elementos que são imprescindíveis para a elaboração de uma pesquisa.

Primeiramente, partimos da pergunta, que surge do mundo da necessidade, que são questões emergentes da prática que serão a base para a formulação do problema da pesquisa, que ao final deverá ser resolvido. Para a construção da resposta, há diferentes níveis e pressupostos necessários, como, por exemplo, os elementos técnicos, teóricos, metodológicos, epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos, ou seja, os procedimentos de coleta de dados, o referencial teórico, as abordagens do processo, as concepções presentes (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014).

Além dessas questões necessárias para a elaboração da pesquisa, há questões que envolvem os elementos históricos-sociais que englobam políticas, e as orientações epistemológicas, de forma que esses elementos abrangem a totalidade dos fatores que envolvem a pesquisa e influenciam na sua elaboração.

A proposta da matriz epistemológica possibilita evidenciar a coerência interna da pesquisa ao revelar os nexos entre os procedimentos de pesquisa, o registro e a análise de dados, as abordagens metodológicas, as teorias, as concepções epistemológicas e os pressupostos filosóficos.

Partindo dessas considerações, torna-se necessário ter clareza dos questionamentos para a elaboração dos objetivos que se pretende atingir. Para a elaboração da resposta, é necessário escolher um referencial teórico, instrumentos, metodologia e formas de análise dos dados, por isso a elaboração do quadro de coerência auxilia para compreender e analisar a pesquisa.

O quadro de coerência passou por modificações no decorrer da pesquisa, nos auxiliando a ter clareza do que pretendíamos atingir e organizando de forma a responder às nossas questões, mantendo a coerência interna.

Quadro 3 – Quadro de coerência

Objeto de Estudo: A Formação Continuada do Coordenador Pedagógico		
Questões	Objetivo	Metodologia
Reconhecendo o trabalho e a função do coordenador pedagógico na escola, perguntamos: Como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico na RME de Ponta Grossa? <i>Questões do Eixo Epistemológico</i> A formação tem como ponto de partida a prática dos coordenadores pedagógicos? Define-se no campo da produção ou distribuição do conhecimento?	Desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico da RME de Ponta Grossa. Identificar o movimento realizado para a formação continuada do coordenador pedagógico. Analisar as possibilidades e os limites da formação continuada para a realização do trabalho pedagógico.	<i>Estudo exploratório</i> para identificar os sujeitos da pesquisa que forneçam informações sobre os diferentes períodos de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação. Coleta de documentos, como: certificados, atas, livros de formações, legislação, registros pessoais. <i>Entrevista semiestruturada</i> com os coordenadores pedagógicos das escolas e com profissionais da educação da SME. <i>Análise de conteúdo</i> (BARDIN, 2016)

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No Quadro 3, apresentamos a questão central, emergente de problemas da prática, do contexto escolar, e também as questões do eixo epistemológico, que foram elaboradas posteriormente ao assumir o caminho a ser seguido. Essas duas questões poderiam ser diferentes se a concepção adotada fosse outra, mas, ao

assumir a teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996) e os conceitos de produção e distribuição do conhecimento (SANTOS, 1984), essas questões tornam-se fundamentais para serem analisadas e respondidas ao final da pesquisa.

Com as questões formuladas, elaboramos os objetivos presentes na segunda coluna, que são constantemente retomados para que a pesquisa prossiga de forma a atingir os objetivos, sem desviar do caminho escolhido. E na terceira coluna, apresentamos a metodologia que utilizamos para atingir os objetivos, que, como citado anteriormente, foi definida a partir dos objetivos.

1.2.5 Análise de conteúdo

Para a análise de dados, serão retomados os referenciais teóricos utilizados, relacionando-os com os dados obtidos, a fim de encontrarmos a relação entre os mesmos e formular categorias iniciais, para que, em seguida, seja possível avançar e obter os resultados da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Bardin (2016, p. 50) afirma que “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”, ou seja, na análise aprofundada dos dados obtidos. Para realizar a análise, a autora destaca a rigorosidade e as três etapas necessárias para a análise.

A análise inicia-se com a pré-análise, a qual consiste na organização dos materiais a serem analisados; é o momento de escolha dos documentos, de formular hipóteses, objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final. Nessa etapa, selecionamos os documentos a serem analisados e as transcrições das entrevistas para começar a exploração do material.

A segunda etapa é a exploração do material, que é a continuação da primeira fase, é a aplicação das decisões tomadas, realizando a codificação, decomposição ou enumeração dos dados. Nesse momento, passamos a realizar intensas leituras das entrevistas transcritas e destacar frases significativas de cada sujeito, em relação ao objetivo de pesquisa.

Por fim, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação baseiam-se na rigorosidade e na validação dos resultados, obtendo-se, assim, resultados significativos e fiéis (BARDIN, 2016). Após destacarmos as ideias principais de cada entrevista, passamos a comparar uma com a outra, observando informações que as

entrevistas apresentavam em comum e o que havia de diferente, para começarmos a realizar uma pré-categorização.

Após essa análise, vem a categorização, que, segundo Bardin (2016), consiste no agrupamento de questões que possuem características em comum, segundo critérios estabelecidos, realizando-se a diferenciação para depois reagrupar de acordo com as características. Para Bogdan e Biklen (1994, p.221), “As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”.

Para realizar esse agrupamento e a categorização, é necessário isolar os elementos e depois reparti-los, impondo organização de acordo com as mensagens (BARDIN, 2016). Para Bogdan e Biklen (1994), na leitura dos dados obtidos, há palavras e frases que se repetem, que se destacam, com isso, é importante destacar regularidades e padrões, depois, escolhem-se palavras para simbolizar essas regularidades, dando início ao processo de categorização.

Com as entrevistas realizadas, fizemos as transcrições, digitando as falas dos sujeitos para iniciar a leitura, codificação e categorização. A leitura das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas foi realizada destacando termos e palavras relacionadas a formação continuada e recorrências de temas possibilitando a categorização.

O corpo de codificação possibilitou a criação de oito categorias, sendo elas: Formação para o coordenador pedagógico iniciante na função; Formação para a definição do papel do coordenador pedagógico; Formação e troca de experiência; Formação para atuar como formador no interior da escola; Formação nas diferentes áreas do conhecimento; Formação para a realização do planejamento; Formação para resultados; Formação e as necessidades da escola.

CAPÍTULO 2

MOVIMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA: CONTEXTO E TRAJETÓRIA

Este capítulo tem como objetivo identificar o movimento da formação continuada do coordenador pedagógico na RME de Ponta Grossa. Para tanto, foi necessário primeiramente fazer um histórico sobre a criação da SME, a sua forma de organização e as funções que as pessoas ocuparam em diferentes momentos.

Partimos da informação de que a função de coordenador pedagógico na SME de Ponta Grossa é recente e que era ocupada pelo supervisor e orientador escolar, o que nos mobilizou a olhar para o contexto nacional e local, a fim de localizarmos e descrevermos o percurso do coordenador pedagógico na RME. A contextualização nos levou a identificar períodos históricos, levando em conta os estudos de Martins (1998; 2006): a dimensão política do ato pedagógico (década de 1980); ênfase na organização do trabalho pedagógico (começo da década de 1990); a produção e a sistematização coletiva do conhecimento (final da década de 1990); e aprender a aprender (a partir do século XXI).

Essa contextualização histórica permitiu compreender as mudanças que envolvem a atuação do pedagogo e entender o movimento da sua formação continuada. Para a construção deste capítulo, utilizamos informações obtidas em diferentes documentos e em entrevistas com pessoas que trabalharam na SME em diferentes períodos desde 1960. As informações possibilitaram identificar: a criação de diferentes órgãos que deram origem à atual SME; as funções que foram criadas em diferentes períodos; as pessoas que ocuparam cargos dos dirigentes; formações continuadas realizadas.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA

Para compreender o coordenador pedagógico, sujeito da pesquisa, é necessário reconhecer que o mesmo está inserido em uma realidade e que esta o influencia; no caso da presente pesquisa, o coordenador faz parte da RME de Ponta Grossa, organizada pela SME. Sendo assim, apresentamos o histórico de como se

constituiu a secretaria para abordar as funções e as mudanças que ocorreram na função do supervisor e do orientador, configurando-se na função do pedagogo, denominado posteriormente de coordenador pedagógico.

Atualmente, a SME está organizada de acordo com o Decreto nº 6705 de 2013 (PONTA GROSSA, 2013), que define as áreas do Departamento administrativo, Diretoria Financeira e o Departamento de Educação. Dentro de cada área, há diferentes divisões coordenadas pelos profissionais que fazem parte da Secretaria. No Quadro 4, a seguir, apresentamos as áreas da secretaria, dando destaque ao Departamento de Educação, pois é nele que está inserida a Divisão de Ensino Fundamental, local em que as formações para o coordenador pedagógico são pensadas e elaboradas pela equipe.

Quadro 4 – Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de Educação

Departamento Administrativo	Diretoria Financeira – FUNDEB	Departamento de Educação
• Divisão de Protocolo e Expediente • Coordenador de Administração e Planejamento • Divisão de Licitação • Seção de Apoio Técnico Administrativo • Coordenador de Gestão de Pessoal • Divisão de Gestão de Recursos Humanos • Seção de Promoção de Nível por Merecimento • Seção de Contratação e Concursos • Seção de Remoção, Licença e Lotação • Divisão de Infraestrutura e Logística • Seção de Merenda Escolar • Seção de Almoxarifado • Seção de Patrimônio • Seção de Transporte • Seção de Documentação e Arquivo • Seção de Manutenção e Conservação • Seção de Informática e Suporte Operacional • Divisão de Controle e Acompanhamento de Segurança do Trabalho e Benefício Social • Seção de Apoio a Divisão de	• Coordenador Financeiro • Divisão de Controle Financeiro • Seção de Arquivo e Apoio Técnico ao Financeiro • Divisão de Orçamento • Seção de Conciliação Financeira • Divisão de Orçamento • Seção de conciliação financeira • Divisão de Convênios e Descentralização de Recursos • Seção Pró-Educação/APMs/Bolsas • Chefe da Seção de Convênios e Contratos	• Divisão de Ensino Fundamental • Divisão de Educação Infantil • Divisão de Educação Especial/Inclusão • Divisão de Educação de Jovens e Adultos • Seção de Educação Especial • Seção de Apoio Técnico Administrativo • Coordenador de Infraestrutura Educacional • Divisão de Estrutura e Funcionamento do Ensino • Seção de Estrutura e Funcionamento do Ensino • Divisão de Documentação Escolar • Seção de Documentação Escolar • Divisão de Informação Educacional estatística

Departamento Administrativo	Diretoria Financeira – FUNDEB	Departamento de Educação
Controle e Acompanhamento de Segurança do Trabalho e Benefício Social • Editor		

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Decreto nº 6705 (PONTA GROSSA, 2013) (2017). O quadro apresenta somente a estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de Educação.

Porém, a SME nem sempre esteve constituída dessa forma, pois antes de ser criada, em 1954 houve a criação do Departamento Municipal de Educação, com a Lei nº 742 (PONTA GROSSA, 1954), o qual deveria administrar e orientar as escolas públicas municipais, de acordo com os programas oficiais da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. De acordo com a lei citada, havia o diretor do departamento, que era escolhido pelo Prefeito Municipal, dentro do quadro de profissionais da prefeitura.

A criação do departamento relaciona-se com a situação educacional da cidade de Ponta Grossa, pois, no início do século XX, havia na cidade apenas escolas particulares, oferecidas pelos professores nas suas próprias casas. Em 1912, foi instalada pelo governo estadual a primeira escola pública, e em 1924 foi inaugurada a primeira Escola Normal Primária de Ponta Grossa para formação de professores. Neste mesmo ano, houve mais investimento do governo estadual na escola pública da cidade, e em 1932, vincularam-se recursos à educação e exames de admissão, sendo necessário um departamento na prefeitura responsável pela área educacional (OLIVEIRA, 2002). Com o crescimento e o avanço na área educacional, houve a necessidade de criar o Departamento de Educação.

Foi em 1966 que se constituiu a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), por meio da Lei nº 1890 (PONTA GROSSA, 1966), designando que era o órgão responsável de orientação, controle e execução das atividades relativas ao ensino e à difusão da cultura.

No início, nesta Secretaria Municipal, as áreas de Educação e Cultura estavam juntas, e o Departamento de Educação passou a fazer parte da SMEC. O Departamento de Cultura foi instituído em 1977, pela Lei nº 2947 (PONTA GROSSA, 1977). A modificação na Secretaria foi em 1996, quando foi elaborada a Lei nº 5733 (PONTA GROSSA, 1996), a qual criou a Secretaria Municipal de Cultura, dessa forma, separando as duas secretarias, como acontece atualmente.

Em 1995, com a Lei nº 5172 (PONTA GROSSA, 1995), foi criado o Conselho Municipal de Educação, órgão vinculado administrativamente à Secretaria Municipal de Educação, cujo objetivo é ampliar o espaço político de discussão sobre educação e cidadania. Ele é composto por representantes de diferentes áreas, como por exemplo, representantes da Secretaria Municipal de Educação, do Núcleo Regional de Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, professor integrante do quadro de magistério da Secretaria Municipal de Educação, professor da rede particular de ensino, entre outros. Atualmente, é regido pela Lei nº 10.593 (PONTA GROSSA, 2011).

A organização dos departamentos e das secretarias relacionadas à Educação sempre esteve atrelada às organizações políticas. Os secretários são escolhidos pelo prefeito, e, juntos, escolhem os profissionais que farão parte dos departamentos na Secretaria. Para compreender esse processo, agrupamos informações sobre prefeitos e secretários, desde o surgimento da Secretaria Municipal de Educação, para auxiliar na elaboração do histórico.

Apresentamos uma relação de Prefeitos e Secretários Municipais de Educação que se relacionam à época pesquisada, ressaltando que o quadro tem início no ano de 1966, relacionando com a data de criação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A lista de prefeitos foi disponibilizada pela própria Secretaria Municipal de Educação, ao passo que os Secretários foram organizados a partir de informações obtidas na Secretaria e em leis e decretos confirmando datas e secretários; ainda, utilizamos a pesquisa realizada por Borges (2017), que nos auxiliou na organização dos partidos políticos.

Quadro 5 – Prefeitos e Secretários de Educação de Ponta Grossa a partir do ano de 1966

Prefeitos	Partido	Secretários de Educação
1966-1969 Plauto Miró Guimarães	-	1967 a 1968 Antonio Jose França Satyro 1968 Dercia do Carmo Noviski
1969-1973 Cyro Martins	Arena II	1969 a 1972 Roberto Elhke Junior
1973-1975 Luiz Gonzaga Pinto	Arena	1973 a 1976 Valdevino Lopes
1975-1977 Amadeu Puppi	-	1973 a 1976 Valdevino Lopes

Prefeitos	Partido	Secretários de Educação
1977-1982 Luiz Carlos Zuk	MDB	1977 a 1980 Amilton Alece 1980 a 1982 Railda Alba Francisca Schiffer
1982-1983 Romeu Almeida Ribas	PTB	1980 a 1982 Railda Alba Francisca Schiffer
1983-1988 Otto Santos da Cunha	PMDB	1983 a 1988 Francisca Isabel de Oliveira Maluf
1989-1992 Pedro Wosgrau Filho	PSDB	1989 a 1992 Marco Antonio Razouk
1993-1996 Paulo Cunha Nascimento	PDC	1993-1996 Railda Alba Francisca Schiffer
1997-2000 Jocelito Canto	PSDB	1997 João Carlos Gomes 1997 a 2000 Reinaldo Ansbach 2000 Lurdes Thomaz
2001-2004 Péricles de Holleben Mello	PT/PMDB/PH S	2001 a 2004 Esmeria de Lourdes Saveli
2005-2012 Pedro Wosgrau Filho	PSDB	2005 a 2008 Zélia Maria Lopes Marochi 2009 a 2012 Zélia Maria Lopes Marochi
2013-2016 Marcelo Rangel	PPS	2013-2016 Esmeria de Lourdes Saveli
2017 atual Marcelo Rangel		2017 atual Esmeria de Lourdes Saveli

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de informações disponíveis pela SME e a partir de Borges (2017) (2018).

Nos dados recolhidos, desde 1966, houve a participação de 12 prefeitos, dos quais 2 permaneceram no cargo em duas gestões, e a participação de 13 secretários de educação, sendo 7 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Ainda, houve 3 secretárias que permaneceram por mais de uma gestão.

Ao mapear os secretários de educação, buscamos extrair informações a respeito das ações desenvolvidas em cada período, no que diz respeito à constituição da função do CP, em virtude de que são eles que organizam a rede municipal de ensino e são os responsáveis por esse processo.

Contextualizando a SME de Ponta Grossa, podemos aprofundar o histórico do CP, que está inserido nos processos desta caminhada e nas modificações que ocorreram até os dias atuais. Para tratar sobre o CP, é importante destacar que nos detemos aos profissionais presentes nas Escolas Municipais, que primeiramente englobavam supervisores e orientadores de 1ª a 8ª série, e que depois do processo de municipalização e da estadualização, contemplam os profissionais do 1º ao 5º ano.

Optamos por não aprofundar os estudos sobre o CP da Educação Infantil por considerar que os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) passaram a ser de responsabilidade do município a partir do ano de 2001, e desde aquela época a formação continuada do CP é diferenciada, de acordo com a área de atuação. Portanto, fizemos a opção de analisar o CP do ensino fundamental.

2.2 A TRAJETÓRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA

Como visto, a SMEC foi criada em 1966 e, portanto, optamos por iniciar o histórico do CP a partir da década de 1960, pois, além de documentos como atas, diário oficial, leis e decretos, foi possível entrevistar sujeitos que participaram dessa história. O percurso histórico será feito até os dias atuais, compreendendo como se constituiu essa função na RME e as mudanças que enfrentou e, também, apresentando o movimento da formação continuada para esse profissional. Contamos com a participação de 8 sujeitos, descritos na metodologia do trabalho, além da busca de informações em documentos.

É importante recordar que a criação da Secretaria Municipal em 1966 está relacionada também ao movimento da educação, no contexto nacional, que ganhou força a partir de 1930, com as reformas de ensino e com a discussão da pedagogia tradicional e da pedagogia nova. Foi um período de repensar a educação e conceituá-la em diferentes perspectivas (SAVIANI, 2007).

Durante esse intenso movimento, vemos, conforme afirma Wachowicz (1984), que nas escolas do Paraná estava presente a função de inspetor, que era nomeado pelo Secretário e tinha como função visitar as escolas, verificar o trabalho dos professores, organizar esse trabalho e os documentos escolares. O inspetor realizava visitas nas escolas, porém, não foi suficiente para garantir a organização e,

em meados de 1923, houve mudanças nessa função e os diretores das escolas passaram a assumir as funções do inspetor, pois estavam presentes nas escolas diariamente e, assim, poderiam executar melhor a organização do trabalho e da escola.

