



A FUNÇÃO FORMATIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CENTRADO NA ESCOLA

GT 12: Formação de Professores
Jaqueline Salanek de Oliveira NAGEL (UFMT)
jaquenagel@gmail.com

Resumo

A pesquisa, de cunho qualitativo, apresenta os elementos essenciais para o processo de formação centrado na escola realizado pelo coordenador pedagógico, procedentes da percepção sobre a sua própria função enquanto formador. Os participantes da pesquisa são coordenadores pedagógicos do município de Curitiba/PR. Os dados foram coletados em questionário e teste de associação livre de palavras. A partir dos dados, gerou-se uma análise de similitude, pautada nos pressupostos da Análise de Conteúdo em Bardin (2016). Como resultado, foi constatado que o estudo, o planejamento, a pesquisa e a reflexão são elementos fundamentais para o desenvolvimento da formação centrada na escola.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Função formativa.

1 Introdução

As funções que fazem parte das ações do coordenador pedagógico (CP) no espaço escolar, essenciais para o andamento do trabalho pedagógico, são diversas. Na perspectiva de trabalho na Educação Básica, o coordenador pedagógico no espaço/tempo da escola é integrante do corpo docente, uma vez que sua atuação está imbricada na organização do trabalho pedagógico, ao desenvolver ações que viabilizem o processo de ensino aprendizagem, efetivar a formação continuada em serviço entre outras funções (Domingues, 2013; Kailer, 2016).

Ao refletir acerca do contexto da formação, as políticas para a formação docente são delineadas “[...] pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica” enfatizando a formação “[...] como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores” (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 49).

O fazer pedagógico dentro da coordenação de uma equipe docente oportuniza ao CP ser agente transformador no espaço/tempo da escola, pois é a partir do envolvimento deste profissional em conjunto com outros atores da comunidade escolar que surgem as transformações necessárias a cada realidade para garantir o direito de todos à educação.

Nesse sentido, o presente trabalho busca compreender como o CP interpreta sua função enquanto formador, responsável pela formação dos professores centrada na escola, uma vez que é um profissional que atende várias demandas do cotidiano da educação básica, em diversas modalidades.

2 Dimensões do trabalho do coordenador pedagógico e a formação de professores centrada na escola

As ações realizadas pelo coordenador pedagógico no contexto escolar têm seu cerne a organização do trabalho pedagógico (OTP). Furtado (2020, p. 138) destaca que “[...] conhecer a organização do trabalho pedagógico e os aspectos que o perpassam, imbrica na compreensão do conhecimento do contexto sociopolítico do país e movimentos que determinam a ação na escola”, o que reflete no trabalho do CP por meio das ações e intervenções pedagógicas que visam o processo de ensino e de aprendizagem.

A partir dessa compreensão, define-se que o trabalho do CP contempla a articulação, formação e transformação do espaço/tempo da escola, pois suas ações precisam estar pautadas na relação entre teoria e prática e fortalecem sua prática e a efetivação do trabalho pedagógico (Nagel, 2022; Placco, Souza e Almeida, 2015).

Todo o processo que envolve as diferentes dimensões do trabalho do CP, de acordo com Sartori e Pagliarin (2016, p. 186) está na responsabilidade de “[...] mobilizar o corpo docente a revisitar crítica e reflexivamente sua ação pedagógica, tendo em vista a sua condição de membro orgânico, vinculado diretamente com a coordenação, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do processo didático e pedagógico na escola”.

Nesse contexto, com base em Placco, Souza e Almeida (2015), descrevem-se as funções de articulação, formação e transformação do CP. A função de articulação abrange a conduta dos movimentos relacionados ao trabalho pedagógico por envolver todos que pertencem a comunidade escolar, a sistematização desses movimentos faz parte da ação do CP. Sobre a função de formação, entende-se que o CP é o profissional na escola responsável pela formação centrada nesse espaço, por meio do planejamento e efetivação de ações voltadas à formação dos professores, que acontecem nos momentos de acompanhamento de hora-atividade. Conforme destaca Placco (2002), o trabalho colaborativo entre o CP e o grupo de professores resulta em um processo contínuo de formação, com possibilidade de questionamentos e reflexão sobre a prática pedagógica.

