

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE –UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – MED**

ERENICE GOMES PINHEIRO CRUZ

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, FRENTE AOS PROCESSOS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA EM ÂMBITO ESCOLAR, COM VISTAS À
APRENDIZAGEM NAS CIÊNCIAS**

RIO BRANCO

2019

ERENICE GOMES PINHEIRO CRUZ

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, FRENTE AOS PROCESSOS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA EM ÂMBITO ESCOLAR, COM VISTAS À
APRENDIZAGEM NAS CIÊNCIAS**

Texto apresentado no Exame de defesa como requisito para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Educação, linha de pesquisa em Formação de Professores, na Universidade Federal do Acre.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli

RIO BRANCO

2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

C957p Cruz, Erenice Gomes Pinheiro, 1982-

O papel do coordenador pedagógico, frente aos processos de formação continuada em âmbito escolar, com vistas á aprendizagem nas ciências / Erenice Gomes Pinheiro Cruz; orientadora: Dr^a. Aline Andréa Nicolli. – 2019.

83 f. : il. ; 30 cm e anexos

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2019.

Inclui referências bibliográficas e apêndices.

1. Coordenação pedagógica. 2. Formação continuada. 3. Ciências - Aprendizagem. I. Nicolli, Aline Andréa (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Irene de Lima Jorge CRB-11º/465

ERENICE GOMES PINHEIRO CRUZ

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, FRENTE AOS PROCESSOS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA EM ÂMBITO ESCOLAR, COM VISTAS À
APRENDIZAGEM NAS CIÊNCIAS**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Federal do Acre - Mestrado Acadêmico em Educação, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação pela UFAC, aprovado em 03.09.2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli
Orientadora e Presidente da Banca
PPGE-UFAC

Profa. Dra. Marina de Lima Tavares
Examinador Externo - UFMG

Prof. Dr. Pelegrino dos Santos Verçosa
Examinador interno - UFAC
PPGE-UFAC

Prof. Antônio Igo Pereira Barreto
Examinador suplente - UFAC
PPGE - UFAC

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que me deu saúde e forças para superar todos os momentos difíceis a que eu me deparei ao longo do mestrado; ao meu esposo **Idean**, pela paciência e companheirismo nas madrugadas de pesquisa, e dias, isolada, para a escrita, a minha filha amada **Ianica**, pela compreensão da minha ausência nos períodos primordiais da sua gestação.

Gostaria de deixar o meu profundo agradecimento aos professores do curso de Pedagogia, da UFAC, que tanto me incentivaram durante os anos de graduação e agora, no mestrado, em especial ao **Prof. Dr. Pelegrino dos Santos Verçosa**, que esteve na banca na graduação e no mestrado.

A minha orientadora **Prof. Dra. Aline Andréia Nicolli**, por todo apoio e paciência ao longo da elaboração da minha pesquisa, por ter acreditado que eu poderia ir além do que eu imaginava.

Também gostaria de deixar um agradecimento especial a todos os coordenadores que acreditaram e colaboraram com minha pesquisa, a SEE e a SEME.

Aos meus colegas, companheiros e amigos de trabalho da escola Dona Mozinha Feitosa, por me incentivarem a ser uma pessoa melhor capacitada e não desistir dos meus sonhos.