Essa configuração do diretor como inspetor no Paraná permaneceu na década de 1960 e o município de Ponta Grossa também participou deste movimento. A Professora A relata que, ao iniciar seu trabalho no município a partir de 1960, ainda havia professores leigos nas escolas e não havia uma configuração de supervisor e orientador. Assim, era muito forte a figura do diretor nas escolas, que organizava as questões administrativas e pedagógicas. Ele fazia parte do quadro de profissionais da rede municipal de ensino e era escolhido pelo Secretário para exercer tal função.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), também abordou a formação do inspetor de ensino referente à administração ou direção das escolas, e a formação no ensino superior voltado para as habilitações.

Saviani (2007) afirma que a década de 1960 foi marcada por intensa experimentação educativa, predominando a concepção pedagógica renovadora. Neste mesmo período, a orientação tecnicista, com ênfase nos métodos e técnicas de ensino, começava a ganhar força em programas de assistência. Com a Revolução 1964, a pedagogia tecnicista passou a ser a pedagogia oficial (SAVIANI, 2007).

Com o reflexo da pedagogia tecnicista, em 1969 o curso de Pedagogia estava voltado para a formação em habilitação, com a criação do Parecer CFE n. 252/69 (BRASIL, 1969), o qual fixou um mínimo de currículo e de duração do curso de Pedagogia, tendo um objetivo mais claro de formar os professores “para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares.” (SILVA, 2003, p.26).

Segundo Saviani (2008), o curso voltado para habilitações estava seguindo o modelo taylorista, com uma pedagogia tecnicista, com a divisão do trabalho e das tarefas de cada profissional, como acontecia no modelo industrial, então, o curso passou a formar os técnicos, sendo eles os supervisores, orientadores e administradores.

Esse movimento no curso de Pedagogia refletiu na estrutura da rede municipal de ensino, ou seja, o supervisor escolar e o orientador educacional começaram a fazer parte do quadro dos profissionais. Neste período, as escolas da rede municipal de ensino eram predominantemente de zona rural, administradas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A maioria das escolas na zona urbana era administrada pelo Estado, que neste período organizava também algumas escolas de 1ª a 4ª série. Gradativamente, o município foi criando mais escolas na área urbana e o Estado foi deixando os anos iniciais para a administração do Município; por sua vez, o Município, que também administrava algumas escolas de 5ª a 8ª série, passou a administração para o Estado.

A municipalização e a estadualização aconteceram legalmente em 2001, o que foi firmado pelo termo de convênio de parceria educacional nº 276/01, e dessa forma, como acontece atualmente, o Município ficou responsável pela educação infantil e anos iniciais (1º ao 5º ano) e o Estado responsável pelos anos finais (6º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano).

O histórico apresentado a partir da inserção do supervisor e orientador na rede municipal, em um primeiro momento com a sua entrada na RME, segue com rupturas ou mudanças no histórico do CP, que se relacionam aos momentos apresentados por Martins (1998; 2006).

2.2.1 Marcas do tecnicismo: o supervisor escolar e o orientador educacional (1970-1982)

Com a formação de Pedagogia voltada para as habilitações, o supervisor e o orientador começam a se inserir no ambiente escolar, mudança que reflete no quadro de profissionais da SME, pois na década de 1970, com a entrada de um novo secretário e com o aumento da rede municipal, foi organizado um grupo, com aproximadamente 6 supervisores e outro grupo de orientadores, na própria secretaria, com profissionais que já cursavam as habilitações ou já tinham essa formação específica.

O Sujeito 1 afirma essa situação, relatando:

[...] professor Valdevino disse: vamos formar uma equipe de orientadores e supervisores. Os primeiros supervisores eram muito espontaneístas, sem aquela necessidade de você formar, de você ter um projeto pedagógico,

projeto de supervisão, projeto de orientação. Ele disse: vamos trazer os supervisores aqui, professora, e nós vamos dividir o município. Era bem menor do que o atual, nós dividimos em zonas e cada supervisor cuidando e supervisionando um determinado número de escolas. [...] não que eles permanecessem nas escolas, mas eles permaneciam na Secretaria Municipal de Educação e à medida da necessidade é que eles se deslocavam cada um para sua zona de atuação. (S1)

Os supervisores e os orientadores eram coordenados pelo chefe de divisão de ensino da época, e cada supervisor era responsável por um determinado número de escolas, entre 4 ou 5, e iam visitar as escolas, a fim de fiscalizar o trabalho dos professores.

Conforme afirma S1, a função do supervisor e do orientador na RME era dividida, com tarefas fragmentadas, de acordo com o viés tecnicista da época, presente em sua formação inicial, voltada para as habilitações, refletindo essa sistematização no seu trabalho e na escola. O viés tecnicista encontrava-se muito forte, reflexos estes da Lei 5.692/71, com a qual o curso de Pedagogia assumiu o papel de formar os professores para o Magistério, diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p.147).

Com a fragmentação das funções, era comum haver divergências entre os dois profissionais que estavam iniciando seu trabalho na RME. Neste caso, o supervisor era responsável por questões pedagógicas, planejamento, questões voltadas para os professores, ao passo que os orientadores tinham seu trabalho voltado para os alunos, com questões pedagógicas e psicológicas. Esse acontecimento é relatado por S1:

Muitas vezes havia esse medo de que o orientador fizesse o trabalho do supervisor e o supervisor fizesse o trabalho do orientador, isso acontecia não só no município como também em nível estadual. Nós acreditamos hoje que era por conta justamente de estar iniciando um trabalho que antes não se faziam nas escolas, então não se tinha com bastante clareza a atividade do supervisor e do orientador. Víamos com bastante clareza essa divergência do trabalho deles.

Nesse período, começaram a ser elaborados os primeiros decretos e leis contendo o supervisor e o orientador no quadro de profissionais, como, por exemplo, o Decreto nº 190 (PONTA GROSSA, 1979), que esclarece as atribuições do orientador e do supervisor, denominando o trabalho do orientador educacional relacionado ao educando e o supervisor escolar atuando diretamente com os

professores e com o rendimento escolar. E o Decreto nº 477 (PONTA GROSSA, 1979), que estabelece a jornada de trabalho optativa desses dois profissionais.

A divisão do trabalho e a função de fiscalização é reforçada pelo Sujeito 2, ao afirmar que:

[...] não existia coordenador pedagógico em escola, existia na rede, na secretaria, uma destinada para a zona rural, outra era destinada para outras escolas da zona urbana, não existia na escola. Ficavam na secretaria e elas eram coordenadoras pedagógicas, que a gente chamava de supervisoras, de ir na escola verificar o diário do professor, a secretaria fazia as provas e ia lá aplicar, então toda a escola era controlada pela secretaria. (S2)

Buscamos nos autores a definição destes profissionais, e conforme Silva (1987), o supervisor escolar originou-se da função supervisora presente nas fábricas, do modelo capitalista, em que o trabalhador realiza um trabalho puramente técnico e o empregador realiza o controle deste trabalho, relacionando-se com a questão de garantir o processo, controlar a eficácia. No contexto escolar, a intenção era garantir a execução do que foi planejado, sendo assim, profissionais com pouca qualificação realizavam essas atividades, diminuindo custos de mão de obra. Um dos problemas foi a falta de especificidade na formação do supervisor, com pouca fundamentação, gerando a incerteza deste profissional quanto ao trabalho a ser desenvolvido pelo supervisor escolar (SILVA, 1987).

Lück (1981) afirma que o supervisor acabava apenas disponibilizando materiais prontos para que o professor aplicasse, e depois supervisionava esse trabalho. Ele tinha o papel de promover o controle no processo ensino e aprendizagem e, para isso, desenvolvia um trabalho com o professor de assistência e coordenação de ações desse profissional, o que, por falta de clareza, muitas vezes não acontecia. Com isso, nas escolas da rede municipal, o supervisor educacional tinha apenas função de vigilância, isto é, de vigiar o trabalho do professor, de cobrar resultados, de aplicar provas externas, como afirmou o Sujeito 2.

Por sua vez, o orientador educacional, segundo Pimenta (1991), tem origem na orientação profissional, que surgiu em meio à industrialização e tinha como objetivo fazer testes com os trabalhadores e mostrar qual seria o seu trabalho a partir de suas capacidades. Com isso, foi trazida para o interior da escola com o intuito de orientar os alunos de acordo com suas aptidões. Por conseguinte, o orientador era visto como aquele responsável em atuar com os educandos, no

sentido de acompanhá-los em questões que eles precisassem, tanto em relação aos estudos como à vida pessoal (LÜCK, 1981). O orientador realizava seu trabalho com alunos e professores no sentido de orientar as situações ocorridas na escola, contatar a família, mediar conflitos.

Posteriormente, quando houve ampliação da rede municipal, apenas algumas escolas maiores receberam o supervisor lotado no contexto escolar. O Sujeito 1 esclarece esse acontecimento:

Então, foi quando o professor Valdevino disse: professora, já temos condições de, em cada escola, pelo menos as de maior porte, colocarmos um supervisor para cuidar especificamente daquela escola. Esse supervisor, que ficava em nível de secretaria municipal, atendia ao supervisor de cada escola, que determinava as atividades que aquela escola estava fazendo, acompanhava, orientava, sugeria, participava também das reuniões. Era uma atividade à medida que as escolas estavam aumentando, o número de alunos e professores. No início apenas 5 ou 6 supervisores, depois desses supervisores em nível municipal, supervisores em cada escola. (S1)

A organização dos supervisores e orientadores lotados na SMEC se manteve em 1980, com a entrada de uma nova secretária, que reorganizou internamente o grupo, instituindo o chefe de supervisão e orientação para que organizassem seus pares. .

A função ainda era de vigilância, conforme aponta Luck (1981), de aplicação de provas. Esse período é marcado por processos de reformulações no curso de Pedagogia, refletindo um movimento iniciante de começar a enxergar o professor, a sua prática, estando mais próximo à realidade escolar, repercutindo em mudanças na concepção sobre a divisão de trabalho.

Ela estruturou melhor na cidade essa questão dos coordenadores pedagógicos. Ela criou a coordenação por sistema, cada coordenador daqui [SME] era responsável por quatro, cinco, seis escolas, então o sistema começa a se organizar melhor. Já tem um coordenador formado em Pedagogia, que é formado em Supervisão, ele já trabalha com os professores, ele está orientando os professores. (S2)

Com relação à formação continuada para os profissionais, o Sujeito 1 declara que, neste período, não havia uma preocupação com isso, visto que os supervisores e orientadores estavam saindo de sua formação inicial, considerando que estavam preparados para sua atuação, até mesmo pela concepção da época de que a

formação inicial era suficiente. No entanto, essas concepções começavam a dar sinais de mudança, como será tratado no próximo período.

2.2.2 Marcas da abertura política: o diálogo do supervisor e do orientador com a escola (1983-1988)

Posteriormente, em 1983, com a entrada de nova secretária, iniciou-se o processo de mudança de concepção. Houve um intenso trabalho para modificar o currículo da rede municipal, repensando-se as formas de alfabetização e o trabalho realizado dos professores, supervisores e orientadores. O supervisor e o orientador ocupavam uma função, ou seja, eram professores da rede municipal que foram escolhidos pela equipe da secretária para exercer esse cargo, no qual havia um estímulo salarial. O Sujeito 5 esclarece como aconteceu o momento do início da mudança da concepção do supervisor apenas como fiscalizador:

[...] nós saíamos da SME, nós íamos inclusive de ônibus, e visitávamos as nossas escolas de segunda a quinta-feira. Nós levávamos mais ou menos um roteiro de observação, o que nós íríamos observar, o que nós íríamos poder contribuir na escola, em loco, e também o que nós poderíamos levar na outra semana de contribuição para a escola, ver quais os problemas, o que a escola precisava, enfim, conversar com os professores, fazer um diagnóstico realmente das necessidades da escola. Na sexta, nós nos reuníamos, existia uma chefe do setor, nós então compartilhávamos tudo isso. (S5)

Sendo assim, os supervisores e orientadores estavam lotados na secretaria e iam até as escolas para acompanhar os professores,. A proposta era de modificar o viés específico de fiscalização e auxiliar os professores, apontando ideias, sugestões, a fim de melhorar o ensino.

O processo de modificação da concepção tecnicista em relação a esses profissionais decorreu do movimento da década de 1980, que conforme Martins (1996), foi marcada pela abertura política do regime militar que aconteceu a partir de 1964, e com isso houve “Novas palavras de ordem: partir da prática, compromisso político com as ‘camadas populares’, transformação social, unidade teoria-prática” (MARTINS, 1996, p.84). Tal abertura e mudança no contexto nacional refletiram no trabalho das escolas e na concepção dos profissionais da rede municipal.

Este período é denominado por Martins (2006) de “dimensão política do ato pedagógico”, pois foi marcado pela participação social, por mobilizações e, assim, os

professores começaram a repensar o seu trabalho, que era predeterminado e fiscalizado por outros sujeitos, buscando, então, maior participação.

Saviani (2007) relata que esse período foi marcado pela constituição de associações, sindicatos e pelo movimento de organização dos profissionais da educação e da ampliação da produção acadêmico-científica, o que refletiu na prática desses profissionais.

Almeida e Soares (2010, p. 38) afirmam que,

A partir, principalmente, dos anos 1980, quando se fortalece em nosso país a discussão sobre uma pedagógica comprometida com os interesses da maioria da população- as classes trabalhadoras-, altera-se a compreensão a respeito de qual deve ser o papel do pedagogo escolar. Nesse sentido, o papel do pedagogo, tanto como supervisor escolar quanto como orientador educacional, passa de uma função controladora, fiscalizadora, individualista e burocratizada para uma função de acompanhamento, apoio e suporte pedagógico calcada na organização coletiva do trabalho escolar.

Foi um movimento no país que refletiu na formação dos professores a na organização das escolas, na tentativa de modificar a concepção fragmentada e visar a formação do pedagogo unificado.

Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) também citam essa década como sendo um período em que o orientador educacional começava a ser repensado, no sentido de participar dos momentos da escola, preocupar-se com os alunos e com o processo de aprendizagem. Pimenta (1984) aborda a ressignificação do papel do orientador pedagógico a partir de uma análise crítica daquela época, passando a pensar na formação do pedagogo, aquele que realiza mediação, pensando no trabalho pedagógico.

Saviani (2008) aborda a discussão ocorrida na década de 1980 sobre a especificidade das habilitações, principalmente a supervisão escolar, trazendo a necessidade de haver uma especificidade tanto teórica como prática para essa formação. Nesse momento, segundo o autor, pensou-se que se a escola precisa de um supervisor, é preciso que ele tenha uma formação, destacando-se que esta seja no curso de Pedagogia.

Essa constatação levou à convicção de que, em verdade, as chamadas habilitações técnicas não passavam de uma divisão de tarefas no campo da educação, passíveis, pois, de serem exercidas pelo mesmo profissional desde que adequadamente qualificado. A profissão, isto é, a atividade socialmente requerida, seria uma só: a educação; e o profissional apto a desempenhá-la seria, igualmente, apenas um: o educador ou pedagogo.

Administração, orientação, supervisão etc. seriam tarefas educativas que integram a lista de atribuições de um mesmo profissional: o educador. (SAVIANI, 2008, p.33).

Conforme mostra o autor, esse período foi de inúmeros questionamentos sobre a formação do supervisor e do orientador, iniciando-se um olhar voltado para a formação do pedagogo.

As concepções presentes nas funções do supervisor e do orientador sempre estiveram estritamente relacionadas com a visão presente no curso de Pedagogia, e, por esse motivo, as concepções acompanharam as mudanças que ocorreram nas legislações.

Como aconteceu no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que segundo Masson e Mainardes (2009), teve início em 1962, com o objetivo de formar bacharel para atuar no curso normal. Posteriormente, foi modificado na formação do bacharel e licenciatura concomitantemente.

Posteriormente, com o Parecer nº 252/69 (BRASIL, 1969), visando a formação de professores para o Curso do Magistério e para as habilitações de Administração, Supervisão e Orientação, o curso da UEPG passou a atender essas especificidades. Já em 1989, com os movimentos de reformulação, o curso tomou como referência a docência, conforme a Resolução Universitária nº 5/89, retirando as habilitações anteriores e incluindo habilitações para o magistério. As habilitações em supervisão, orientação e administração retornaram ao curso em 1991, buscando atender a demanda do mercado de trabalho (MASSON; MAINARDES, 2009), refletindo, assim, nos profissionais que estavam nas escolas na função de supervisor e orientador.

Na rede municipal, que acompanhava esses movimentos de reformulação e repensar sobre o trabalho, em 1987 teve início o Projeto Realidade, que surgiu a partir de mudanças trazidas pela nova gestão. A proposta nasceu das observações dos elevados números de reprovação na rede municipal e a falha no período de alfabetização. Os objetivos eram reduzir reprovações e evasões na primeira série, priorizar a qualidade, capacitar o professor e dar mais tempo ao professor e ao aluno para a vivência da alfabetização (IPARDES, 1993). Vemos a relevância do projeto conforme a afirmação do Sujeito 5,

No projeto realidade foi o maior marco de mudança, porque realmente aqui que o projeto inicia. Acaba o projeto e passa a ser uma política no

município. Então, como existia isso como política e era novo, existiu muito estudo, grupos de estudos e, conseqüentemente, não só os pedagogos como os professores também precisavam estudar. (S5)

Segundo o estudo de caso realizado pelo IPARDES (1993), o Projeto previa uma relação mais profunda entre o professor e o supervisor, ambos atuando como investigadores do processo de aprendizagem, e a formação dos professores para um novo olhar na alfabetização dos alunos. Depois de cinco anos de projeto, ele foi considerado uma linha de trabalho da Diretoria de Educação. De acordo com o estudo de caso realizado sobre o Projeto, foi possível observar uma maior autonomia dos professores em sala de aula e mudança nas metodologias utilizadas.

Esse momento de abertura e de mudanças é relatado pelo Sujeito 4, ao declarar que:

[...] começamos a ir muito em cursos, especialmente nós que éramos do Projeto Realidade, então foi o momento que o Brasil começou a se abrir também para os cursos e para as discussões sobre alfabetização de uma forma mais acentuada. Nesse momento, vai vir à tona pesquisas de Emília Ferreira, a questão do construtivismo. [...] essa secretária e essa diretora de departamento, elas diziam o que vocês estão precisando para estudar? Vamos ver, esse é o melhor? Vamos ver. (S4)

Com relação à formação continuada dos supervisores e orientadores neste período, destacamos que houve o início do investimento na formação, ainda que o grupo estivesse apenas na secretaria de educação, os profissionais passaram a participar de cursos, de estudos de diferentes autores, mas ainda sem haver uma equipe direcionada a isso ou projetos de formação continuada.