Neste viés, a ação transformadora do CP é colocada em prática quando as funções de articulador e formador se entrecruzam, consolidando as ações pedagógicas na escola junto ao corpo docente e a equipe diretiva, no âmbito da dinâmica escolar.

Ao discutir o processo de formação de professores centrado na escola, enfatiza-se a dimensão formativa do CP, conforme alude Christov (2009) o foco do trabalho do CP está relacionado ao processo de formação contínua dos professores, fomentado tanto em documentos oficiais das secretarias de educação quanto na literatura recente sobre formação continuada.

O processo de formação continuada está presente no cotidiano do coordenador pedagógico, visto que ao buscar a compreensão do processo de formação de professores, o CP, enquanto formador em formação, vivencia a partilha tanto de ideias e conhecimentos quanto de potencialidades e dificuldades que surgem no processo de transformação das práticas dos professores (Pelissari, 2007).

Destaca-se o entendimento de formação centrada na escola como o processo que ocorre no contexto de trabalho, “privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento” (Cunha; Prado, 2010, p. 102).

Nesse sentido, ao construir a formação centrada na escola, em conjunto com o corpo docente, desenvolve-se o conceito do saber pedagógico que, de acordo com Azzi (2012) é um saber construído na prática do professor, com o desenvolvimento da autonomia pedagógica, em que o profissional estabelece relações entre o conhecimento teórico e o contexto em que está inserido. Esse saber é singular e faz parte tanto da constituição identitária quanto da profissionalidade docente.

4 Metodologia

A presente pesquisa¹ consiste em um estudo pautado na abordagem qualitativa, que tem como essência o conhecimento do objeto estudado, do contexto em que ele está inserido e dos significados das vivências/experiências atribuídas aos sujeitos que fazem parte da realidade pesquisada.

¹ Os dados apresentados fazem parte da pesquisa intitulada “Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre função formativa na Rede Municipal de Ensino de Curitiba”

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa estuda os fenômenos presentes na sociedade, apresentando de maneira objetiva a representatividade daquilo que é pesquisado, por meio do aprofundamento do estudo da realidade do objeto acerca do contexto em que se encontra esse objeto ou sujeito de estudo, considerando as transformações que ocorrem no decorrer do percurso da vida do sujeito.

Como aporte metodológico para a análise realizada nessa pesquisa foi selecionada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), combinada com o processo de coleta de dados. Para tanto, a análise de conteúdo é organizada em três etapas: 1) Pré-análise; 2) exploração do material e tratamento de resultados; 3) inferência e interpretação. Destaca-se que as etapas descritas não são estanques, pois se organizam em um processo dialético.

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná² (PUCPR) e pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, e realizada com coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, que atuam nos Núcleos Regionais de Educação Pinheirinho (NREPN) e Tatuquara (NRETQ) e em escolas que fazem parte desses núcleos regionais. Ao todo, participaram da pesquisa 51 pedagogos escolares.

A coleta de dados envolveu um questionário socioeconômico e a aplicação de um teste de associação livre de palavras, a partir do termo indutor “Pedagogo Formador”³. Para a realização do teste foram solicitadas cinco palavras que são evocadas prontamente ao escutar o termo indutor. Em seguida do registro dessas palavras, são respondidas duas questões: a primeira é sobre qual é a palavra considerada mais importante das cinco que foram escritas e a segunda é uma justificativa sobre a escolha da palavra escolhida como mais importante com o termo indutor.

No presente trabalho, será apresentada a análise de similitude organizada a partir dos dados coletados. Reitera-se que esse tipo de análise tem como base a teoria dos grafos, que possibilita identificar as conexões entre as palavras, destacando a ligação entre as palavras (Camargo; Justo, 2013). A análise é expressa por meio de uma representação gráfica, em que é possível “[...] identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da

² Parecer Consubstanciado n.º 1.824.467/2016

³ A escolha do termo “Pedagogo Formador” se deu devido a função de coordenação pedagógica ser denominada como “Pedagogia Escolar” na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, conforme legislação do município.