É chegado ao fim um ciclo de muitas risadas, choro, felicidade e frustrações, todas as sensações e emoções nos fazem crescer e aprender que cada dia é um dia de uma nova experiência.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar como é desenvolvido o processo de formação continuada de professores, no âmbito escolar, com vistas à aprendizagem nas ciências, tendo o Coordenador Pedagógico como articulador dessa formação nas escolas públicas do município de Rio Branco/AC. Os objetivos específicos delineados foram os seguintes: (a) descrever o percurso histórico da formação inicial do coordenador pedagógico a nível nacional e local, (b) compreender o papel do coordenador pedagógico na condução do processo de formação continuada do professor no interior da escola, (c) conhecer as ações envolvidas no processo de formação continuada, no âmbito escolar, e o posicionamento do coordenador pedagógico nas ações de formação continuada desenvolvidas na escola e (d) identificar os mecanismos ou meios de intervenção que o coordenador pedagógico utiliza nos processos de formação continuada do professor no âmbito escolar com vistas a viabilizar a percepção e construção de práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem nas Ciências. Para organização e contextualização histórica da formação dos professores e coordenadores pedagógicos, pautamo-nos em Saviani (2009), dentre outros; para discorrer acerca da trajetória da formação inicial, utilizaremos os escritos de Imbernón (2010), Domingues (2014), Libâneo (2004), Novóia (1997), Orsolon (2002). Abordaremos aspectos históricos e o papel do coordenador pedagógico e sua ação na formação continuada na escola, tendo como aporte teórico Almeida (2014); Cunha (2014); Domingues (2014) e Miziara (2014) e, para discutirmos as implicações e contribuições da formação continuada no desenvolvimento de profissionais preocupados com a aprendizagem nas ciências (e neste trabalho consideremos essa aprendizagem relacionada a Alfabetização Científica), embasamo-nos em Viecheniski; Lorenzetti; Carletto (2012), Delezoicov; Lorenzetti (2001), Cunha (2017) e Sasseron; Carvalho (2011). Sustentaram nossas discussões, também, a Lei Estadual nº 1513, do Estado do Acre e documentos como a Instrução normativa nº 01/2014, da SEME, regulamentada na Lei Nº1.888 de 30/12/2011, alterada pela lei Nº2029/202033/2014 e, da mesma forma, a Lei n. 3.141, de 22 de julho de 2016. Essa pesquisa teve uma abordagem de natureza quali-quantitativa, sendo que os dados foram coletados por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas, distribuídos a 80 coordenadores pedagógicos. Destes, no entanto, apenas 48 nos devolveram o instrumento respondido, ou seja, os questionários foram respondidos por 60% dos coordenadores pedagógicos que atuam em 67 escolas estaduais e municipais, que desenvolvem atividades nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Rio Branco. Para sistematizar os dados coletados, utilizamos o software IRAMUTEQ. As análises nos permitiram inferir que o processo de formação continuada de professores, no âmbito escolar, acontece, segundo os coordenadores, por meio da realização de grupos de estudo mensais e planejamentos semanais. O Coordenador Pedagógico como articulador e multiplicador dessa formação, com vistas à aprendizagem nas Ciências, tem como foco principal as áreas de língua portuguesa e matemática.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico, Formação Continuada, Aprendizagem nas ciências.