2.2.3 A organização do trabalho na escola: relações coletivas do supervisor e do orientador (1989-2000)

Dando continuidade às mudanças na RME, em 1989 houve a entrada de um novo secretário, que sentiu a necessidade de inserir o supervisor e o orientador nas escolas, e manteve um grupo na secretaria para organizar o trabalho desses profissionais.

Este período da rede municipal relaciona-se ao segundo movimento denominado por Martins (2006) de organização do trabalho na escola, marcado pela necessidade de olhar e se inserir na prática, e pela quebra do sistema

organizacional da escola, ou seja, é o movimento de modificar as estruturas, agir de forma diferente daquela que é imposta, desenvolvendo um trabalho mais coletivo, com mais parcerias, entrando aqui o papel do supervisor e orientador, para deixar de ser um trabalho de fiscalização e sim um trabalho conjunto.

Martins (1998, p.72) afirma que, neste período, o supervisor “colocar-se ao lado dos professores e não acima deles é um imperativo para a luta por um processo de ensino que atenda aos interesses e às necessidades práticas da clientela oriunda das classes trabalhadoras”.

Então, nessa gestão, os supervisores e orientadores saem da secretaria e vão trabalhar lotados nas escolas, segundo Sujeito 4, para atender de perto as necessidades da escola. Contudo, uma equipe permanece na SME para organizar o trabalho e a formação dos supervisores e orientadores que estavam no chão da escola.

Os avanços continuaram em relação aos investimentos e formações. Como afirma o Sujeito 4:

Então ele tem uma sensibilidade também de manter o grupo e não desmanchar, ele foi uma continuidade, algumas coisas ele discutia com a gente, ele discutia a necessidade de transformação em alguns aspectos, mas ele fez com que tudo se continuasse de fato, foi um contínuo, processo. (S4)

Nesse movimento de pensar a formação, foi elaborado o Dia D, que era um dia do mês dedicado aos estudos na escola. O Sujeito 4 relata esse percurso, apresentando que o grupo que estava na secretaria dialogava com o secretário sobre as questões referentes à formação, e ao sugerirem a formação na escola, foi elaborado esse dia específico, como ela explica:

O dia D vai ser o dia que não vai ter aula, nós vamos explicar para as famílias, para os pais, e a escola vai parar para que se pense, a escola precisa pensar. Criamos o dia D, uma vez por mês, cada uma ia numa escola e quando eram escolas menores, mais perto, a gente juntava e nós discutíamos, fazíamos um estudo, um tema que era um tema pra todas as escolas, fazíamos depois uma discussão, as que estavam na secretaria, e nós nos distribuíamos naquele dia também. (S4)

Nesta gestão, houve o primeiro congresso de educação, trazendo autores modernos e novas perspectivas para a educação. Esse secretário permaneceu até 1992, apostando na formação, incentivando a participação dos professores. Foi um

período de investimentos financeiros, aquisição de novos livros, congressos com autores renomados.

Em 1993, retornou a secretária que já havia atuado em anos anteriores, permanecendo os supervisores nas escolas e um pequeno grupo na secretaria para organizar a rede municipal. Dá-se continuidade ao Projeto Realidade, que se torna uma política, e às formações continuadas. Quanto às formações, houve a continuidade do Dia D, promovendo-se momentos de estudos, cursos, palestras e formações burocráticas. Houve a elaboração de publicações das próprias professoras na rede sobre suas experiências pedagógicas, valorizando o trabalho dos docentes e incentivando a melhora e participação.

Este período foi caracterizado pelo terceiro momento de Martins (2006) sobre a sistematização coletiva do conhecimento, marcada por considerar a prática do sujeito, os interesses e conhecimentos adquiridos nesta prática; assim, é possível destacar que o movimento de formação deste período esteve realmente atrelado à prática dos professores.

Em 1994, houve a elaboração do Plano Curricular das Escolas Municipais, elaborado pelo grupo de supervisores escolares que permaneceram na secretaria organizando o sistema educacional, a formação continuada dos profissionais da escola.

Foi lançado em 1996 o chamado “Cadernos Pedagógicos”, com o objetivo de valorizar trabalhos significativos desenvolvidos por professores da rede e possibilitar o intercâmbio de experiências e informações sobre diferentes aspectos do trabalho pedagógico. Teve como tema “Dialogando sobre educação e trabalho pedagógico”. Destacamos que foram produções que valorizaram as práticas dos docentes, vindo ao encontro da organização apresentada por Martins (2006).

Durante a próxima gestão de outro secretário, em 1997, se manteve a estrutura de supervisores e orientadores nas escolas, permanecem as formações separadas entre supervisor e orientador, formações estas que eram elaboradas pelo grupo da secretaria e aconteciam em forma de grupo de estudo, troca de experiências e também reuniões burocráticas. A estrutura das formações oferecidas realçam o processo de mudança de concepção, voltando o olhar para a escola.

O viés tecnicista foi perdendo força e, com as reformulações no curso de Pedagogia, não se entendia mais o trabalho pedagógico como algo fragmentado, começando-se a pensar na figura do pedagogo.

2.2.4 O pedagogo: a unificação das funções no contexto da reestruturação do capitalismo (2001-2018)

Este período de mudanças na RME relaciona-se ao contexto nacional, em que a ênfase passa a ser na aprendizagem, no aprender a aprender, cuja lógica compreende o sujeito “não mais como um ser historicamente situado, portador de um conhecimento que adquire na prática laboral, mas um sujeito intelectualmente ativo, criativo, produtivo, capaz de dominar os processos de aprender.” (MARTINS, 2006, p.88). Ou seja, é a reestruturação do capitalismo que exige do coordenador pedagógico ação criativa para resolver de forma técnica os problemas da prática.

Segundo Saviani (2010), seria a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo e o sentido do aprender a aprender é associado ao movimento de atualização constante dos trabalhadores para se manter no mercado de trabalho.

Em 2001, com a gestão de uma nova secretária, houve legalmente a mudança de supervisores e orientadores para a figura do pedagogo. Essa mudança aconteceu com o Decreto nº 714 (PONTA GROSSA, 2001), que regulamenta a função de pedagogo da rede municipal de ensino, revogando o Decreto nº 434 (PONTA GROSSA, 2001), que regulamentava a função de supervisor e orientador.

Para assumir a função, exige-se a formação em licenciatura em Pedagogia, fazer parte do Quadro Próprio do Magistério Público Municipal no mínimo 5 anos, ou seja, ser professor da RME, não ter recebido penalidade e ter desempenho satisfatório em sala de aula. O profissional que atenda esses requisitos, poderia solicitar a vaga, quando disponível, podendo ser escolhido pela SME, da mesma forma com que poderia ser afastado da função por realizar um trabalho insatisfatório, retornando à sala de aula.

Conforme o Decreto nº 6956 (PONTA GROSSA, 2002) a gratificação recebida para atuar na função de pedagogo é referente a cinco por cento, calculado sobre o valor do vencimento.

O Decreto nº 714 (PONTA GROSSA, 2001) apresentava, no artigo 14, as funções específicas do pedagogo.

Art. 14- São funções específicas do pedagogo:

I - elaborar diagnóstico escolar, objetivando prever ações de acordo com a realidade existente; II - estimular a efetiva participação da comunidade na instituição escolar; III - coordenar o planejamento escolar; IV - acompanhar dos projetos pedagógicos da escola; V - acompanhar aos processos de

avaliação; VI - realizar projetos e/ou atividades que contribuam para a formação contínua dos professores; VII - acompanhar o conselho de classe; VIII - encaminhar os alunos à especialistas, desde que tenha estrutura necessária para atender a realidade escolar; IX - outras, determinadas pela equipe da SME em conformidade com a proposta pedagógica da escola.

Vemos, nas funções específicas presentes no decreto, que o pedagogo trabalha com a comunidade, com os professores, com a formação continuada dos mesmos, com os alunos e outras, de acordo com a secretaria, ou seja, é uma amplitude de atribuições, por isso é necessário ter clareza da sua função e do trabalho a ser desenvolvido na escola.

O Sujeito 5 vivenciou o momento de transição de supervisor e orientador para pedagogo, e retrata:

Nós fomos recolhidas e passou a existir então um pedagogo para cada escola ou dois, dependendo do porte. O trabalho foi sendo modificado, existia uma equipe interna na Secretaria de Educação, mas existiam os pedagogos nas escolas. Então, tinha um pedagogo na escola, a equipe que estava itinerante ficou na secretaria, continuando a visitar as escolas, mas para trabalhar com esse pedagogo que estava dentro da escola. (S5)

Pinto (2011) nos apresenta o conceito do pedagogo escolar como aquele que atua fora da sala de aula, que organiza o trabalho do professor, realiza a mediação das atividades docentes e discentes. Percebemos, no artigo 14, que há várias atribuições a serem desenvolvidas pelo pedagogo, e Pinto (2011) aborda essa ideia de que acontece desvio de função do pedagogo. Ao considerar que o pedagogo possui muitas atribuições, por vezes deixa de atuar nas atividades pedagógicas e apenas atende as emergências.

Placco (2012) também aborda a questão do cotidiano escolar quando o pedagogo apenas apaga incêndios, ou seja, resolve questões imediatas, deixando de lado a questão pedagógica; contudo, conforme afirma Orsolon (2002), o coordenador é agente de transformação na escola, cujo papel é relevante de formador,

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. (ORSOLON, 2002, p. 20).

Souza (2002) também aborda o papel do coordenador na formação continuada dos professores e na constituição do grupo de docentes, auxiliar no planejamento, nas questões que envolvem a aprendizagem dos alunos. Além dessas questões, o coordenador participa e promove a elaboração do projeto político pedagógico da escola, constituindo no coletivo a identidade da escola (DOMINGUES, 2009).

Porém, Kuenzer (2002) problematiza a unificação da supervisão e do orientador no pedagogo, trazendo a questão do pedagogo multitarefeiro, de forma que essa unificação acontece para seguir os moldes do capitalismo, diminuindo profissionais e deixando apenas uma pessoa para desenvolver diversas tarefas. A autora destaca que,

Por isso, não basta a unificação no âmbito da formação; é preciso que esta se dê a partir das categorias que historicamente tem se construído no campo da pedagogia emancipatória, articulada às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão. (KUENZER, 2002, p.55).

Neste período, a partir do ano de 2001, a formação continuada do pedagogo foi realizada pelo Instituto Ayrton Senna e pela equipe presente na secretaria, com o programa Escola Campeã, com temas relacionados ao gerenciamento da escola eficaz, rotinas financeiras, rotina do dia a dia, tinham como objetivo melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos da rede pública.

Peroni (2006) retrata essa relação ou parceria entre o setor público e o privado, destacando o investimento feito pelo Estado para a iniciativa privada, porém, mesmo que seja iniciativa sem fins lucrativos, alguns fatores contribuem para que desenvolvam seu trabalho, como aponta a autora:

O instituto se mantém, principalmente, com dinheiro das empresas que deixam de pagar impostos, e os municípios, além de perderem esse dinheiro, pagam o material ao instituto e ainda envolvem toda a rede de ensino público. Professores, coordenadores pedagógicos, diretores, quadros das secretarias de educação, todos, enfim, passam a definir suas atividades de acordo com as determinações do instituto, tanto na área de gestão quanto na pedagógica, redefinindo não apenas o espaço público, mas também sua autonomia (PERONI, 2006, p.127).

Como afirma a autora, as ações dos sujeitos envolvidos se modificam a partir da intervenção da iniciativa privada, pois passam a responder a estes sujeitos,

seguindo os pacotes de formação, neste sentido, os sujeitos relatam a parceria com o Instituto Ayrton Senna com o forte viés empresarial, com formações voltadas para resultados, com monitoramento e tabelas a serem preenchidas. Sujeito 5 esclarece essa ideia:

O instituto era mais da parte organizacional, de como organizar a escola, de como trabalhar essas formações, não tanto no sentido do que estudar, mas de como fazer, de como organizar a escola. Tinha as fichas que eram preenchidas, mais organizacional, tinha alguns temas também que eles tinham como sugestão, mas isso não impedia a nossa formação da secretaria. Trabalho conjunto, porque ele era mais na questão organizacional, como a escola deveria trabalhar, como a escola ia se organizar, como registrar seu dia a dia, seu cotidiano, ele ajudou mais nesse sentido. (S5)

Houve outra gestão, de 2005 a 2012, com outra secretária, que manteve o pedagogo nas escolas e uma equipe na secretaria. O Decreto nº 714/2001, citado anteriormente, permaneceu em vigor até que, em 2010, criou-se a Lei nº 10.375, dispondo sobre o plano de emprego, carreira e remuneração, na qual o pedagogo passa a ser denominado coordenador pedagógico, e desenvolve as mesmas funções do pedagogo, mudando apenas a nomenclatura. Conforme a professora B, a mudança de nomenclatura aconteceu pelo fato de que as professoras são pedagogas, então, diferencia-se o cargo ao chamar de coordenadora pedagógica.

A figura do coordenador pedagógico estava presente nas escolas e o número de alunos determinava a quantidade, assim, escolas de maior porte podiam ter dois CP. Permanecia na secretaria uma equipe denominada superintendentes, que organizava o sistema, o trabalho dos CP que estavam na escola, a sua formação continuada e verificavam o trabalho dos que estavam nas escolas.

Neste período, também houve a formação continuada realizada com o Instituto Ayrton Senna, com outros dois pacotes: Circuito campeão e Gestão Nota 10.

A partir de 2005 é que foi criada pelo instituto o que eles chamam de rede vencer, que seriam os dois projetos: o circuito campeão, que era o que monitorava todos os indicadores mensais, como que estava o desenvolvimento do trabalho na escola, e a gestão nota 10 que acompanhava o desenvolvimento do trabalho dos diretores, então eram dois programas diferenciados mais que tinham uma interação entre eles e era feita a avaliação dos professores, dos coordenadores pedagógicos e dos

diretores pelas superintendentes, e esses dados bimestralmente eram enviados para o instituto. (S7)

Também havia as formações elaboradas pelo grupo da secretaria. Referente à formação elaborada pela equipe da SME, o Sujeito 7 esclarece que a equipe de coordenadores da SME ia até as escolas observar questões do cotidiano e, quando voltava para a secretaria, se reunia e discutia as necessidades para realizar as formações. No entanto, em relação às formações do Instituto Ayrton Senna que aconteciam concomitantemente, a entrevistada esclarece que:

A questão do instituto Ayrton Senna era assim: eles enviavam textos pra estudo. Então, nesses dias de parada, era possível fazer essa socialização, esses textos normalmente eram textos relacionados à política de alfabetização e à gestão da escola, e eram textos de diferentes autores. Única coisa que o instituto nunca abriu mão é que, em todas as reuniões de diretores e coordenadores, nós estudássemos os dados do município, o acompanhamento mensal, como que estava a frequência dos alunos, o cumprimento do calendário, livros lidos, tarefas realizadas, se tinham sido feitas reuniões de estudo com os professores e também acompanhamento do dia a dia da sala de aula. (S7)

Nós aceitamos deles essa formação com os gestores, pedagogos, diretores em partes porque nós utilizávamos os textos que nós escolhíamos e utilizamos também as avaliações externas, porque as avaliações externas mostravam o mapa de como estava a rede e ajudavam a organizar a formação continuada para os professores. Os primeiros resultados, por exemplo, da matemática, que veio muito gritante algumas questões, então nossa formação continuada foi em prol disso. (S6)

Conforme apontam os dois sujeitos, a formação oferecida aos coordenadores pedagógicos estava baseada em textos previamente selecionados e na discussão de dados e resultados, com tabelas e fichas a serem preenchidas (Anexo 1), mostrando a influência da iniciativa privada e a cobrança para que houvesse melhora nos índices. Dando destaque, então, ao sujeito produtivo e eficiente, que sabe fazer e que sabe adquirir os conhecimentos.

Estudos recentes têm sido realizados a respeito da iniciativa privada na educação, apresentando as suas influências e problematizando a parceria realizada, como Soares (2010) e Stabelini (2013) que discutem o viés empresarial e as concepções gerenciais abordadas nos programas desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna, abordando o direcionamento para resultados.

Peroni e Comerlatto (2017) destacam a hierarquização presente nos programas desenvolvidos pelo terceiro setor, e afirmam que contratar os programas apresentados pela iniciativa privada “[...] significa aceitar limitar-se a ser executor de

tarefas, operacionalizador de uma proposta heterônoma de educação, a qual, para manter-se, exige subordinação, esvaziamento da autonomia, participação e democracia.”. Além disso, incentivando a competição e dando mais ênfase ao produto final e não ao processo.

Em 2013, tivemos o início de uma nova gestão, que após processos de adaptação e reformulação dos trabalhos desenvolvidos na RME, elabora a Lei nº 12.269, do ano de 2015 (PONTA GROSSA, 2015), que dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Ponta Grossa, respaldando a função do coordenador pedagógico. O artigo 35 desta lei, esclarece que “Para o exercício das funções de direção, de coordenação pedagógica e de assessoramento pedagógico será exigida experiência de magistério, em sala de aula, de no mínimo, 5 (cinco) anos”. (2015, p.10)

Além da formação no curso de Pedagogia, o profissional recebe gratificação de 15 por cento do vencimento inicial da carreira, e ainda é escolhido para tal função de acordo com seu desempenho como professor em sala de aula, não havendo concurso para coordenação. No Anexo I da lei, encontramos as 56 atribuições do CP que abrangem desde a organização do espaço escolar até o trabalho com os professores e sua formação continuada (Anexo 2).

Destacamos que houve um aumento na gratificação da função do coordenador pedagógico se comparado ao ano de 2001, porém, das 14 atribuições elencadas, houve um salto para o total de 56 atribuições, intensificando o trabalho do CP.

Ao analisarmos as atribuições do CP na RME, é possível identificar a sobrecarga de trabalho e as condições que este profissional se encontra, como exemplo desta amplitude, apresentamos algumas atribuições descritas na lei.

- 5. Estimula o uso de recursos tecnológicos e o aperfeiçoamento dos recursos humanos;
- 11. Participa da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de políticas de ensino;
- 17. Participa da análise do plano de organização das atividades dos professores, como: distribuição de turmas, horas-aula, horas-atividade, disciplinas e turmas sob a responsabilidade de cada professor;
- 21. Participa de palestras, seminários, congressos, encontros pedagógicos, cursos e outros eventos da área educacional e correlatas;
- 40. Assessoria o trabalho docente na busca de soluções para os problemas de reprovação e evasão escolar. (PONTA GROSSA, 2015).

O pedagogo multitarefeiro, citado por Kuenzer (2002), fica evidente ao observarmos a legislação, nos questionando sobre as dificuldades encontradas por esse profissional para que seja possível realizar todas essas atribuições.