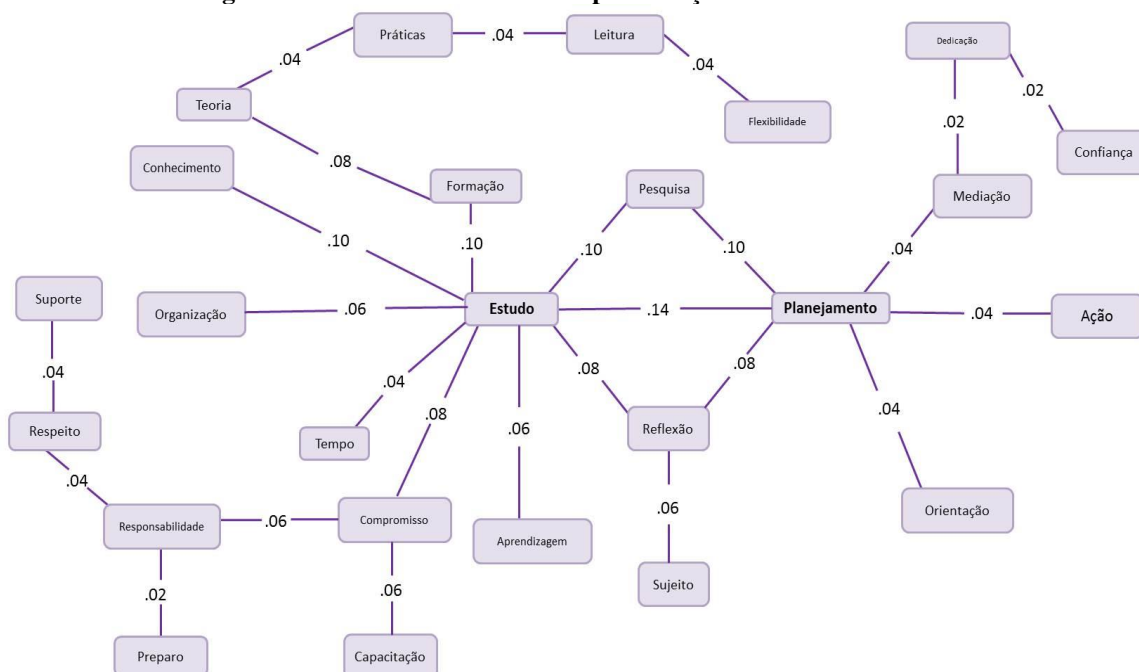
conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual” (Camargo; Justo, 2017, p.11).

5 Discussão dos resultados: análise de similitude sobre a função formativa do coordenador pedagógico

A construção da análise de similitude, após os cálculos de coocorrências entre as palavras evocadas pelos participantes, resultou na representação gráfica de uma “árvore máxima⁴”, conforme ilustra a figura 1.

Para compreender a estrutura representada na análise, Sá (1996, p. 129) orienta que “[...] só se encontra registrado o índice de similitude de valor mais elevado que um dado elemento guarda em relação a algum outro, ou seja, não são mostrados os índices menores que eventualmente o ligam aos demais itens levantados”. Logo, torna-se possível distinguir a existência de “blocos ou conjuntos distintos de elementos fortemente conexos entre si” (Sá, 1996, p. 129).

Figura 1 – “Árvore Máxima” - Representação da Análise de Similitude



Fonte: Nagel (2017).

Como estruturação para análise, a partir do agrupamento de elementos descrito por Sá (1996), que surgiram na análise de similitude designaram a categorização dos dados no processo

⁴ A árvore máxima é a representação gráfica sem ciclos em que os vértices são os itens do corpus estudado e as arestas são os valores dos índices de similitude entre esses itens. (Moliner, 1994).

de análise do conteúdo, ao considerar que a categoria é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 147).

A construção da análise de similitude teve seu início na conexão entre as palavras “estudo” e “planejamento”, pois foi a maior coocorrência apresentada entre todas as palavras (.14). As ações de estudar e planejar estão intrinsecamente presentes no contexto de trabalho do coordenador pedagógico, uma vez que para planejar as ações se faz necessário ter conhecimento acerca daquilo que se planeja. O relato da CP 06 confirma a necessidade do constante estudo para o planejamento das atividades formativas na escola: *“O tempo de estudos do pedagogo se restringe as formações ou em casa. Na verdade, por conta da demanda é humanamente impossível, mas não podemos perder o FOCO FORMADOR”*.