ABSTRACT

The goal of this research was to analyze how the process of continuing education of teachers in the school context it is developed, with a view to learning in the sciences, and having the Pedagogical Coordinator as articulator of this formation in public schools of Rio Branco/AC state. The specific objectives outlined were the following: (a) describe the historical trajectory of the initial formation of the Pedagogical Coordinator at national and local level, (b) to understand the role of the pedagogical coordinator in the conduction of the teacher's continuing education process within the school, (c) to know the actions involved in the process of continuing education, in the school scope, and the positioning of the pedagogical coordinator in the actions of continuing education developed in the school and (d) to identify the mechanisms or means of intervention that the pedagogical coordinator uses in the processes of teacher's continuing education in the school field with a view to enabling the perception and construction of pedagogical practices aimed at learning in Sciences. For the organization and historical contextualization of the teachers formation and pedagogical coordinators we are based in Saviani (2009) , among others; To discuss the trajectory of the initial formation, we will use the writings of Imbernón (2010), Domingues (2014), Libtaneous (2004), Novóia (1997), Orsolon (2002). We will address historical aspects and the role of the pedagogical coordinator and his action in the continuing education in the school with the theoretical contribution Almeida (2014); Cunha (2014); Domingues (2014) and Miziara (2014) and, to discuss the implications and contributions of continuing education in the development of professionals concerned with learning in the sciences, and in this work we consider this learning related to Scientific Literacy, we are based in Viecheniski; Lorenzetti Carletto (2012), Delezoicov; Lorenzetti (2001), Cunha (2017) and Sasseron; Carvalho (2011). Also supported our discussions the Law nº 1513, of the Acre State and documents such as normative Instruction nº 01/2014, of SEME, regulated in Law nº 1.888 of 30/12/2011 it was altered by Law nº 2029/202033/2014 and, likewise, Law nº 3.141 of 22 July 2016. This research had a quali-quantitative approach, and the data were collected through of questionnaires with open and closed questions distributed to 80 pedagogical coordinators. Of these, however only 48 returned the instrument answered, that is, the questionnaires were answered by 60% of the pedagogical coordinators who work in 67 state and municipal schools, which develop activities in the initial years of teaching in the municipality of Rio Branco. To systematize the collected data, we used the software IRAMUTEQ. After the systematization, we performed the data analysis to identify the most expressive experiences of continuing education developed in the school scope. In the final considerations, we present elements that characterize our findings and we indicate the necessity to think about continuing education as a space for learning from school to school. The analyses allowed us to infer that the process of continuing education of teachers, in the school context, happens, according to the coordinators, through the realization of monthly study groups and weekly planning. The Pedagogical Coordinator as articulator and multiplier of this formation, with a view to learning in the Sciences, he has as main focus the areas of portugues e language and mathematics.

Keywords: Pedagogical Coordinator, Continuing Education, Learning in the science.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I- CONTEXTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO INICIAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO BRASIL	17
1.1 Aspectos históricos e legais da coordenação pedagógica no Brasil.....	17
1.2 O coordenador pedagógico no estado do Acre.....	25
1.3 O coordenador pedagógico no município de Rio Branco	32
CAPÍTULO II -O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, FRENTE AOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ÂMBITO ESCOLAR COM VISTAS À APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS	38
2.1 O coordenador pedagógico e a formação continuada em âmbito escolar.....	38
2.2 Aprendizagem nas ciências e formação continuada docente.....	43
CAPÍTULO III- TRAJETÓRIA DE PESQUISA: DA METODOLOGIA DE PESQUISA AOS DADOS COLETADOS.....	46
3.1 Delineamento da pesquisa.....	46
3.2 O instrumento e a coleta de dados	47
3.3 A escolha e os sujeitos da pesquisa.....	49
CAPÍTULO IV -DOS DEMAIS DADOS COLETADOS ÀS ANÁLISES POSSÍVEIS.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICES.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS

Sesc- Serviço Social do Comercio

EJA- Educação de Jovens e Adultos

PEQ- Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem

VDP- Prêmio de Valorização de Desempenho Profissional

Seme -Secretaria Municipal de Educação

SEE- Secretaria Estadual de Educação

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Sexo dos sujeitos da pesquisa

GRÁFICO 2- Faixa etária dos coordenadores pedagógicos

GRÁFICO 3- Tipo de vínculo empregatício

GRÁFICO 4- Formação inicial do coordenador pedagógico

GRÁFICOS 5 e 5.1- Tempo de atuação como docente e como coordenador

GRÁFICO 6- Participação no processo de certificação

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- O que é formação continuada?

FIGURA 2 - Processo de Formação continuada

FIGURA 3 - Processo de formação continuada na escola

FIGURA 4-O papel do coordenador pedagógico frente ao processo de formação continuada

FIGURA 5-O papel do coordenador pedagógico

FIGURA 6 - Temáticas/conteúdos/disciplinas abordadas na formação continuada

FIGURA 7 -Mecanismos ou meios de intervenção e materiais e os processos de formação continuada

FIGURA 8 -Desafios da realização da formação continuada na escola

FIGURA 9 -Reação dos docentes quando da participação do processo de formação continuada na escola

FIGURA 10 -Como potencializar a atuação do coordenador pedagógico quando da realização do processo de formação continuada

INTRODUÇÃO

A formação continuada não ocorre somente nos espaços externos a escola, o ambiente escolar propicia uma articulação maior entre os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação inicial e as experiências vivenciadas quando da atuação docente. As pesquisas realizadas sobre o Coordenador Pedagógico no município de Rio Branco, Acre, e sua relação com a formação continuada de professores, ainda são muito escassas, de acordo com Oliveira (2017), principalmente as que se referem à formação continuada, sejam elas em instituições licenciadas ou na escola.