De 2013 até 2016, a formação continuada foi organizada pelo próprio grupo da secretaria, com base nos interesses manifestados pelos coordenadores das escolas.

A formação continuada do coordenador pedagógico, a partir de 2013, acontecia mensalmente e partiu de uma pesquisa na rede para identificar os temas mais relevantes e de maior interesse dos coordenadores pedagógicos. (S8)

No entanto, em julho de 2016, uma nova parceria com a iniciativa privada foi realizada. Desta vez com a Fundação Lemann. Segundo o Sujeito 8, o objetivo da fundação é:

Contribuir com a formação continuada da equipe gestora e dos professores da rede municipal de ensino, como também promover a melhoria da qualidade do ensino tendo como consequência a melhoria da aprendizagem de todos os alunos. A formação é realizada com a equipe gestora das escolas, diretor(as) e coordenadoras Pedagógicas. Ela acontece com momentos presenciais e momentos online, sendo que o foco principal é a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem a partir do fortalecimento da gestão. (S8)

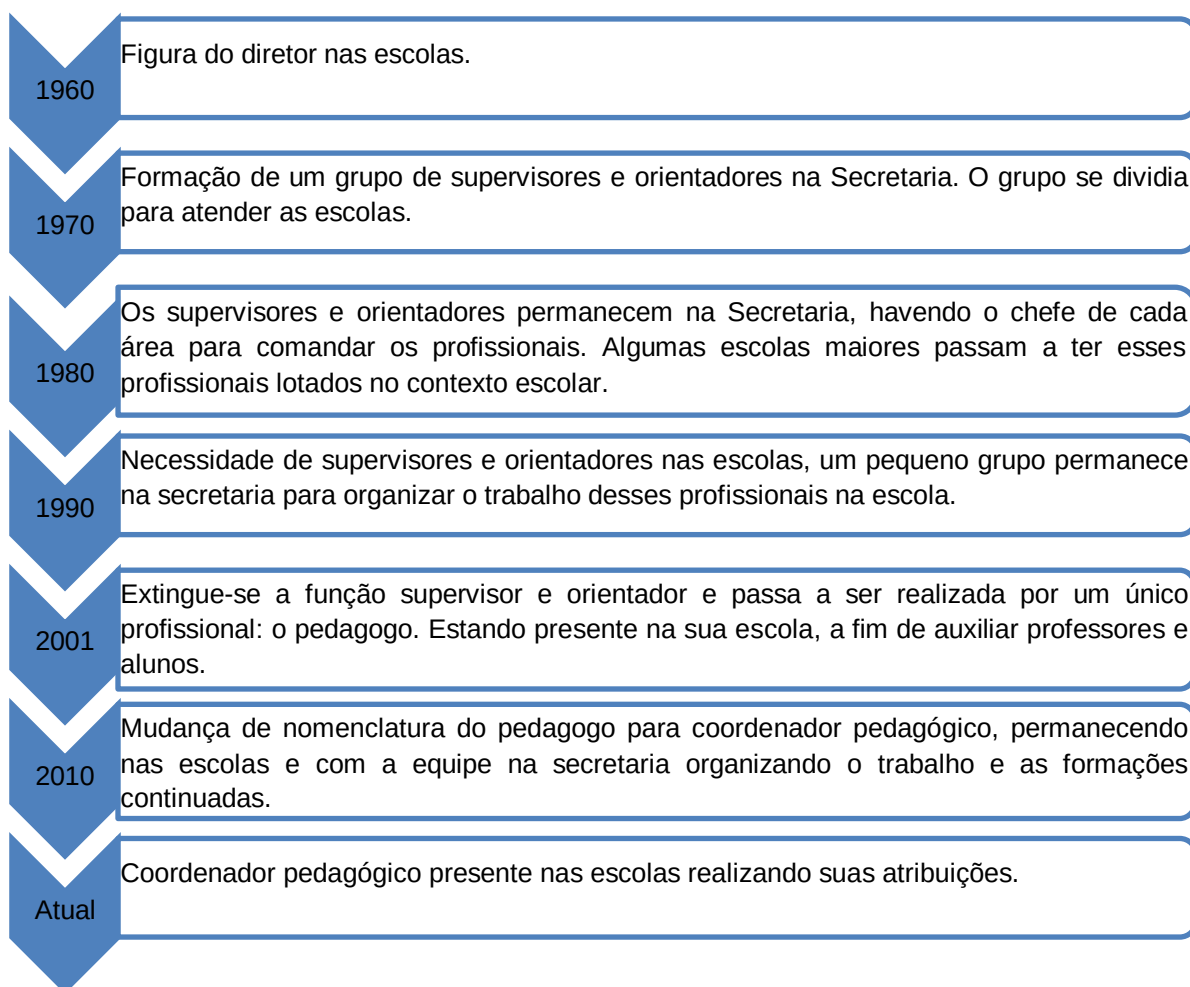
A Fundação Lemann é uma organização familiar, sem fins lucrativos, que possui parceria com Governos e entidades da sociedade civil, tendo como missão colaborar com as instituições a fim de garantir aprendizagem de todos os alunos. D'Ávilla (2013) apresenta algumas características presentes na Fundação Lemann, trazendo o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país, porém, abordando o viés da metodologia gerencial, pautado na fiscalização e eficiência, desenvolvendo a cultura de avaliação de resultados. Para atingir esse objetivo, os gestores e professores são formados para serem líderes, utilizando-se de técnicas de gestão de sala de aula para atingir uma aprendizagem de excelência e equidade, deixando evidente a visão empresarial e a reprodução do capitalismo.

Além das formações oferecidas pela fundação, há também na SME um grupo de Assessores Pedagógicos (APs) que vão até as escolas acompanhar os coordenadores pedagógicos e trazem as questões para serem discutidas na secretaria, e, assim, organizar as formações.

Hoje, os coordenadores pedagógicos recebem a formação oferecida pela Elos Educacional em parceria com a Fundação Lemann e Secretaria de Educação. Recebem também a formação oferecida pela Secretaria de Educação através do acompanhamento realizado pelas Assessoras Pedagógicas e da organização do planejamento da formação junto às Coordenadoras Pedagógicas, para que as mesmas tenham subsídios para realizar a formação com os professores na escola. A formação realizada com os professores pelos coordenadores Pedagógicos na escola, denominamos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. (HTPC) (S8)

A partir do histórico apresentado sobre o CP, para melhor compreender o movimento por ele percorrido, apresentamos no Quadro 6 uma linha do tempo contendo as modificações na função, chegando à configuração dos dias atuais:

Quadro 6 – Linha do tempo sobre o coordenador pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2017).

Desta maneira, ao compreender o histórico e as transformações do coordenador pedagógico, abordamos o movimento da formação continuada

oferecida a este profissional. Evidenciamos que aprofundamos as nossas análises a partir do terceiro período, marcado a partir de 1990, por considerar que, com a ida do supervisor e do orientador às escolas, houve uma sistematização das formações. No Quadro 7 abordamos as formações nos determinados períodos, os responsáveis e os objetivos.

Quadro 7 – A formação continuada do coordenador pedagógico (1989-2018)

Período	Ano	Responsável pela formação	Objetivos
A ida do supervisor e do orientador às escolas	1989-1992	Equipe interna SME	Foco na prática - formação de supervisor e orientador
	1993- 1996	Equipe interna SME	Foco na prática - formação de supervisor e orientador
	1997-2000	Equipe interna SME	Foco na prática - formação de supervisor e orientador
O pedagogo unificado e a intervenção da iniciativa privada	2001-2004	Instituto Ayrton Senna	Escola campeã - melhoria da qualidade da educação
	2005-2012	Instituto Ayrton Senna	Rede Vencer - Circuito campeão e Gestão Nota 10 Indicadores e desenvolvimento do trabalho
	2013-2016	Equipe interna SME	Temas de interesse dos coordenadores
	2016 - atual	Fundação Lemann	Melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem a partir do fortalecimento da aprendizagem de todos os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de pesquisa (2018).

Ao identificar o movimento da formação continuada, podemos destacar dois momentos. O primeiro foi o movimento de 1989 até 2000, voltado para a inserção do supervisor e do orientador nas escolas, iniciando as formações continuadas com vistas para as práticas, relacionando-se ao movimento nacional de organização do trabalho na escola e da produção e sistematização coletiva do conhecimento (MARTINS, 2006).

A formação continuada, neste período, esteve voltada para as necessidades da prática, realizando dias específicos de estudo e formação na própria escola, propondo eventos e publicações que tiveram como base as experiências vivenciadas pelos professores envolvendo os supervisores e orientadores na

orientação dos trabalhos e formação dos docentes, valorizando a produção do conhecimento e as necessidades da prática.

Esse processo foi reflexo também da inserção desses profissionais na própria escola, o que aproximou a relação entre os docentes e supervisores e orientadores, iniciando a mudança de concepção da fragmentação e do viés de fiscalização, o que iniciou o processo de parceria entre ambos com vistas às práticas pedagógicas.

O segundo momento marcante aconteceu em 2001 e permanece até os dias atuais, pois houve a unificação do pedagogo, denominado coordenador pedagógico, e a mudança no viés da formação continuada, com a entrada das iniciativas privadas. Essas formações advindas da iniciativa privada têm sido alvo de estudos entre diferentes autores para refletir sobre os impactos trazidos por eles, como Adrião e Peroni (2011) e D'Avila (2013), que apresentam algumas implicações da iniciativa privada na educação, principalmente ao tratar da formação continuada, voltada para a formação de líderes para atingir os objetivos esperados pelas empresas, ou seja, formando o CP para fiscalizar e controlar o ensino, a fim de atingir os objetivos das iniciativas privadas.

Vemos, conforme aponta Peroni (2013), a influência do setor privado nas redes públicas de ensino e as consequências dessa relação no trabalho dos profissionais da escola e no ensino. As iniciativas privadas pressupõem que a educação pública é ineficiente e, assim, apresentam políticas a serem introduzidas para alcançar resultados. Nessas políticas encontramos os pacotes de formação, os materiais a serem seguidos, as avaliações, índices a serem alcançados. Segundo a autora, ao buscar a qualidade da educação, a iniciativa privada diminui a autonomia do professor, pois ele

[...] recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e tem um supervisor que verifica se está tudo certo, até a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores como o da competitividade entre alunos, professores e escolas, como se a premiação dos mais capazes induzisse a qualidade via competição. (PERONI, 2013, p. 248).

A influência da intervenção das iniciativas privadas e suas consequências ficaram evidentes diante das falas das coordenadoras, que refletem aspectos apontados pela autora, como o uso de materiais elaborados pelo instituto ou fundação, e que os coordenadores levam até as escolas e aplicam com os

professores. A formação voltada para resultado também chama a atenção, pois é desta forma que buscam a melhora da qualidade da educação.

Ao identificarmos o movimento da formação continuada para o CP, vemos os reflexos das mudanças em contexto nacional no âmbito municipal, e que com as formações atuais desenvolvidas pelas iniciativas privadas, não é possível valorizar a produção coletiva do conhecimento pelos coordenadores pedagógicos e também não se considera a sua prática, nem se ressalta o papel como sujeito histórico, participativo, e sim um sujeito tarefeiro, encarregado de realizar atribuições na escola e controlar o processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES E LIMITES

O presente capítulo tem como objetivo analisar as possibilidades e os limites da formação continuada para a realização do trabalho pedagógico. Para isso, conceituamos a formação continuada a partir de diferentes autores, para assim defini-la a partir do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, apresentando os quatro momentos da formação fundamentados em Martins (1996).

São eles: a descrição da prática no plano empírico; a explicação da prática mediatizada pelas tendências da educação; a compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade; e a elaboração de propostas alternativas. Em seguida, apresentamos a análise dos dados coletados a partir das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, resultando nas possibilidades e nos limites da formação.

3.1 COMPREENSÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando delineamos o problema de pesquisa, pensamos na formação continuada do coordenador pedagógico, como ela acontece e suas contribuições. Essa ideia já partiu da concepção de que a formação é um processo, um contínuo, não acaba na formação inicial do pedagogo, ela continua durante a carreira profissional.

Nesse sentido, Camilo Cunha (2015, p.138) considera a formação de professores

[...] como um processo contínuo e coordenado, constituído por sucessivas etapas (antes da entrada para a profissão, formação inicial, contínua, especializada-socialização), apetrechando o docente para as mudanças vertiginosas da sociedade atual.

Desse modo, entende a formação tanto para futuros professores como para professores em exercício, a fim de auxiliar e contribuir no seu trabalho.

Concordamos com Marcelo (1999) e Mizukami et al. (2002), ao afirmarem que a formação de professores compreendida como um contínuo inicia-se na formação inicial, a qual é considerada como a base para a profissão docente e permanece

durante toda a carreira profissional do professor, sendo essa a formação continuada. A formação de professores é considerada como um processo de desenvolvimento.

A formação de professores pode acontecer de acordo com determinados paradigmas, como afirma Diniz-Pereira (2014), que determinam a maneira como acontece e qual profissional está sendo formado. Esses paradigmas estão baseados nos modelos da racionalidade técnica, racionalidade prática ou racionalidade crítica. Na racionalidade técnica, o importante é a aplicação de teorias e técnicas no ensino, ou seja, ao professor basta aprender o conhecimento científico e aplicá-lo na prática; ele é visto como técnico, que colocará em prática os conhecimentos adquiridos.

A racionalidade prática surge como uma alternativa ao modelo anterior, e nessa formação o professor é entendido como um profissional que possui uma prática e reflete sobre ela, por isso prioriza-se a relação entre a teoria e a prática. Já a racionalidade crítica considera a educação historicamente localizada, como uma atividade social, intrinsecamente política e problemática, e o professor levanta um problema por meio do diálogo Freireano, criando um processo democrático, pensando no aluno e buscando a transformação (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Pensar a formação dos professores pela racionalidade crítica ainda é um desafio, colocar o professor como sujeito do processo, considerar suas experiências, suas dificuldades e permitir que ele mesmo faça um levantamento dos problemas, podendo refletir e relacionar a teoria com a prática. Geralmente, o modelo presente é a transmissão da teoria ao professor, o qual precisa adquirir esse conhecimento e transportar para sua prática.

Esses paradigmas estão presentes tanto na formação inicial, que é a base da formação do professor, como na formação continuada, ao longo da profissão. Pensando no objeto da pesquisa, que é a formação continuada, concordamos com Nóvoa (1995, p.27) ao afirmar que

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Portanto, destacamos que a formação continuada tem papel fundamental no desenvolvimento profissional, mas é necessário ter clareza da forma como será

oferecida, a fim de que possa, efetivamente, contribuir para o trabalho do professor. Por isso, diferentes autores auxiliam na compreensão da relevância da formação, seus objetivos e a maneira de encaminhar esse processo, de modo a formar os professores reflexivos, autônomos e protagonistas.

Segundo Demailly (1995), a formação continuada acontece em diferentes momentos, podendo ser formais ou informais. Na categoria formal, são as formações estruturadas e sistematizadas, e na categoria informal são as aprendizagens que acontecem no cotidiano, nas situações, nas trocas de experiências. Não obstante, a formação continuada que acontece formalmente está carregada de princípios e concepções que nem sempre consideram o sujeito em formação.

Há algumas formas como a formação pode sobrevir: na forma universitária, a finalidade é a transmissão de saberes e teorias; a forma escolar é a formação institucionalizada, elaborada por outras instâncias; a forma contratual é a negociação entre formador e formando; e, finalmente, a forma interativa-reflexiva são formações voltadas à resolução de problemas da prática, havendo reflexão e novos saberes produzidos coletivamente, não a partir de transmissão de conteúdos (DEMAILLY, 1995).

A autora reitera que muitas formações continuadas são da forma escolar, programas prontos que devem ser seguidos pelos formadores e professores, e que geralmente são obrigados a participar, sem ser algo voluntário (DEMAILLY, 1995). Infelizmente, essa formação está muito presente atualmente, formações pensadas de cima para baixo, despejando-se conteúdos, teorias, sem considerar o professor que realiza.

Pensando na participação voluntária do professor na formação continuada, Formosinho (2009) traz a questão da formação como condição para progressão na carreira. Por vezes, essa obrigatoriedade é utilizada pelos gestores para definir prioridades, conteúdos que serão passados aos professores, que são vistos como alunos e não como adultos.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) afirma que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

Quanto à formação continuada a partir da prática, do contexto de trabalho do professor, Formosinho (2009) faz algumas críticas aos modelos de formação continuada que se baseiam na transmissão dos conteúdos aos professores, que descaracterizam os saberes da experiência e realizam um treinamento de professores, desenvolvendo uma capacitação individual.

De fato, espera-se que a formação esteja centrada na escola, que considere os saberes e as necessidades do professor, de modo a melhorar o ensino para o aluno, articulando-o com o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento organizacional da escola, e de forma coletiva (FORMOSINHO, 2009).

Imbernón (2011) esclarece que a formação continuada

[...] não deve oferecer apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana. (IMBERNON, 2011, p. 74).

Dessa maneira, destaca-se a formação continuada relacionada com as questões do cotidiano docente, para que seja possível melhorar o ensino a partir de problemas diários, aprimorando-se as metodologias, repensando-se ações. Romanowski (2007) também ressalta que o eixo condutor para essa formação precisa ser a prática dos professores e os seus problemas; uma formação contextualizada e não apenas propostas de teorias desconexas do cotidiano escolar.

Outro fator a ser considerado na formação são as etapas da profissão, ou seja, considerando o professor iniciante e o experiente, com as suas especificidades. Ruivo (1997) apresenta os períodos da profissão no sentido promover uma formação diferenciada, primeiramente com o período dos professores iniciantes, que consiste na fase da passagem de estudante para profissional do ensino. Nessa fase, a formação precisa auxiliar para não ocorrer o choque de realidade, e, assim, ajudar na integração e nas suas necessidades iniciais. E, na sequência, o período dos professores experientes, no qual a formação continuada busca auxiliar nas necessidades, superar crises, e é importante que aconteça de forma coletiva.

A formação continuada recebe diferentes nomenclaturas, entendidas como sinônimo, como por exemplo, educação permanente, formação em serviço, desenvolvimento profissional, mas é necessário ter clareza do significado e de qual

concepção de formação continuada estamos mencionando (FORMOSINHO, 2009). Formosinho (2009, p.225) afiança que desenvolvimento profissional e formação contínua não são equivalentes: “A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento”.

De seu lado, Vaillant e Marcelo (2012, p.167) utilizam desenvolvimento profissional docente para se referirem à formação continuada, entendendo como “uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções.”.