O quadro 1 apresenta a divisão dos blocos, o tema central de análise de cada bloco e a percepção dos participantes sobre os temas na pesquisa.

Quadro 1 – Blocos da análise de similitude

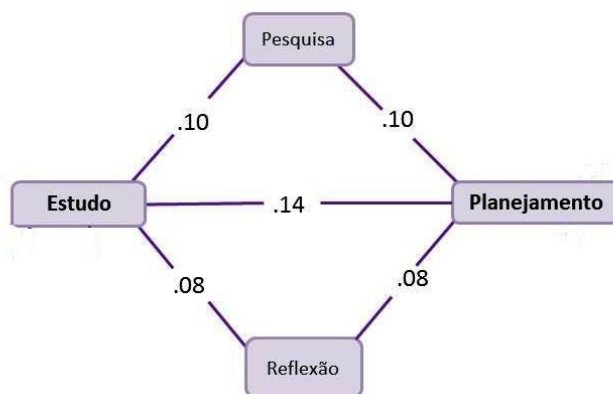
BLOCO	TEMA CENTRAL	PALAVRAS QUE COMPÕEM O BLOCO	PARTICIPANTES
1	Planejamento	Planejamento, Ação, Pesquisa, Reflexão, Sujeito, Orientação, Mediação, Dedicção, Confiança	Planejamento! Este sim é o ponto de partida para um bom pedagogo formador (CP 14).
2	Estudo	Estudo, Formação, Pesquisa, Reflexão, Sujeito, Aprendizagem, Compromisso, Tempo, Organização, Conhecimento	Para ser um pedagogo formador é necessário ampliar seus conhecimentos para um acompanhamento efetivo dos professores, mostrando a eles a importância do estudo aliado à prática pedagógica (CP 9).
3	Formação	Formação, Teoria, Práticas, Leitura, Flexibilidade.	Para poder formar (dar formação e ajudar os professores) eu preciso ter uma formação sólida que me dê subsídios para respeitar os diferentes pensamentos (CP 47).
4	Compromisso	Compromisso, Capacitação, Responsabilidade, Preparo, Respeito, Suporte	Difícil ou quase impossível ser ‘Pedagogo Formador’ sem estar capacitado, estar convicto de suas ideias, estar em constante estudo. Isso faz parte do comprometimento profissional e pessoal, conseqüentemente trará segurança ao profissional (CP 01).

Fonte: Autoria própria (2024).

Ao deprender o processo de análise, observou-se a proposição de elementos essenciais ao processo de formação, tanto na formação do coordenador pedagógico enquanto formador, quanto na formação centrada na escola, desenvolvida em conjunto com o corpo docente. Esses elementos e a relação entre eles são apresentados na figura 2.

A correlação entre as palavras “estudo”, “planejamento”, “reflexão” e “pesquisa” edificam a base de um processo de formação que proporcione a criticidade e afete diretamente a prática pedagógica. Como ação do coordenador pedagógico, pensar e praticar o processo formativo centrado na escola envolve mais do que cumprir um protocolo, é permitir discussões e espaços “capazes de desenvolver as potencialidades inovadoras das equipes” (Cunha, 2008, p. 95).

Figura 2 – Elementos centrais do processo de formação



Fonte: Nagel (2017).

Ao retornar aos dados coletados após a estruturação da análise de conteúdo, foi realizada novamente a etapa de leitura flutuante proposta por Bardin (2016), agrupando os dados referentes às justificativas dos participantes em relação a escolha da palavra evocada mais importante em três categorias e subcategorias (Quadro 2) que complementam a análise de similitude apresentada anteriormente.

A análise das subcategorias permite observar que os participantes da pesquisa revelam algumas fragilidades, como a demanda burocrática e o tempo destinado às ações formativas. A pesquisa apontou alguns silenciamentos, como o contato com o grupo de professores, pois os relatos não exemplificam a organização e o momento em que o CP conduzirá a formação centrada na escola. No preenchimento do questionário, foi solicitado ao CP o período que ele dedica para planejamento e o período de acompanhamento dos docentes em sua hora-atividade. Foi constatado que a maioria dos CPs realizam o planejamento de formação semanalmente, entretanto realizam o acompanhamento de hora-atividade como processo formativo

mensalmente. A divergência entre os períodos de execução das ações é subsidiada pelas chamadas “barreiras organizacionais” que “são aquelas decorrentes dos processos administrativos ou burocráticos envolvidos na organização ou funcionamento da formação” (Souza; Placco, 2013, p. 40), frequentes no contexto tanto da escola como dos NREs.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias estabelecidas a partir da leitura flutuante