No decorrer do processo de formação acadêmica, passamos por vários estágios, desafios e aprendizagens. Esse período nos permitiu ter uma visão mais específica do que seria o ambiente no qual iremos trabalhar, como as pessoas agem nele, como resolvem conflitos e determinadas situações que surgem no decorrer do dia a dia.

Em 2012, iniciei um período de estágio remunerado no Serviço Social do Comercio-SESC, como estagiária da coordenação. Assim, participava de toda a rotina pedagógica da escola, como da construção da rotina pedagógica, da organização dos documentos, dos planos de aula, dos relatórios, das atividades de formação continuada dos professores e nos encontros dos grupos de estudo.

A formação continuada dos professores ocorria nos grupos de estudo, uma vez ao mês, quem a organizava e ministrava era a coordenadora pedagógica, que estudava e apresentava várias temáticas, por meio da socialização com as intervenções e participações dos professores relacionados com o que era apresentado no seu cotidiano.

Todos os meses, a coordenadora realizava uma sondagem com os professores sobre quais temáticas eles tinham dificuldade ou gostariam que fossem discutidas nos grupos de estudo. De posse da informação, ela planejava suas ações contemplando a referida temática, por meio da discussão de textos científicos e da contextualização, considerando as ações realizadas na escola.

Permaneci no SESC durante dois anos, como estagiária, e foi nesse período que me encantei pelas tarefas exercidas no âmbito da coordenação pedagógica— o que permitiu que idealizasse, em meus projetos, a vontade de um dia ser uma

coordenadora. Após minha formatura, comecei a trabalhar em escolas municipais com alunos das séries iniciais, do ensino fundamental, e em escolas estaduais, com alunos da Educação de Jovens e Adultos- EJA.

No decorrer de quatro anos de efetivo exercício na docência, nas três escolas onde trabalhei, percebi que a formação continuada apresenta-se de forma diferenciada da escola SESC, na qual o coordenador pedagógico que assume a tarefa de conduzir o processo no âmbito escolar.

Minha inquietação em relação à temática de pesquisa surge em decorrência de, primeiro, acreditar que o coordenador pedagógico pode contribuir diretamente com o processo de formação e construção de conhecimento no âmbito escolar e, segundo, por acreditar que a realização de formação continuada na escola poderá ser uma alternativa viável para aprimoramento das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e de aprendizagem, inclusive das percepções e construção de práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem nas ciências, quando nos referimos a estas aprendizagens, estamos falando na perspectiva da Alfabetização Científica, a depender da forma como for mediada, ou ainda, quais embasamentos e referenciais forem discutidos ou considerados.

Levamos em consideração que o ensino ofertado pelo SESC obedece aos controles ISOS de qualidade, percebemos, a princípio, que tem diferenciação na sua forma de organização: uma primeira seria que o “Sistema S” é uma empresa privada, portanto, o modo operante de organização das formações continuadas é diferente. Talvez ao final da pesquisa, em alguma escola, conseguiremos identificar essa mesma organização nas formações do estado e prefeitura, ou não.

Outra diferenciação que achamos relevante situarmos é que, nas escolas públicas do Acre, estaduais e municipais, suas formações continuadas servem de critérios para políticas de bonificação como a PEQ (no município) e a VDP (no estado). Não é objetivo, desse trabalho, discutir a diferenciação entre as formações continuadas entre privado e público, realizamos apenas para entender que essas esferas e suas formas de organização diferenciam ou não o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico nas formações continuadas.