Voltando a Imbernón (2011), o autor aborda a formação permanente do professor seguindo as ideias apresentadas de reflexão, prática docente, troca de experiências, projeto de trabalho, defendendo que:

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é o construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva. (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

A partir das considerações realizadas com base em diferentes autores, que conversam entre si ao compreenderem a relevância da formação continuada para o docente, destacamos que esta necessita ser pensada, refletida em conjunto, considerando os desafios e as dificuldades da prática dos professores, não sendo vista como mera, capacitação de professores, previamente sistematizada apenas para ser realizada pelos docentes..

Concordamos com Breckenfeld, Guiraud e Romanowski (2009), ao afirmarem que a formação continuada para o pedagogo precisa dar respaldo teórico e prático para conseguir as mudanças e melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Alerta Camilo Cunha (2015, p.145-146), no entanto, que “A formação contínua no sentido de um projeto de desenvolvimento profissional e pessoal, assumido de forma refletida e consciente pelos professores, é algo que não tem existido”. Dessa forma, não vem a contribuir, de fato, para o trabalho desses profissionais.

No presente trabalho, pensamos a formação continuada do coordenador pedagógico a partir do eixo epistemológico que assumimos na pesquisa, a teoria

como expressão da prática. Nesse sentido, há fundamentos a serem considerados ao realizar uma formação continuada, aspectos que são específicos do eixo epistemológico e que serão descritos na sequência.

3.2 TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA: PRESSUPOSTO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

O eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, assumido nesta pesquisa, se fundamenta na vertente marxista, considerando os pressupostos do materialismo heterodoxo, que “concebe a transformação social como processo construído historicamente na e através das lutas dos trabalhadores” (MARTINS, 1996, p.87). Em face disso, pondera o conhecimento do sujeito, a ação prática, a luta de classes, visando a sistematização coletiva do conhecimento.

Ressaltamos o conceito das relações de tipo novo, abordado por Bernardo (1977) e Santos (1992), ao afirmarem que, no interior do sistema capitalista, os trabalhadores estabelecem entre si relações sociais coletivas e solidárias, geradas a partir da necessidade de sobrevivência dentro do sistema, modificando a forma competitiva e individual presente neste sistema. Nesse sentido, a prática de luta dos trabalhadores gera as relações sociais de tipo novo, e leva a repensar a prática pedagógica existente, de forma que esteja atrelada aos interesses dos trabalhadores (SANTOS, 1992).

Santos (1992, p.69) concebe que, desta relação, geram-se princípios para uma nova pedagogia, “Uma pedagogia voltada para os imperativos da própria prática dos trabalhadores. Uma pedagogia que permita aos trabalhadores produzirem um conhecimento capaz de instrumentalizá-los para a implementação do novo modo de produção.”; nesse viés, o eixo epistemológico se constituiu considerando esse movimento dos trabalhadores e reconhecendo a prática como base do conhecimento.

A teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996) considera que a prática do sujeito, situada historicamente, é a base do conhecimento, ou seja, a partir da prática e das formas de agir é que as formas de pensar serão sistematizadas. A teoria não é o ponto de partida e não é guia da prática, ela será um auxílio para compressão da totalidade e para buscar a transformação da prática. Ou seja, o

ponto de partida é a própria prática pedagógica produzida na escola onde os sujeitos atuam.

Desta forma, concebemos que a formação continuada fundamentada na sistematização coletiva do conhecimento acontece em quatro momentos, sendo eles: a descrição da prática no plano empírico; a explicação da prática mediatizada pelas tendências da educação; a compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade; e a elaboração de propostas alternativas (MARTINS, 2006).

O primeiro momento é a descrição da prática no plano empírico, que é o momento de relatar as práticas pedagógicas exercidas pelo profissional, considerando que nessas práticas há saberes do professor. Esse relato acontece “no sentido de explicá-las, compreendê-las para buscar algum tipo de alteração na direção pretendida” (MARTINS, 2006, p.92). Em consequência, é possível conhecer desafios e dificuldades enfrentadas e que muitas vezes não se entende a razão de estarem presente na prática, buscando-se, portanto, uma explicação para tais problemas.

Isso supõe situar historicamente o hoje, buscando suas raízes históricas, com o auxílio do saber sistematizado nas tendências da educação. De fato, embora os professores percebam os problemas vividos, na maioria das vezes não dispõem de um instrumento teórico que lhe permita analisar crítica e sistematicamente as suas práticas. (MARTINS, 2006, p. 95).

O segundo momento é a explicação da prática mediatizada pelas tendências da educação, em que “torna-se necessário procurar as mediações que possibilitem explicar e compreender esse produto, para negá-la dialeticamente, transformando-a.” (MARTINS, 2006, p.100). Busca-se nas tendências educacionais essa compreensão, percebendo-se que as práticas não acontecem isoladamente; assim, confere-se sentido a elas, não significa que essas práticas acontecem em função das teorias, mas elas são elaboradas a partir das práticas.

A partir dessa relação com as tendências da educação, o terceiro momento buscará a compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade, ou seja, a prática nas múltiplas determinações. Esses determinantes são históricos, políticos e sociais e que a partir da compreensão dessa totalidade é possível negar dialeticamente a prática e buscar sua transformação, chegando-se, então, ao quarto momento, da elaboração de propostas alternativas (MARTINS, 2006).

O quarto momento acontece após a compreensão dos determinantes que influenciam a prática e da análise crítica baseada em um referencial teórico, sendo possível elaborar coletivamente propostas concretas de intervenção, para iniciar um processo de mudança da prática, podendo aprofundar ou dar mais consistência a ela (MARTINS, 2006). É com essa concepção de formação continuada que a questionamos; a formação continuada tem como ponto de partida a prática dos coordenadores pedagógicos.

Compreendendo a formação continuada a partir do eixo epistemológico que assumimos, é necessário considerar os conceitos abordados por Santos (1984) sobre o campo da produção ou da distribuição do conhecimento. Conforme o autor, o campo da distribuição do conhecimento é instaurado quando apenas alguns sujeitos produzem o conhecimento que será distribuído aos outros que não possuem esse poder, assim, indo a favor da classe dominante, desconsiderando o sujeito. Já a produção do conhecimento considera o sujeito histórico, a sua prática social, seus conhecimentos, o que ele já sabe, para que, nas relações, de forma coletiva, possa gerar novos conhecimentos de interesse da classe trabalhadora.

A partir desses conceitos de produção e distribuição que nos perguntamos: a formação continuada dos coordenadores pedagógicos define-se no campo da produção ou distribuição do conhecimento?

Portanto, quando assumimos a teoria como expressão da prática, consideramos que a formação continuada necessita ter como ponto de partida a prática pedagógica produzida pelo sujeito, no caso da pesquisa, o sujeito é o coordenador pedagógico. Propor uma formação continuada que desconsidera as questões da prática, priorizando a distribuição do conhecimento, reforça a teoria como guia da ação prática.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES E LIMITES

O objetivo desta sessão é analisar as possibilidades e os limites da formação continuada para o coordenador pedagógico a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 coordenadoras pedagógicas que atuam e/ou atuaram na função a partir da década de 1990. Foram elaboradas categorias, fazendo-se relações com os autores da área, tendo como base de análise o eixo

epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1998) e os conceitos de produção e distribuição do conhecimento (SANTOS, 1984).

Ao realizar a análise dos dados obtidos, pensando nas possibilidades e nos limites apontados pelas coordenadoras referentes à formação continuada que elas recebem, pudemos elaborar as seguintes categorias: Formação para o coordenador pedagógico iniciante na função; Formação para a definição do papel do coordenador pedagógico; Formação e troca de experiência; Formação para atuar como formador no interior da escola; Formação nas diferentes áreas do conhecimento; Formação para a realização do planejamento; Formação para resultados; Formação e as necessidades da escola.

3.3.1 Formação para o coordenador pedagógico iniciante na função

O início de uma função é sempre um desafio, mesmo que o CP tenha experiência de sala de aula, pois ao assumir a função, vivencia novos desafios. A experiência é apontada pelas coordenadoras como importante, principalmente pelo fato vivenciarem a relação com coordenadores enquanto professoras.

Vaillant e Marcelo (2012) afirmam a importância de formações e apoio ao profissional iniciante, auxiliando no início da carreira e evitando o choque de realidade. Ruivo (1997) também discute essa formação voltada ao professor iniciante e aponta que a formação continuada seria abordada em dois períodos, primeiro com professores principiantes e depois com experientes. A formação para os professores principiantes visa a integração desses indivíduos, para posteriormente, uma formação de auxílio, de comunicação com os colegas.

Segundo os dados, as coordenadoras indicaram que, em diferentes momentos, marcando os anos de 2001 e 2008, a SME ofereceu uma formação para os que estavam iniciando a função nas escolas.

Naquele período eu tive muita orientação. Tinha uma equipe muito eficiente, ela nos chamava para explicar determinadas coisas que, na verdade, a gente pensa que são detalhes, mas que fazem parte da maior parte do trabalho da gente, como por exemplo, como é o correto preenchimento de um livro de chamada. (CP4) (relato refere-se ao período de 2002)

Eu entrei em abril de 2008 e já fui pra uma formação, antes de eu começar, atuar mesmo, eu já tive três dias de formação. [...] Tive uma reunião, uma formação de todo aspecto técnico, da função do coordenador pedagógico, então, quais eram as minhas atribuições semanais, quais eram as minhas

atribuições mensais, quais eram as minhas atribuições diárias, eu tive essas orientações logo que eu entrei. (CP7)

Embora não tenha sido uma constante a formação para os iniciantes na função, foi destacada como importante para compreender e enfrentar os desafios inerentes ao processo. Muitas coordenadoras mencionaram as dificuldades iniciais da função, destacando, assim, a relevância de uma formação específica aos coordenadores. Os relatos a seguir indicam a ausência da formação para quem estava iniciando e as dificuldades vivenciadas.

No primeiro ano, o que eu esperava era que alguém me dissesse quais eram as funções do pedagogo na prática na rede municipal de Ponta Grossa, que isso o curso de graduação claro que não dá conta. Infelizmente, nós não tivemos isso, eu fui em busca de uma forma mais autônoma, mais solitária. (CP1) (relato refere-se ao período de 1996)

No início não, não teve logo que eu comecei. [...] sempre é bastante difícil, porque você sai da universidade e não tem a prática de como estar na coordenação, de como você estar à frente, você tem essa prática de sala de aula, então sempre é um pouco difícil. (CP5) (relato refere-se ao período de 2003)

Quando eu iniciei não foi oferecido nada, a minha experiência era a experiência das pedagogas que trabalharam comigo quando eu estava na gestão, na direção. [...] quando eu entrei de coordenadora pedagógica, muitas vezes a gente nem sabe o que você tem que fazer, qual é o teu papel dentro da escola. (CP6) (relato refere-se ao período de 2005)

No início foi difícil, porque eu só trazia a minha experiência de sala de aula de professora [...] a gente não teve uma formação específica, a partir de agora você vai ser pedagoga, então você vai ter uma formação, não, a formação que eu tinha era acadêmica mesmo. (CP9) (relato refere-se ao período de 2014)

No começo não foi fácil, porque você olha os pedagogos, você vê o trabalho deles, mas você não se inteira do assunto, por mais que a gente fez Pedagogia, lá é tudo teórico, você lê muita literatura, mais na hora de você chegar na prática e fazer a coisa acontecer é bem diferente. (CP10) (relato refere-se ao período de 2017)

Ressaltamos o quanto a formação continuada no início da função é relevante para o coordenador pedagógico, para que possa superar os desafios encontrados para realizar o seu trabalho na escola, tendo clareza das suas funções e de como desenvolvê-las.

Pesquisas sobre a inserção profissional docente apontam fragilidades das secretarias de educação para desenvolver programas de formação que atendam os

profissionais (CARTAXO; MARTINS; MIRA; ROMANOWSKI, 2016). A fragilidade de programas de inserção profissional mobiliza os profissionais a buscarem, entre seus pares, formas de organização do trabalho, como vemos nos discursos das CPs:

Eu usei muito do que eu tive na minha formação, eu tive uma professora que considero muito boa na orientação educacional, inclusive os projetos que nós trabalhávamos eu levei pra escola nesse primeiro ano. (CP1)

Sobrava uma carga de coisas pra eu fazer e que realmente eu não precisava fazer aquilo, só que foi muito mais tarde que eu descobri isso, quem me ajudou muito foi a [CP], a [CP], assim, é minha mentora, porque ela começou a me fazer pensar, qual que é o meu papel aqui, porque que eu estou aqui. (CP7)

A busca de organização do trabalho com seus pares demonstra as relações de tipo novo apontadas por Santos (1992), nas quais os trabalhadores buscam coletivamente novas formas de desenvolver seu trabalho, superar suas dificuldades, destacando a relevância do trabalho coletivo, do apoio entre os profissionais. Reiteramos que a formação continuada é o local para que a troca coletiva aconteça, porém, na falta desta os trabalhadores buscam alternativas para desenvolver suas funções.

3.3.2 Formação para a definição do papel do coordenador pedagógico

Considerando que a função do CP foi se constituindo historicamente, passando das habilitações de supervisão e orientação para o pedagogo unificado, foi possível identificar que há muitas dúvidas sobre o seu papel e atribuições na escola. Placco (2012) ressalta que, no cotidiano da escola, o coordenador acaba apenas apagando incêndios, tendo uma atuação desordenada, imediatista, e para que essa situação não ocorra, é necessário se ter clareza de seu papel e da importância de planejar a sua atuação.

As coordenadoras relataram que as formações têm auxiliado para definição do seu trabalho na escola. Marcadamente, vemos que, na década de 1990, teve o início dessa formação, mas a partir do advento das iniciativas privadas que a definição do trabalho pedagógico ganha destaque.

Na época, nós trabalhávamos com temas relacionados à supervisão escolar, todo material era da supervisão, avaliação, planejamento, era batido bastante na questão do planejamento do professor, de planejamento

coletivo, como trabalhar com professor, porque o supervisor é mais direcionado ao professor mesmo. (CP2) (relato refere-se ao período de 1997-2000)

Era colocado mais sobre a gestão democrática, a função do pedagogo, que na verdade a gente faz muito mais na coordenação pedagógica do que só o nosso trabalho, você acaba fazendo de tudo na escola e isso dificulta um pouco. (CP6) (relato refere-se ao período de 2005)

Formação de todo aspecto técnico, da função do coordenador pedagógico, quais eram as minhas atribuições semanais, quais eram as minhas atribuições mensais, quais eram as minhas atribuições diárias. (CP7) (relato refere-se ao período de 2008)

Os temas nossos são mais ligados à gestão pedagógica, gestão de sala de aula, às dificuldades. Último texto que eles mandaram agora é de gestão de sala de aula, dificuldades de aprendizagem, como lidar com isso. (CP8) (relato refere-se ao período de 2013)

Agora sim está bem definido o papel do coordenador, porque antes o coordenador era aquele que apagava incêndio na escola. [...] sistematizou o papel do coordenador, porque agora a gente definiu bem o papel, qual que é a função do coordenador dentro da escola, definiu bastante, até o horário, o cronograma, como que você vai se organizar durante a semana. Como se tivesse desorganizado, e eles [Fundação Lemann] organizaram o nosso trabalho. (CP9) (relato refere-se ao período de 2016)

No entanto, houve coordenadoras que afirmaram que as formações pensadas para a definição do papel do coordenador não as auxiliaram para a construção de sua identidade e reconhecimento da sua função.

[...] uma forma de profissionalizar a função do pedagogo, ajudou em alguns termos mais a forma como veio sem uma consulta prévia, sem uma discussão, ficou bem complicado porque ficou muito com o viés empresarial [Instituto Ayrton Senna]. O lado bom era o sentido da organização do trabalho pedagógico. (CP1) (relato refere-se ao período de 2001)

Mesmo as formações que aconteciam pra discutir o lugar do pedagogo, o lugar do supervisor, eram discussões muito superficiais, que não acrescentavam dentro da escola, você continuava fazendo sempre a mesma coisa, você não achava que aquilo fosse agregar alguma coisa. (CP3) (relato refere-se ao período de 1998 e 2014)

Diante dessas falas das coordenadoras, percebemos que o papel do CP que tem sido sistematizado nas formações busca atingir objetivos específicos de uma determinada visão de coordenação, pautada na intervenção da iniciativa privada e de um profissional que atenda aos moldes estabelecidos por ela.

3.3.3 Formação e troca de experiência

A troca de experiências é vista como um fator positivo nas formações continuadas, pois possibilita o compartilhamento dos desafios enfrentados pelos colegas, e assim pensarem novas estratégias de atuação junto com os outros coordenadores, configurando uma forma de apoio entre eles. A formação voltada para a troca de experiências esteve muito presente no terceiro período (1989-2000), momento marcado pela aproximação à prática e necessidades do supervisor/orientador e da escola. No quarto período tivemos iniciativas para promover formações que priorizassem a troca de experiência, que se apresentaram em menor proporção e não sendo uma constante.

Foram boas as formações mais no sentido de troca de experiências com os outros profissionais mais antigos. (CP1) (relato refere-se ao período de 1996-2004)

Como nos trabalhávamos muito com troca de experiência, nós trocávamos, enquanto equipe de supervisoras, várias experiências, então o que em uma escola dava certo a gente tentava fazer na da gente, o que na minha deu certo eu relatava, uma troca de ideia mesmo, eu acho que assim é muito válido pra formação. (CP2) (relato refere-se ao período de 1997-2000)

A gente trocava bastante ideia com as outras pedagogas que estavam na reunião, troca de experiência, contribuía sim. (CP6) (relato refere-se ao período de 2005-2015)

A gente tinha até um grupo de estudo fora do horário de trabalho que algumas participavam pra ter essa troca de experiência. A gente fez um grupo de estudo, tinha durante todo o ano, onde a gente tinha essa troca de experiência, estudava o texto e depois a gente partilhava. (CP9) (relato refere-se ao período de 2014)

Destacou-se entre as coordenadoras que, em determinados momentos, houve iniciativas para a promoção de grupos de estudo, até mesmo fora do horário de trabalho, o que foi considerado como fator positivo para a troca de experiências.

Autores como Imbernón (2011) reforçam a importância da troca de experiência na formação continuada, um trabalho conjunto entre os profissionais. Podemos ressaltar esse fator como um caminho para a sistematização e produção coletiva do conhecimento, pois, juntos, os coordenadores podem conversar, questionar, debater, estudar, para produzir seu conhecimento de forma coletiva.

Neste âmbito, considera-se a prática do sujeito, sendo uma possibilidade para se pensar a formação no eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996).

3.3.4 Formação para atuar como formador no interior da escola

Sabemos que uma das atribuições do CP é a sua atuação como formador dos professores, o que representa sempre um desafio ao profissional. As coordenadoras afirmam que há tentativas de formações para atender essa necessidade.