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Fragilidades e silenciamentos	Burocracia Tempo Contato com o grupo de professores Formação para o formador
Subsídios e contribuições	Leitura e estudo Pesquisa Organização do planejamento Prática
Ações	Mediação Orientação Reflexão Dedicação

Fonte: Nagel (2017).

As subcategorias delineadas na categoria “ações” permeiam toda a análise de similitude, uma vez que essas ações tornam vivos e práticos os elementos essenciais do processo formativo – estudo, planejamento, reflexão e pesquisa – centro de discussão da presente análise.

A categoria “subsídios e contribuições” abarcou a maior conexidade da análise de similitude – estudo e planejamento (1.4) – corroborada pelo destaque dos participantes em relação ao estudo e planejamento, assim como a prática, leitura e pesquisa, elementos fundamentais para a efetivação do trabalho formativo centrado na escola.

6 Considerações finais

Compreender e fazer parte do processo de formação centrada na escola é função primordial dos profissionais envolvidos no contexto educativo. O objetivo de analisar o coordenador pedagógico enquanto profissional formador, que concebe a função formativa dentro da sua rotina e do espaço/tempo da escola estabelece algumas considerações.

A formação centrada na escola é uma das possibilidades de desenvolvimento profissional, que visa contribuir com reflexões constantes sobre a prática. Entretanto, se faz necessária a discussão destacada por Nóvoa (1992), ao argumentar sobre o surgimento do conceito de formação continuada em meados da década de 1990 com o intuito de superar defasagens da formação inicial e, concomitantemente, oportunizar a construção de uma carreira docente. O

processo de formação dentro contexto de trabalho ressignifica as aprendizagens de cada profissional, ao delinear sua trajetória e a trajetória do coletivo da escola.

Considerar as especificidades e peculiaridades de cada realidade faz com que a formação centrada na escola esteja pautada no projeto político-pedagógico, assumindo os objetivos, métodos e compromissos daquela comunidade escolar. Assim, ao refletir sobre a sua função enquanto formador dentro de um determinado contexto, corresponsável pela gestão pedagógica daquele espaço, o coordenador pedagógico “tem a obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam)” (Bruno, 2009, p. 17). Para efetivar essa ação, o CP precisa perceber-se formador, profissional responsável pelo processo de formação de um grupo de professores em um contexto específico.

Referências

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 39-69.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009a, p. 15-18.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

CAMARGO, B. V. JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise**: (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). 2017.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009a, p. 09-13.

CUNHA, A.C. T. do N. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Braga, PT: Casa do Professor, 2008.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. do V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Educ. Puc.**, Campinas, n. 28, p. 101-111, jun. 2010.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Educ. Puc.**, Campinas, v. 18, n. 02, p. 181-190, dez. 2013

FURTADO, A. G. **Emancipação humana e organização do trabalho pedagógico: existe congruência?** 216f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011.

KAILER, P. G. da L. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da licenciatura em pedagogia da universidade estadual de Ponta Grossa- PR.** 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEPG, Ponta Grossa, 2016.

MOLINER, P. L'étude expérimentale des processus representattionels. Commentaire de l'article de R. Michit. **Papers on Social Representations.** 1994. p. 118-122.

NAGEL, J. S. de O. **Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre função formativa na rede municipal de ensino de Curitiba.** 2017. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Curitiba, 2017.

NAGEL, J. S. de O. **Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.** 2022. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCPR, 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PELLISSARI, C. Os seis desafios do formador. **Revista Avisa lá.** São Paulo: Instituto Avisa Lá. Edição nº 30, abr. 2007.

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

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SARTORI, J.; PAGLIARIN, L. L. P. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Espaço Pedagógico.** Passo Fundo, RS, v. 23, n. 1, p. 185-204, jan/jun.2016.

SOUZA, V. L. T. de.; PLACCO, V. M. N. de S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2013, p.25-44.