Estou à frente do projeto mais educação aqui na escola, então foi direcionado, a nossa outra pedagoga participa do ensino fundamental e eu vou mais direcionado ao trabalho com os alunos do mais educação. (CP5) (relato refere-se ao período de 2017)

A gente pode chegar e colocar pra todos os professores: olha, gente, planejamento precisa ser assim, não sou eu, pedagoga, que estou falando, é a formação. Então, eu tenho a minha formação, mas eu também posso dar essa formação pros professores, isso que é bacana do instituto. (CP9) (relato refere-se ao período de 2017)

A gente recebeu muitas formações, tinha formação de manhã, formação à tarde, formação pra estar atendendo as professoras do ensino fundamental, formação pra estar atendendo as professoras da educação infantil. Criaram uma plataforma pra que a gente possa estar auxiliando nessas orientações, nessa formação continuada dentro da própria escola. (CP10) (relato refere-se ao período de 2017)

Algumas coordenadoras reforçam a dificuldade em realizar esse papel na escola, afirmando que não recebem apoio para tal atribuição e que, muitas vezes, as demandas burocráticas ocupam boa parte do tempo.

A pedagoga passa o dia fazendo papel, poderia estar numa sala de aula, poderia estar ajudando, auxiliando, mas não, é o dia inteiro fazendo papel, papel, ficha, não vejo um auxílio de pedagoga em sala de aula, que eu acho que seria o mais importante, assistir uma sala de aula, ajudar a professora, orientar em certas coisas. (CP2) (relato refere-se ao período de 2018)

Eu tinha muita dificuldade de organizar os professores, mesmo formação pros professores, não tinha um momento, na época chamava-se o dia D, o dia que a gente podia reunir os professores, mas como a gente não tinha conhecimento suficiente, também não conseguia fazer um trabalho com professor que atingisse o grupo, que atingisse os alunos. (CP3) (relato refere-se ao período de 1998)

A gente pensa na formação continuada dos nossos professores, nesse aspecto, também, que vá ao encontro das necessidades deles. Mas tem coisas que a gente não sabe, e que às vezes eu preciso, assim, uma luz, não tem essa luz, você tem que ir tirando, você vai, você busca, você tira na internet, você procura nos livros, e vai tentando, mas que deles venha isso não tem. (CP7) (relato refere-se ao período de 2017)

Destacamos que a formação voltada para o coordenador formador é uma constante, porém, nem sempre a forma como tem sido realizada atende às expectativas e necessidades das coordenadoras, fato que reforça a necessidade constante de estudos e formação para que o coordenador possa contribuir na formação dos professores.

Ressaltamos a importância do papel do coordenador como formador para os professores, como aborda Geglio (2012), destacando a formação para discutir problemas pedagógicos, questões referentes à sala de aula, aos conteúdos de ensino, aos alunos, entre outros.

Placco (2002) valoriza o trabalho do CP como formador, sendo um momento para auxiliar os docentes no desenvolvimento de suas práticas, e, neste movimento de formação, tanto professor como coordenador, se formam e se transformam.

Vemos também que Pinto (2011) destaca essa função e afirma que a formação proposta pelo coordenador visa o aprimoramento profissional dos docentes, destacando também que o coordenador pode promover o processo de reflexão nos docentes quando participa das suas aulas, se inserindo em sala de aula, podendo problematizar situações. No âmbito desse auxílio direto do coordenador ao professor, o próximo item apresenta uma possibilidade ao coordenador pedagógico.

3.3.5 Formação nas diferentes áreas do conhecimento

Ao considerar o papel do CP como formador e como mediador do trabalho docente, as coordenadoras ressaltaram as formações de que participam referentes às diferentes áreas do conhecimento, como matemática, português, entre outras, e que, com isso, conseguem auxiliar os professores no planejamento e na realização das aulas.

Matemática, português, eu lembro muito que veio a Sandra Bozza, mais do que uma vez, pra apresentar sugestões de trabalhos voltados à questão de alfabetização, tinha o pessoal das próprias áreas da Secretaria Municipal de Educação que trabalhava questões e conteúdos ligados, vamos supor, a matemática, por exemplo, como oficinas de como trabalhar com o material dourado, de ciências também. (CP4) (relato refere-se ao período de 2002)

Sempre era trabalhada a questão do português, da matemática, os conteúdos básicos, a questão das diretrizes que agora que está bem especificado em livros, foi feito até o livrinho da secretaria, tudo certinho pra

facilitar com as matrizes, pra facilitar o trabalho. (CP5) (relato refere-se ao período de 2003-atual)

Formações muito voltadas pras áreas específicas do conhecimento, na área de língua portuguesa, na área de matemática, na área de ciências, história, geografia. Mais na área de língua portuguesa e matemática que a gente teve essas formações. (CP7) (relato refere-se ao período de 2013)

Nós temos com as coordenações de áreas de ensino e temos também com a equipe de gestão. (CP8) (relato refere-se ao período de 2013)

Nós tivemos formação de português, de matemática para os professores, que eu acredito que a fundação também está envolvida, então foi muito rico. (CP9) (relato refere-se ao período de 2017)

A formação sobre conteúdos específicos é uma necessidade para o papel do coordenador como formador, para que ele possa realmente atender os professores, ou seja, o conhecimento das áreas torna-se relevante para realizar propostas diferenciadas para as aulas (PLACCO, 2002; GELGIO 2012). Ressaltamos também que o conhecimento das diferentes áreas do conhecimento está descrito como uma das atribuições do CP na Lei nº 12.269 de 2015 (PONTA GROSSA, 2015), ao afirmar que o coordenador “37. Conhece os princípios norteadores de todas as disciplinas que compõem os currículos da educação básica”.

Percebemos que a formação pensada nas áreas dos conhecimentos é uma constante desde o início das propostas de formação, na década de 1990, se estendendo aos dias atuais. Podemos considerar que esses aspectos têm se tornado permanente nas formações.

3.3.6 Formação para a realização do planejamento

Considerando o planejamento das aulas essencial para atingir os objetivos de ensino, destacamos que, como formador, o CP também auxilia os docentes na elaboração e no acompanhamento dos mesmos. Para realizar esse trabalho, a formação continuada foi vista como fundamental para dar suporte e embasamento para que seja possível orientar os professores.

Pra você chegar para o professor e dizer assim: olha, professor, o teu planejamento não está legal, você podia mudar assim, é diferente. A gente tem uma pauta, como eles dizem, como veio, a pauta formativa de como elaborar um planejamento, então, a gente pode chegar e colocar pra todos os professores: olha, gente, planejamento precisa ser assim, não sou eu, pedagoga, que estou falando, é a formação. (CP9) (relato refere-se ao período de 2017)

A rede não tinha esse hábito de planejar, fazer todo um planejamento de aula de tudo, então, esse ano eles estão introduzindo. Então, até você trabalhar na cabeça dessas professoras o quanto que é importante organizar esse trabalho, que você começa planejando uma aula primeiro pelos objetivos, depois vai no conteúdo, e depois vai na atividade, você vê a avaliação. Você precisa planejar porque tem que atender aquela criança, o bom aluno, o aluno médio, o aluno fraco, todos são teus, não existe mais aquela homogeneidade, porque as pessoas aprendem de formas diferentes. (CP10) (relato refere-se ao período de 2017)

Gandin (1997), ao abordar a relevância do planejamento, destaca a intenção de organizar a ação, sintonizar ideias e ter clareza do que se pretende alcançar. Ao pensar na sua elaboração, a coletividade exerce importante papel, em que o grupo – no caso professores e coordenadores – tenha a possibilidade de participar do processo, de modo que não haja autoritarismo.

Diante dessa participação coletiva, o autor coloca que é o momento de diminuir diferenças entre os que são considerados que sabem e os que não sabem, sendo o momento da ação-reflexão a caminho da conscientização. Podemos relacionar ao conceito da produção do conhecimento, pois havendo essa relação coletiva e participação, será um caminho para essa sistematização do conhecimento.

Outra ideia a ser ressaltada, apontada por Gandin (1997), é que as concepções de homem e sociedade influenciam os modelos e metodologias que estarão presentes no planejamento. Podemos ressaltar essa relação ao considerar o planejamento que é encaminhado aos coordenadores em suas formações, o qual é determinado e estabelecido por sujeitos que não estão no interior da escola e que trazem concepções que, muitas vezes, se sobrepõem aos reais objetivos da educação e que são impostos, levando à reprodução de modelos sem participação coletiva.

Evidencia-se, nas falas das coordenadoras, como o direcionamento do planejamento tem ajudado a auxiliar os professores, porém, as definições e os conceitos abordados são desenvolvidos pela própria Fundação Lemann. Constatamos que o planejamento se apresenta de forma estruturada, a ser seguida pelos docentes e que os coordenadores apenas repassam e conferem. Em outros períodos, não houve destaque para o planejamento.

Com isso, percebemos a influência desta formação e do planejamento estruturado, que carrega diferentes concepções e objetivos, que nem sempre estão

claros, estando presente no discurso do coordenador como algo realmente assimilado, e que vem sendo reforçado no período atual da formação.

3.3.7 Formação para resultados

As coordenadoras ressaltam a cobrança que recebem para que as escolas elevem índices e melhorem resultados, e para que isso aconteça, as formações continuadas são realizadas com esse objetivo, principalmente aquelas advindas das iniciativas privadas, ou seja, a partir de 2001, com a entrada da iniciativa privada e dos institutos, esse viés está presente nas formações, vindo ao encontro do momento aprender a aprender (MARTINS, 2006), em que o destaque está na reestruturação do capitalismo, na ideia de produtividade e do fazer.

Nós tínhamos uma formação que era assim, todos os sentidos voltados pra resultados, então, como é que você planeja pra atingir resultados, nós tínhamos sempre a impressão de que nós estávamos em uma formação empresarial, não tinha cunho educativo, o aluno não era tratado ali, era tratado o resultado que esse aluno desse. (CP1) (relato refere-se ao período de 2001-2004)

Foi feito ano passado, no quinto ano, um trabalho, juntos somos 7. Era feito específico, semanal, você trabalhava aquele vídeo durante a semana e trabalhava aquilo e estava funcionando bem [...] Foi um acompanhamento que a secretaria fez, mas deu um apoio necessário pra isso. Foi cobrado? Foi, mas também tinha um material necessário para se trabalhar, sabe, foi bem bacana. (CP2) (relato refere-se ao período de 2017)

No meu ver eram mais políticas, questões de números, nós temos que atingir tal índice atrás de tal situação, tinham aquelas fichas do instituto Ayrton Senna, aquilo era muito complicado porque, às vezes, a gente se prendia demais em números. (CP4) (relato refere-se ao período de 2001-2013)

Participamos da formação do pacto também, as coordenadoras pedagógicas, cada coordenadora participa do pacto também pra estar auxiliando a respeito da prova Brasil, então, as professoras tinham as formações e a pedagoga estava acompanhando, indo junto, pra ter o mesmo diálogo, o mesmo entendimento do professor e a parte pedagógica da escola, mesma formação, todos os professores do quinto ano participaram e a pedagoga junto. (CP5) (relato refere-se ao período de 2016)

Tudo através de uma apostila que eles deram e a gente ia manuseando aquela apostila e refletindo a nossa comunidade, cada uma na sua comunidade, mas era muito preenchimento de ficha, ficha pra isso, que hoje em dia também tem só mudou o jeito. (CP6) (relato refere-se ao período de 2005-2015)

Prova Brasil esse ano, então foi feito um trabalho muito sério em cima, foi excelente o trabalho da secretaria, a gente recebeu treinamento, vinha pra

escola treinar as professoras. A gente tinha que repassar, você entra na plataforma, baixa os vídeos, videoaula, a gente usou muito videoaula esse ano pra vencer todos os descritores, todos os conteúdos, sabe. (CP10) (relato refere-se ao período de 2017)

Ao considerar que os objetivos propostos têm sido a elevação de índices e resultados, vemos que isso se efetiva, haja vista que as formações acontecem regularmente e intensamente para tanto, por vezes sendo reproduzidos e aplicados no ambiente escolar por gestores e professores. Entretanto, é possível ressaltar nos discursos de algumas coordenadoras que a formação voltada para resultados e para o saber fazer tem as inquietado e mobilizado a pensar sobre isso.

D'Avilla (2013) e Peroni (2013) abordam as consequências das formações advindas das iniciativas privadas e da sua relação com o ensino público. Os profissionais, ao receberem materiais sobre como fazer suas aulas, estão à mercê da fiscalização, das avaliações e da verificação do seu trabalho. Ressalta-se, assim, a distribuição do conhecimento, que está sob controle dos dominantes, a falta da sistematização coletiva do conhecimento e a desvalorização da prática dos profissionais.

3.3.8 Formação e as necessidades da escola

As coordenadoras possuem expectativas de que as formações continuadas as ajudem quanto às necessidades das suas práticas. Ressaltam isso ao afirmarem, como mostrado anteriormente, que a troca de experiência e grupos de estudos são realmente importante para trabalhar as reais necessidades da escola. Como afirma a CP2:

Uma troca de ideia mesmo. É muito válido pra formação, nós tivemos agora - ano passado - uma formação parecida na Secretaria de Educação, ir visitar as escolas e as escolas nos mostravam o que estava acontecendo, como faziam tal coisa. Eu peguei muitas ideias dessas visitas que nós fizemos, dos relatos das diretoras, então, a gente aprende muito mais assim do que com muita teoria, teoria, que não vai te ajudar em muita coisa, teoria ajuda, é claro, mas não tanto quando uma troca de experiência. (CP2) (relato refere-se ao período de 2017)

Um fator que foi bastante discutido e apontado pelas coordenadoras pedagógicas foi o distanciamento das formações continuadas em relação às necessidades da escola. Elas afirmam que, por vezes, as formações acontecem

com estudos de textos que não condizem com as suas necessidades, que não auxiliam em questões da prática e do cotidiano escolar. Há também formações burocráticas e com apresentação de temas selecionados pela equipe formadora.

Também essas formações sempre aconteceram [...] mas não é formação continuada, você vai lá e estuda um tema que parece que cai do céu, “ah, estão discutindo tal coisa, então eu vou discutir com você”. Em relação ao cotidiano da escola, isso é fragmentado, porque não te ajuda a organizar o trabalho. O coordenador parece que não tem autonomia pra pensar o espaço, pra pensar aquilo que ele está fazendo. É sempre formações importadas. (CP3) (relato refere-se ao período de 2013-2017)

A gente era chamada pra ter orientação, trabalhava de acordo com temas que vinham ao encontro das necessidades da rede como um todo, mas nem sempre essa formação atendia as necessidades da gente especificamente, às vezes eu sinto que havia temas que eram meio utópicos, que iam às vezes ao encontro mais das necessidades políticas do que realmente necessidades da rede em si, da prática do dia a dia. (CP4) (relato refere-se ao período de 2001-2013)

Que venha ao encontro da realidade e das necessidades da escola, que eles ouçam mais a escola, às vezes, o que é pra um não é pra outro, então tem que partir da escola, partir daqui, eles têm que ouvir o que a escola está precisando, é igual ao que a gente faz com as professoras, a gente vê o que que é a necessidade pra gente trabalhar, e deles teria que ser a mesma coisa, então, ouvir mais as escolas, o que que a gente precisa, e tentar ajudar nesse sentido, na real necessidade da escola mesmo. (CP5) (relato refere-se ao período de atual)

O período de maior destaque foi de 1990 até 2000, pois foi o momento de pensar a prática e as necessidades advindas dela. Posteriormente a este período, houve iniciativas de ouvir os profissionais, porém, a formação que prevalece é a estruturada advinda de iniciativas privadas ou profissionais que pensam as formações para a escola.

Autores como Imbernón (2011), Nóvoa (1995) e Romanowski (2007) destacam a importância da formação que considere as questões da prática, que leve os profissionais a pensar e refletir, buscando soluções para problemas e para transformá-la.

Ressaltamos a formação que venha ao encontro das necessidades dos coordenadores pedagógicos, a fim de realmente auxiliar no trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Com isso, aproxima-se do eixo epistemológico ao considerar e partir de questões da prática social do sujeito, para repensá-la, no entanto, não está presente nas formações atuais.

3.4 ENTRE POSSIBILIDADES E LIMITES

Ao realizarmos os apontamentos referentes às categorias elaboradas, abordamos as possibilidades de formação aos coordenadores pedagógicos, fatores positivos que contribuem para o seu trabalho na escola. Essas formações ressaltam sua atribuição de formador e de mediador no ambiente escolar, dando auxílio, em determinados períodos, no início da função, definindo seu papel na escola, desenvolvendo seu papel de formador e mediador dos professores e incentivando a troca de experiência.

No entanto, pudemos identificar alguns fatores que se destacam como limites nas formações continuadas oferecidas aos coordenadores pedagógicos. Diante disso, ressaltamos que a concepção da formação continuada oscila entre uma formação que prioriza a produção e a distribuição do conhecimento, ou seja, as coordenadoras destacam momentos em que há um distanciamento da formação baseada nas necessidades da escola e do protagonismo do professor, priorizando formações voltadas para resultados.

Nestas formações que visam resultados, elevação de índices dos alunos, a otimização do tempo, está presente a concepção das iniciativas privadas, que priorizam aspectos que sobrepõem às necessidades da escola e da aprendizagem dos alunos. Como aborda Peroni (2006) essas parcerias entre público e privado beneficiam o setor empresarial no sentido em que deixam de pagar impostos e vendem os seus materiais, recebendo investimento público, ao passo que o sistema educacional público segue suas determinações, gerando a perda de autonomia dos professores e coordenadores pedagógicos.

Mostra-se, assim, a organização da escola e do trabalho do coordenador pensada pela iniciativa privada, com vistas a atender interesses particulares de sujeitos que pensam para a escola e não com a escola. Nesta lógica, quem pensa e organiza o trabalho pedagógico da escola são os sujeitos e os programas desenvolvidos, destacando a visão dominante, o que acarreta a distribuição do conhecimento, pois, conforme Santos (1984), aos moldes do capitalismo apenas alguns produzem e possuem o conhecimento e apenas o transmitem e distribuem aos outros, neste caso, aos coordenadores pedagógicos.

É relevante destacar que o CP aderiu à ideia de que a formação continuada tem auxiliado na compreensão e definição do seu papel na escola. No entanto,

analisamos que esse papel e a função do coordenador estão baseados na concepção do coordenador tarefeiro, com função unificada, associada aos moldes da sociedade capitalista, como apresentado por Kuenzer (2002). Com isso, formações mais voltadas para questões burocráticas, técnicas e para atingir resultados garantem que essa função se efetive na escola, priorizando a organização de tarefas ao invés da organização da escola e do trabalho pedagógico.

Outro fator a ser considerado é referente aos gestores educacionais, que, de acordo com Santos (1992), possuem seus sistemas ideológicos restringidos às relações de mercado, expressando as práticas capitalistas, preocupando-se com a circulação e distribuição. Eles detêm conhecimentos sobre os processos e, assim, mantêm o domínio da classe trabalhadora.

Portanto, são os gestores educacionais que organizam o sistema e pensam a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, de forma a atingir os objetivos esperados por eles. Destacamos também que o CP não é concursado, ou seja, é convidado pela própria equipe da secretaria e por gestores a assumir a função na escola, considerada gratificante, refletindo em seu trabalho por determinar posturas.

Concluimos que a sistematização coletiva do conhecimento não ocorre regularmente nas formações, porque os coordenadores, ao se reunirem nos momentos de formação, não estão ali para discutir, mas para aprender como fazer. Em vista disso, as relações não são coletivas e sim individualizadas, distanciando-se da produção coletiva do conhecimento e das necessidades da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve início a partir de considerações vivenciadas na prática da realidade escolar, no contato com o coordenador pedagógico no cotidiano e no reconhecimento das atribuições a serem desenvolvidas por ele. A inquietação inicial referia-se a como esse profissional faz para realizar suas atribuições, se recebe formação continuada para isso e como se dá tal formação.

Com a confirmação da existência da formação continuada, demos início ao processo de investigação, com clareza do que queríamos pesquisar, questionando: como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico na RME de Ponta Grossa? Para responder à questão, buscamos identificar o movimento realizado para a formação continuada do CP e analisar as possibilidades e os limites dessa formação para a realização do trabalho pedagógico na escola.

O eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996), fundamentado nos conceitos de produção e distribuição do conhecimento (SANTOS, 1984), permeou a pesquisa e as discussões, e sustentou a análise do que compreendemos como formação continuada. Autores como Pinto (2011), Placco (2012), Nóvoa (1995) auxiliaram no debate, sendo essenciais para entendermos os movimentos e transformações em busca da totalidade.

Ao iniciar o processo investigativo, sentimos a necessidade de situar historicamente o sujeito da pesquisa, o coordenador pedagógico, e para tanto, pesquisamos documentos e realizamos entrevistas com profissionais da educação, a fim de percebermos o movimento do CP e as mudanças ocorridas, no sentido de superar a fragmentação do trabalho do pedagogo, de supervisor e orientador, à inserção destes na escola na forma unificada do pedagogo.

Com o histórico do CP na RME de Ponta Grossa, pudemos investigar a sua formação continuada e, assim, apresentar os movimentos presentes, a partir dos períodos históricos discutidos por Martins (1998; 2006). A análise detalhada se deu a partir da década de 1990, por considerar que foi o momento da inserção do supervisor e orientador nas escolas, iniciando-se as formações continuadas.

Neste primeiro (1989-2000) momento, vimos um movimento de considerar a prática do sujeito, as necessidades da escola, e de se começar a pensar sobre elas, trazendo dias de estudos, produções dos professores, valorizando a prática, sendo marcado por grupos de estudos, trocas de experiências, que se relacionam aos

momentos apresentados por Martins (1998; 2006) sobre a organização do trabalho na escola e a produção e sistematização do conhecimento. Esses fatores realmente aconteceram nas formações continuadas, caracterizando um processo de produção coletiva do conhecimento. A função ainda era desenvolvida por supervisores e orientadores, no entanto, o viés de fiscalização e a fragmentação de funções começaram a ser repensados e a se transformar, refletindo na unificação do profissional.

Posteriormente, no segundo momento, marcado a partir de 2001-2018, houve a unificação do trabalho do CP e a parceria da SME com a iniciativa privada. Neste sentido, as formações elaboradas pelos institutos e fundações tinham objetivos individuais e refletiram no trabalho deste profissional, o qual participa de formações que são elaboradas por sujeitos que estão fora da realidade da escola e que buscam atingir resultados que irão ao encontro das necessidades e interesses de um grupo particular, ou seja, tratando-se a escola aos moldes de empresas.

Ao reconhecer esse movimento, identificamos concepções que influenciam o trabalho do CP, pois determinam as atribuições a serem desenvolvidas e a forma de agir na escola. Ou seja, quando reconhecemos o pedagogo unificado, tarefeiro, seguindo os moldes do sistema capitalista, vemos que o seu trabalho reflete esse sistema, ao passo que o coordenador é formado para realizar tarefas na escola, priorizando o fazer burocrático.

Neste sentido, entendemos que a formação continuada não tem priorizado as necessidades da prática do coordenador e não tem favorecido a troca de experiências, as discussões e a produção coletiva do conhecimento, estando pautada na distribuição e na aplicação de tarefas, voltada para resultados.

A partir da formação continuada oferecida aos coordenadores pedagógicos, verificamos as possibilidades e os limites presentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, e nos resultados finais encontramos como possibilidades a formação para o coordenador pedagógico iniciante na função, o coordenador pedagógico como formador dos professores, a formação nas diferentes áreas do conhecimento, a definição do papel do coordenador pedagógico, a realização do planejamento e o atendimento das necessidades da escola. Mas que essas possibilidades não se apresentam constantes diante das formações disponibilizadas.

As possibilidades que foram destacadas também são cabíveis de reflexões acerca de pensar os objetivos que estão permeando essas formações, como a

definição do papel do CP, que foi apontado como possibilidade pelos sujeitos. Mas qual é a concepção que se tem do coordenador pedagógico? Tem auxiliado na definição do coordenador executor, que coloca em prática o que é transmitido nas formações, que responde a questões técnicas e burocráticas, ou coordenadores que pensam a escola, que realizam um trabalho coletivo e integrador?

Nesse sentido, os limites ficam explícitos ao pensarmos as concepções dessas formações que evidenciam o coordenador como mero executor, comprometido com resultados, atendendo aos interesses da classe dominante, reproduzindo as atividades e metas a serem atingidas, verificando o trabalho dos docentes, a fim de atingir os objetivos propostos. A formação para elaboração do planejamento e para atingir resultados está envolvida com esses objetivos particulares, haja vista que a forma como o planejamento tem sido organizado tem seus fins nos resultados e índices da educação.

Em virtude disso, o coordenador passa a assumir o discurso de que seu papel está relacionado a estes aspectos, pois, ao participar das formações, não lhe são oferecidas questões para pensar seu trabalho; as atribuições são tantas, diversas tarefas a serem realizadas, com prazos curtos, que a ele só cabe executar e atingir os objetivos esperados, havendo fiscalização constante de seu trabalho.

Com isso, nos questionamos: qual é o espaço que o coordenador pedagógico tem para pensar o seu trabalho? A formação continuada seria um dos espaços a proporcionar esse momento de pensar a prática, de questioná-la, de buscar fundamentos para negá-la e, assim, pensar, refletir e buscar a transformação. Isso se efetiva quando a concepção de formação reconhece os sujeitos trabalhadores e busca realmente auxiliar nas necessidades da prática, de acordo com a formação da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996), mas o que tem sido priorizado não são essas questões, pois a formação está voltada para o fazer e a execução, sendo pensada por outros para a escola e não com a escola.

Por fim, afirmamos que a análise seguiu este caminho, levando em conta o referencial que assumimos nesta pesquisa, e as discussões são trazidas neste viés; não obstante, as discussões seriam outras se seguíssemos outro caminho. Tivemos a oportunidade de pensar no coordenador pedagógico, que está imerso no cotidiano escolar e que necessita de um olhar diferenciado para que realize seu trabalho, reflita e tenha clareza de sua função, a fim de organizar o trabalho pedagógico da escola.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p.45-53, jan./jun. 2011.
- ALMEIDA, C. M.; SOARES, K. C. D. **Pedagogo escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Ibpx, 2010.
- ALMEIDA, M. A. D. M. **Instrumentos mediadores em reuniões pedagógicas**. 2004. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- AMORIM, N. R. V. **Coordenação Pedagógica Durante a HTPC: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2017.
- ANFOPE. **Documento Final do 9º Encontro Nacional**. Campinas, 1998.
- AQUINO, J. M. B. **Coordenação pedagógica em tempos de gestão por resultados e práticas reflexivas (Maracanaú-CE, 2013-2016)**. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- BACELLAR, C. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 23-79.
- BAIOCCHI, J. C. C. B. **Formação do coordenador pedagógico na construção do Projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal de Hortolândia: desdobramentos de uma história**. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNARDO, J. **Marx crítico de Marx**. Porto: Edições Afrontamento, 1977.
- BLANDINO, F. M. L. **A Construção da Identidade da Coordenadora Pedagógica Rumo a um Projeto de Escola: O Ideal, o Legal e o Real**. 1996, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, R. J. **Processo de institucionalização da estrutura de gestão educacional: uma análise da secretaria municipal de educação de Ponta**

Grossa/PR. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1971.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1961.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília. (1-100), p.101-117, 1969.

BRECKENFELD, E. J. N.; GUIRAUD, L.; ROMANOWSKI, J. P. Considerações sobre a formação continuada do pedagogo escolar no sistema de ensino público estadual paranaense (2004-2008): possibilidades e limites. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3619-3633.

BROXADO, I. A. P. **A formação do coordenador pedagógico em diálogos argumentativos na reunião pedagógica**. 2016 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BRUNO, E. B. J. **Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico**. 2006. 211 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia Da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CAMILO CUNHA, A. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015.

CARLOS, R. B. **Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo Cefapro De Cáceres/Mt**. 2013. 180 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CARTAXO, S. R. M. **Licenciaturas alfabetizadoras: a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica**. Curitiba: CRV, 2014.

CARTAXO, S. R. M.; MARTINS, P. L. O.; MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Inserção profissional dos professores da educação básica: dos desafios iniciais às proposições de superação. In: SOUZA, F. D. (Org.). **Professores principiantes e a**

inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 34-55.

CARVALHO, D. M. R. C. de. **A Coordenação Pedagógica:** do imaginário dos alunos do curso de Pedagogia da UFMG à atuação deste profissional. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CASTRO, A. D. M. **O trabalho de coordenação pedagógica no ensino médio integrado:** um estudo da gestão do conhecimento na perspectiva da análise institucional. 2008. 179 f. Mestrado (Profissionalizante em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desen. Regional) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

CORREA, S. S. **O assistente técnico-pedagógico:** atribuições legais e prática profissional. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

D'ÁVILLA, J. L. Política de formação docente executada pelo terceiro setor: considerações sobre a Fundação Lemann. **Educere**, Curitiba, p. 11558-11569, 2013.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 139-158.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectiva em diálogo, Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v.1, n.1, p.33-42, jan./jun. 2014.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009, 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREITAS, E. P. **A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo:** análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. Ipiranga: Edições Loyola, 1997.

GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. **Planejamento na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GARCIA, G. **Coordenador pedagógico**: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

GARCIA, M. **Formação continuada para coordenadores pedagógicos**: e a escola, como fica? 2008. 200 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.113-119.

GIOVANI, P. **Coordenador pedagógico**: contribuições para sua formação. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOIS, M. G. **O Trabalho do Coordenador Pedagógico na Escola em Tempos de Mudança**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

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

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IPARDES. **Estudo de caso**: Projeto Realidade uma experiência em alfabetização no município de Ponta Grossa. Curitiba: IPARDES, 1993.

KAILER, P. G. L. **Formação Inicial do Coordenador Pedagógico**: o egresso (2007 – 2010) da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002. p.47-78.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectiva. São Paulo: Cortez, 2002, p.59-97.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectiva. São Paulo: Cortez, 2002, p.11-57.

LÜCK, H. **Ação integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis: Vozes, 1981.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASSON, G.; MAINARDES, J. O curso de pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: aspectos históricos e reflexões pós-diretrizes curriculares nacionais. **Atos de pesquisa em educação**, v. 4, n. 2, p.170-192, mai./ago. 2009.

MARCELO, C. G.. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática:** o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. p. 77-103.

_____. **A didática e as contradições da prática.** Campinas: Papirus, 1998.

_____. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática.** Campinas: Papirus, 2006a. p.75-100.

_____. **Didática teórica/Didática prática:** para além do confronto. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006b.

MENEZES, D. A. C. **O coordenador pedagógico e os professores:** um relacionamento delicado? 2000. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2000.

MIZIARA, L. A. S. **A Coordenação Pedagógica e a práxis docente.** 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLLA, S. R. P. **O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores.** 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

MORAES, L. C. S.; MOREIRA, C. J. M. (Orgs.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos**: discutindo políticas e contextos. São Luís: EDUFMA, 2017.

MORAES, L. C. S.; MARTINS, T. J. S.; MOREIRA, C. J. M. (Orgs.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos**: múltiplas experiências. São Luís: EDUFMA, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

OLIVEIRA, J. C. **Educadores ponta-grossenses: 1850-1950**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2002.

OLIVEIRA, N. A. R. **A HTPC como espaço de formação**: uma possibilidade. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002, p.17-26.

PALLIARES, N. R. **Sou CP na Educação Infantil, e Agora?:** um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

PASCOAL, M.; HONORATO, E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p.101-120, jun. 2008.

PATTARO, R. C. V. **O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e tempo integral**. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n.2, p.234-255, mai./ago. 2013.

_____. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **Ecoos - Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 111- 132, jan/jun. 2006.

PERONI, V. M. V.; COMERLATTO, L. P. Parceria Público-Privada e a Gestão da Educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n.1, p.113-133, jan/mar. 2017.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PIMENTA, S. G. **Orientação profissional**: um diagnóstico emancipador. São Paulo: Loyola, 1984.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PLACCO, V. M. N. S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus: 2002. p.95-106.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PONTA GROSSA. **Lei ° 724 de 29 de dezembro de 1954**. Estabelece a criação do Departamento Municipal de Educação. Ponta Grossa, 1954.

_____. **Lei nº 1890 de 23 de dezembro de 1966**. Estabelece o sistema administrativo de Ponta Grossa. Ponta Grossa: 1966. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Lei nº 2947 de 8 de agosto de 1977**. Estabelece nova estrutura administrativa para a prefeitura municipal de Ponta Grossa e dá outras providências. Ponta Grossa: 1977. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 190 de 5 de abril de 1979**. Aprova as especificações das funções do quadro de pessoal suplementar do serviço público municipal. Ponta Grossa: 1979. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 477 de 28 de novembro de 1979**. Estabelece jornada de trabalho optativo de 22 ½ horas semanais para orientadores educacionais e supervisores escolares. Ponta Grossa: 1979. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Lei nº 5172 de 11 de abril de 1995**. Cria o conselho municipal de educação - CME, e dá outras providências. Ponta Grossa: 1995. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Lei nº 5733 de 20 de dezembro de 1996.** Cria as secretarias municipais de turismo e meio ambiente, de cultura e da criança e do adolescente e dá outras providências. Ponta Grossa: 1996. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 714 de 11 de dezembro de 2001.** Regulamenta a função de pedagogo na rede municipal de ensino. Ponta Grossa: 2001. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 6956 de 24 de julho de 2002.** Aprova o regimento do quadro próprio dos profissionais da educação da rede municipal de ensino e o respectivo plano de cargos, carreira e salários. Ponta Grossa: 2002. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Lei nº 10.375 de 28 de setembro de 2010.** Dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Ponta Grossa. Ponta Grossa: 2010. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Lei nº 10.593 de 20 de junho de 2011.** Dispõe sobre o conselho municipal de educação. Ponta Grossa: 2011. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 6705 de 15 de janeiro de 2013.** Dispões sobre estruturação administrativa da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, conforme especifica. Ponta Grossa: 2013. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Lei nº 12.269 de 2 de setembro de 2015.** Dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Ponta grossa e dá outras providências. Ponta Grossa: 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 12 jan. 2017.

PRADO, G. S. **A formação continuada pela via do Coordenador Pedagógico.** 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

REGO, Patricia Regina Santos De Macedo. **Avaliação De Curso De Formação Continuada da 2ª Coordenadoria Regional De Educação:** o atendimento às expectativas do coordenador pedagógico. 2013. 73 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) – Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.10., n.1, p. 35-62, 2007.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RUIVO, J. J. T. C. **Teorias e práticas de formação e de supervisão**. 1997. Dissertação (Provas Públicas para Professor Coordenador) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 1997.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, C. A. **O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG/FAE, p. 4-7, dez. 1984.

_____. **Fundamentos sociológicos da educação**. Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

_____. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992.

_____. **Reestruturação capitalista, educação e escola**. Belo Horizonte, Texto produzido para o Fórum Nacional de Pedagogia, p. 11-14, jul. 2004.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan/abr. 2017.

SCHROEDER, S. L. **A formação do pedagogo e as tecnologias educacionais: realidade ou ficção.** 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

SILVA, A. **O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores.** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, N. S. F. Correa. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA, R. H. R.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.16, n.1, p.48-66, jan./abr. 2014.

SOARES, L. B. **A ação do Instituto Ayrton Senna na Rede Municipal de Educação de Joinville/SC (2001-2008):** subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial. 2010. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUZA, L. H. W. B. **O coordenador pedagógico e o professor: formação continuada e reflexão conjunta.** 2002. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 27-34.

STABELINI, A. M. **A gestão entra em cena: um estudo do programa gestão nota 10 do Instituto Ayrton Senna.** 2013. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SULA, M. C. **O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais.** 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

TEIXEIRA, C. S. M. **O ser ‘faz-tudo’: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico.** 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2011.

URBANETZ, S. T.; SILVA, S. Z. **Orientação e supervisão escolas: caminhos e perspectivas.** Curitiba: IBPEX, 2008.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VENDRAMIM, S. **O ato de educar no fazer cotidiano do professor**. 1996. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação- Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

VIEIRA, S. R. Docência, gestão e conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil do pedagogo instituído pela resolução CNE/CP n. 01/2006. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 44, p. 131-155, dez. 2011.

VOGT, G. Z. **Reunião pedagógica**: a formação continuada no espaço escolar. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan/abr, 2014.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor/Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TESES E DISSERTAÇÕES LEVANTADAS NO ESTADO DO CONHECIMENTO

Palavra-chave	Autor (ano)	Título	Natureza
Trabalho do coordenador pedagógico	Menezes, Dalva Amélia De Castro. (2000)	O coordenador pedagógico e os professores: um relacionamento delicado?	Dissertação
	Souza, Lúcia Helena Wulff Batista De. (2002)	O coordenador pedagógico e o professor: formação continuada e reflexão conjunta.	Dissertação
	Almeida, Maria Angélica Durães Mendes De. (2004)	Instrumentos mediadores em reuniões pedagógicas.	Dissertação
	Oliveira, Noeli Aparecida Rodrigues De. (2006)	A HTPC como espaço de formação: Uma possibilidade.	Dissertação
	Castro, Andrea Direne Da Matta (2008)	O trabalho de coordenação pedagógica no ensino médio integrado: Um estudo da gestão do conhecimento na perspectiva da análise institucional.	Dissertação
	Miziara, Leni Aparecida Souto (2008)	A Coordenação Pedagógica e a práxis docente.	Dissertação
	Palliares, Neli Regina. (2010)	Sou CP na educação infantil, e agora?: um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores.	Dissertação
	Gois, Maria Gorete De (2012)	O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança.	Dissertação
	Schroeder, Sandra Letícia. (2012)	A formação do pedagogo e as tecnologias educacionais: realidade ou ficção.	Dissertação
	Vogt, Grasiela Zimmer. (2012)	Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar.	Dissertação
	Pattaro, Rita De Cassia Ventura. (2013)	O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e tempo integral	Dissertação
	Correa, Shirlei De Souza (2013)	O assistente técnico-pedagógico: atribuições legais e prática profissional.	Dissertação
	Teixeira, Cristiane De Sousa Moura. (2014)	O ser 'faz-tudo': a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico.	Tese
	Prado, Gilsete Da Silva (2015)	A formação continuada pela via do Coordenador Pedagógico.	Dissertação
	Santos, Cintia Anselmo Dos. O (2015)	Papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC.	Dissertação
	Aquino, Jose Mauro Braz De. (2016)	Coordenação pedagógica em tempos de gestão por resultados e práticas reflexivas (maracanaú-ce, 2013-2016).	Dissertação
	Sula, Margarete	O tempo, o caminho e a	Dissertação

Palavra-chave	Autor (ano)	Título	Natureza
	Cazzolato. (2016)	experiência do coordenador pedagógico da creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais.	
	Amorim, Neuraci Rocha Vidal. (2017)	Coordenação Pedagógica Durante a HTPC: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições.	Dissertação
Formação do coordenador pedagógico	Bruno, Eliane Bambini Jorqueira. (2006)	Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico.	Tese
	Carvalho, Debora Maria Rodrigues Cantaruti De. (2010)	A Coordenação Pedagógica: do imaginário dos alunos do curso de Pedagogia da UFMG à atuação deste profissional.	Dissertação
	Baiocchi, Juliana Cristina Chaves Buldrin. (2012)	Formação do coordenador pedagógico na construção do Projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal de Hortolândia: desdobramentos de uma história.	Dissertação
	Gois, Maria Gorete De. (2012)	O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança.	Dissertação
	Giovani, Priscila De. (2013)	Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação.	Dissertação
	Molla, Sandra Regina Petrone. (2013)	O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores.	Dissertação
	Broxado, Iago De Araujo Pereira. (2016)	A formação do coordenador pedagógico em diálogos argumentativos na reunião pedagógica.	Dissertação
	Freitas, Elisabete Pereira De. (2016)	A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014.	Dissertação
	Garcia, Gislene. (2016)	Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros.	Dissertação
	Kailer, Priscila Gabriele Da Luz. (2016)	Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da licenciatura em pedagogia da universidade estadual de Ponta Grossa- pr.	Dissertação
Formação continuada do coordenador pedagógico	Carlos, Rinalda Bezerra. (2013)	Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT.	Tese
	Rego, Patricia Regina Santos De Macedo (2013)	Avaliação de curso de formação continuada da 2ª coordenação regional de educação: o atendimento às expectativas do Coordenador Pedagógico.	Dissertação
Formação	Silva, Adalberto. (2012)	O papel do coordenador	Dissertação

Palavra-chave	Autor (ano)	Título	Natureza
continuada para o coordenador pedagógico		pedagógico na formação dos professores.	
Formação continuada para coordenadores pedagógicos	Garcia, Marilene. (2008)	Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?	Tese

APÊNDICE B- CARTA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Eu, Victoria Mottim Gaio, portadora do CPF: 072.342.069-65, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR (UEPG), venho por meio deste documento solicitar a parceria com a Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, para fins de pesquisa.

Essa parceria é necessária para efetuar a coleta de dados para o trabalho de dissertação, o qual possui como tema: Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, orientado pela Prof^a Dr^a Simone Regina Manosso Cartaxo. A pesquisa possui como objetivo central desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico da rede municipal de Ponta Grossa.

A pesquisa envolverá os coordenadores pedagógicos que atuam na rede municipal há mais de 10 anos e também profissionais que atuaram como formadores dos coordenadores pedagógicos. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores pedagógicos e formadores e análise documental.

Desde já agradecemos a atenção.

Victoria Mottim Gaio (Mestranda)

Simone Regina Manosso Cartaxo (Orientadora)
Ponta Grossa, 2017.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Profissionais da Educação:

1. Primeiramente, poderia relatar um pouco sobre a sua formação e experiência profissional.
2. Como estava constituída a função do coordenador pedagógico (supervisor, orientador, pedagogo)?
3. Como acontecia a formação continuada do coordenador pedagógico?
4. Como estava organizada a Secretaria Municipal de Educação?

Coordenador Pedagógico:

1. Primeiramente, poderia relatar um pouco sobre a sua formação e experiência profissional.
2. Quando você iniciou na função de coordenador pedagógico na escola, a secretaria ofereceu algum curso inicial? Poderia contar um pouco como foi esse momento.
3. Pensando nas formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal, quais conteúdos eram trabalhados?
4. Como aconteciam as formações para o pedagogo?
5. Em que local eram realizadas?
6. Quando elas aconteciam? Periodicamente?
7. Quem eram os formadores?
8. Você considera que essas formações oferecidas contribuem para o seu trabalho? Como elas contribuem?
9. O que você espera da formação continuada?

APÊNDICE D- CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**



COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoep@uegp.br

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS QUE ENVOLVAM: ADULTOS E ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.

PREZADO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)

Eu, VICTORIA MOTTIM GAIO, portadora do RG 95855733, mestrande da Universidade Estadual de Ponta Grossa, residente na Rua ERMELINO DE LEÃO, 1097, ap. 42, Ponta Grossa-PR, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa com o tema “a formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa”, com o objetivo de: Desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o pedagogo da rede municipal de Ponta Grossa; Analisar as possibilidades e limites da formação continuada para a realização do trabalho pedagógico; Identificar o movimento da formação continuada na rede municipal de ensino. Nesse trabalho de investigação tenho como orientadora SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Venho por meio deste solicitar sua participação na pesquisa que acontecerá por meio de entrevista semiestruturada. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados coletados serão utilizados somente na pesquisa, para desvelar a formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino. Sua participação será de extrema importância para essa pesquisa.

Somente participarão da entrevista semiestruturada aqueles que se disponibilizarem. As entrevistas se realizarão em dias e horários agendados, conforme suas possibilidades.

Riscos e benefícios: não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico. Não haverá

exposição da identidade dos participantes. Quanto aos benefícios você estará colaborando para desvelar a formação continuada dos coordenadores pedagógicos.

Sua participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. Sua identidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas.

Informo que o(a) Sr.(a) tem garantia pleno de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M- Sala 100- Campus Universitário CEP:84030-900- Ponta Grossa- PR, e pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento de segunda a sexta das 8h às 12h.

O(a) Sr.(a) tem o direito de ser mantido(a) informado(a) sobre os resultados da pesquisa, e caso seja solicitado darei todas as informações solicitadas.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos somente para aprofundamento de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Abaixo está o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado dúvida. Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: vic_mottim@hotmail.com ou pelo número (42) 999718080.

APÊNDICE E- CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**



COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Mediante os termos que li ou que foram lidos para mim, acredito estar plenamente informado e consciente quanto ao que descreve o estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

Comuniquei a mestranda Victoria Mottim Gaio, a minha decisão de participar dessa pesquisa, livre e voluntariamente. Ficou claramente expresso e entendido quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

E ainda, de que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante. Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso sair do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do entrevistado(a) e outro do pesquisador.

Assinatura do participante da pesquisa Assinatura do pesquisador responsável

RG _____

Fone: _____

Endereço: _____

ANEXOS

GESTÃO NOTA 10- RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO BIMESTRAL-B

Em relação aos coordenadores pedagógicos		Quantificar		
		Sim	Não	
25	Apresentaram, ao diretor, plano de trabalho e/ou cronograma mensal.			
26	Foram aceitos e respeitados pelo grupo.			
27	Asseguraram a unidade pedagógica da escola na coordenação de grupos de professores.			
28	Valeram-se do gerenciamento de dados para pautar suas reuniões pedagógicas.			
29	Orientaram o planejamento a partir da proposta pedagógica da escola.			
30	Orientaram o plano de aula a partir dos resultados avaliativos.			
31	Realizaram reuniões de estudos a partir do gerenciamento de dados das turmas e das necessidades dos professores.			
32	Orientaram professores para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.			
33	Acompanharam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.			
34	Esclareceram dúvidas dos professores			
35	Organizaram a recuperação de alunos			
36	Mantiveram o diretor informado sobre os resultados e necessidades de cada turma			
37	Cumpriram integralmente sua jornada de trabalho.			
38	Cumpriram os prazos estabelecidos			
Em relação aos alunos		Assinalar com X		
		Sim	Não	Não se aplica
39	Foi assegurado transporte para os alunos que residem longe da escola.			

[illegible]

CIRCUITO CAMPEÃO- RELATÓRIO DE VISITA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Ord	Item	Registro da observação			
		Data	Data	Data	Data
1	Havia planejamento prévio para a aula do dia?				
2	Momento acompanhado:				
	Incentivo à leitura				
	Correção do Para Casa				
	Introdução de novo conteúdo. Qual?				
	Sistematização do conhecimento. Qual?				
	Avaliação				
	Outro. Qual?				
3	A organização física da sala estava adequada à atividade?				
4	Os alunos trabalhavam individualmente ou em subgrupos?				
5	Em relação aos recursos materiais:				
	Quais foram utilizados?				
	Foram suficientes?				
	Foram adequados aos objetivos da aula?				
	Foram utilizados com êxito?				
6	A duração da atividade foi:				
	Suficiente?				
	Insuficiente?				
	Além do necessário?				
7	No momento observado, o professor:				
	Envolveu todos os alunos no trabalho?				
	Assegurou oportunidades de expressão a todos os alunos?				
	Ofereceu exemplos?				
	Explicou com clareza?				
	Assegurou-se da compreensão por todos os alunos?				
	Atendeu alunos individualmente, de acordo com suas necessidades?				
8	Como considera as relações estabelecidas entre professor e aluno?				
9	E entre os alunos?				
10	Cite um aspecto positivo da aula				
11	Cite um aspecto a ser aprimorado				
12	Sugestões apresentadas ao professor				
13	Outras considerações				
14	Assinatura do CP				
15	Assinatura do professor				

ANEXO 2- ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DE ACORDO COM A LEI 12.269/2015

II - Coordenação Pedagógica (Área de Atuação: Unidade Escolar)

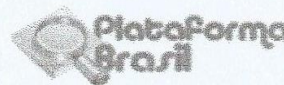
1.
 1. Elabora e executa projetos pertinentes à sua área de atuação;
 2. Participa de estudos e pesquisas em sua área de atuação;
 3. Participa da promoção e coordenação de reuniões com o corpo docente e discente da unidade escolar;
 4. Assegura o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
 5. Estimula o uso de recursos tecnológicos e o aperfeiçoamento dos recursos humanos;
 6. Elabora relatórios de dados educacionais;
 7. Emite pareceres técnicos;
 8. Cumpre com as normativas destinadas a viabilizar as normas destinadas às unidades escolares e CMEIs;
 9. Zela pela integridade física e moral do aluno;
 10. Coordena e participa das atividades de planejamento global da escola;
 11. Participa da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de políticas de ensino;
 12. Participa da elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola;
 13. Contribui para o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de projetos;
 14. Articula-se com órgãos gestores da educação e outros;
 15. Participa da elaboração do currículo e do calendário escolar;
 16. Incentiva professores e alunos a participarem de concursos, feiras de cultura, grêmios estudantis e outros;
 17. Participa da análise do plano de organização das atividades dos professores, como: distribuição de turmas, horas-aula, horas-atividade, disciplinas e turmas sob a responsabilidade de cada professor;
 18. Mantém intercâmbio com outras instituições de ensino;
 19. Participa de reuniões pedagógicas e técnico-administrativas;
 20. Acompanha e orienta o corpo docente e discente da unidade escolar;
 21. Participa de palestras, seminários, congressos, encontros pedagógicos, cursos e outros eventos da área educacional e correlatas;
 22. Participa da elaboração e da avaliação de propostas curriculares;
 23. Coordena as atividades de integração da escola com a família e a comunidade;
 24. Coordena as reuniões do conselho de classe;
 25. Contribui na preparação do aluno para o exercício da cidadania;
 26. Zela pelo cumprimento da legislação escolar e educacional;
 27. Zela pela manutenção e conservação do patrimônio escolar;

28. Contribui para a aplicação da política pedagógica do Município e para o cumprimento da legislação de ensino;
29. Propõe a aquisição de equipamentos que assegurem o funcionamento satisfatório da unidade escolar;
30. Planeja, executa e avalia atividades de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal da área da educação;
31. Apresenta propostas que visem a melhoria da qualidade do ensino;
32. Contribui para a construção e operacionalização de uma proposta pedagógica que objetive a democratização do ensino, através da participação efetiva da família e demais segmentos da sociedade;
33. Sistematiza os processos de coleta de dados relativos ao educando através de assessoramento aos professores, favorecendo a construção coletiva do conhecimento sobre a realidade do aluno;
34. Acompanha e orienta pedagogicamente a utilização de recursos tecnológicos nas unidades escolares;
35. Promove o intercâmbio entre professor, aluno, equipe técnica e administrativa e conselho escolar;
36. Trabalha o currículo, enquanto processo interdisciplinar e viabilizador da relação transmissão/produção de conhecimentos, em consonância com o contexto sócio-político e econômico;
37. Conhece os princípios norteadores de todas as disciplinas que compõem os currículos da educação básica;
38. Desenvolve pesquisa de campo, promovendo visitas, consultas e debates, estudos e outras fontes de informação, a fim de colaborar na fase de discussão do currículo pleno da escola;
39. Busca a atualização dos métodos e técnicas utilizados pelo pessoal docente, sugerindo sua participação em programas de capacitação e demais eventos;
40. Assessoria o trabalho docente na busca de soluções para os problemas de reprovação e evasão escolar;
41. Contribui para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem desenvolvida pelo professor em sala de aula, na elaboração e implementação do projeto educativo da escola, consubstanciado numa educação transformadora;
42. Participa das atividades de elaboração do regimento escolar;
43. Participa da análise e escolha do livro didático;
44. Acompanha e orienta estagiários;
45. Participa de reuniões interdisciplinares;
46. Avalia e participa do encaminhamento dos alunos com deficiência para os setores específicos de atendimento;
47. Promove a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular;
48. Coordena a elaboração, execução e avaliação de projetos pedagógicos e administrativos da escola;
49. Trabalha a integração social do aluno;

50. Traça o perfil do aluno, através de observação, questionários, entrevistas e outros instrumentos;
51. Orienta os professores na identificação de comportamentos divergentes dos alunos, levantando e selecionando, em conjunto, alternativas de soluções a serem adotadas;
52. Divulga experiências e materiais relativos à educação;
53. Promove e coordena reuniões com o corpo docente, discente e equipes administrativa e pedagógica da unidade escolar;
54. Acompanha estabelecimento escolar de sua lotação, avaliando o desempenho de seus componentes e verificando o cumprimento de normas e diretrizes para garantir a eficácia do processo educativo;
55. Executa outras atividades correlatas.
56. Busca o aprimoramento constante através de leituras, estudos, cursos, congressos e outros meios que possam aprofundar conhecimentos para o exercício do trabalho.

ANEXO 3- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR DOS CAMPOS
GERAIS - CESCAGE/PR

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA

Pesquisador: VICTORIA MOTTIM GAIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65953417.4.0000.5215

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.071.167

Apresentação do Projeto:

Considerando a importância da formação continuada para o desenvolvimento docente e a sua carreira profissional, destacamos a relevância dessa formação para o coordenador pedagógico, que possui diversas atribuições na escola. Por esse motivo, a presente pesquisa busca desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, analisar o que dizem os coordenadores pedagógicos e os formadores sobre a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação e analisar documentos que expressem o movimento da formação continuada na Rede Municipal de Ensino. A coleta de dados acontecerá com análise de documentos e entrevista semiestruturada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Ponta Grossa.

Objetivo Secundário:

Analisar a contribuição da formação continuada para a realização do trabalho pedagógico na

Endereço: Rua Tomazina S/N

Bairro: Olarias

UF: PR

Telefone: (42)3219-8000

Município: PONTA GROSSA

CEP: 84.025-510

E-mail: cep@cescage.edu.br



CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DOS CAMPOS GERAIS - CESCAGE/PR



Continuação do Parecer: 2.071.167

escola.

Analisar documentos que expressem o movimento da formação continuada na rede municipal de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos na pesquisa. A pesquisa não tem caráter experimental, não haverá exposição da identidade os participantes da pesquisa.

Benefícios:

Revelar como vem se constituindo a formação continuada do coordenador pedagógico, a contribuição da mesma para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e assim refletir sobre a formação continuada oferecida na rede municipal de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa contribuirá para compreender como vem se constituindo a formação continuada do coordenador pedagógico, assim como pensar sobre ela e quais suas contribuições para o trabalho pedagógico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de ordem obrigatória estão devidamente preenchidos e assinados

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. Projeto devidamente preenchido e adequado.

Considerações Finais a critério do CEP:

após deliberação do colegiado fica mantida a aprovação do projeto

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO 883352.pdf	13/04/2017 07:05:27		Aceito
Outros	autorizacao_arquivo_municipal.pdf	12/04/2017 21:56:05	VICTORIA MOTTIM GAIO	Aceito
Outros	autorizacao_de_pesquisa.pdf	12/04/2017	VICTORIA MOTTIM	Aceito

Endereço: Rua Tomazina S/N

Bairro: Olarias

CEP: 84.025-510

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3219-8000

E-mail: cep@cescage.edu.br



**CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR DOS CAMPOS
GERAIS - CESCAGE/PR**



Continuação do Parecer: 2.071.167

Outros	autorizacao_de_pesquisa.pdf	21:54:57	GAIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_formadores.docx	12/04/2017 21:50:01	VICTORIA MOTTIM GAIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_coordenador.docx	12/04/2017 21:49:40	VICTORIA MOTTIM GAIO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	17/03/2017 14:17:14	VICTORIA MOTTIM GAIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.docx	16/03/2017 20:58:32	VICTORIA MOTTIM GAIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 18 de Maio de 2017

Assinado por:
Sylvio Reynaldo Schleder
(Coordenador)

Endereço: Rua Tomazina S/N

Bairro: Olarias

CEP: 84.025-510

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3219-8000

E-mail: cep@cescage.edu.br