Para tanto, com a presente pesquisa, propusemo-nos a responder a seguinte questão, vejamos: **Como acontece, ou poderia acontecer, o processo de formação continuada de professores, no âmbito escolar, tendo o Coordenador Pedagógico como articulador dessa formação, com vistas à Aprendizagem nas**

Ciências? Para melhor compreensão da questão posta, optamos, nesse momento, pelo seu desdobramento em outras três subquestões, quais sejam: (a) Qual é o papel do coordenador pedagógico na condução do processo de formação continuada do professor no interior da escola? (b) Como acontecem as ações de formação continuada, no âmbito escolar? e (c) Quais os mecanismos ou meios de intervenção e materiais que o coordenador pedagógico utiliza, ou poderia utilizar, nos processos de formação continuada desenvolvidos no âmbito escolar com vistas a viabilizar a percepção e construção de práticas pedagógicas voltadas a aprendizagem nas ciências?

Frente a essa percepção, surgiu a minha inquietação que resultou na definição do seguinte objetivo geral: compreender como é desenvolvido o processo de formação continuada de professores, no âmbito escolar, tendo o Coordenador Pedagógico como articulador dessa formação nas escolas públicas do município de Rio Branco/AC. Para tanto, definimos os seguintes objetivos específicos, (a) descrever o percurso histórico da formação inicial do coordenador pedagógico, a nível nacional e local, (b) Compreender o papel do coordenador pedagógico na condução do processo de formação continuada do professor no interior da escola, (c) conhecer as ações envolvidas no processo de formação continuada, no âmbito escolar, e o posicionamento do coordenador pedagógico nas ações de formação continuada desenvolvidas na escola, (d) Identificar os mecanismos ou meios de intervenção que o coordenador pedagógico utiliza nos processos de formação continuada do professor no âmbito escolar com vistas a viabilizar a percepção e construção de práticas pedagógicas voltadas a aprendizagem nas ciências .

Defendemos que, a realização da formação continuada (ou permanente) do docente na escolar e quer um profissional reflexivo, crítico, atuante, que associe teoria à prática, que tenha percepções de um letramento científico, para a formação continuada não se tornar apenas encontros de resolução de problemas da prática pela prática, que esse profissional tenha, também, atribuições voltadas para o coletivo e saiba conduzir suas ações, com base nas dimensões: pessoal, profissional, política e social, enfim, seja um articulador.

No decorrer da história da formação inicial dos professores, ocorreram conflitos, mas também, conquistas que fizeram com que o ensino alavancasse. Todos os aspectos de remodelagem e embates na educação culminaram na organização da Lei Diretrizes e Bases de 1996, estabelecendo normas de funcionamento da educação

passando a exigir formação em nível superior, no qual embasados em Saviani (2009), não correspondeu à expectativa de formação docente, uma vez que introduziu “ao curso de pedagogia e licenciaturas os institutos superiores de educação e às escolas normais superiores”.

Para organização e contextualização histórica da formação dos professores e Coordenadores Pedagógicos nos pautamos em Saviani (2009). Para discorrer acerca da trajetória da formação inicial utilizaremos os escritos de Imbernón (2010), Domingues (2014), Libâneo (2004), Nóvoa (1997), Orsolon (2002). Abordaremos aspectos históricos e o papel do coordenador pedagógico e sua ação na formação continuada na escola, tendo como aporte teórico Almeida(2014); Cunha (2014) e Miziara (2014) e, para discutirmos as implicações e contribuições da formação continuada no desenvolvimento de profissionais preocupados aprendizagem nas ciências, embasamo-nos em: Viecheniski; Lorenzetti; Carletto (2012), Delezoicov; Lorenzetti (2001), Cunha (2017) e Carvalho (2011). Sustentarão nossas discussões, também, a Lei Estadual do Estado do Acre e do município relacionadas ao coordenador.

Alicerçamos nossa abordagem de pesquisa em Minayo (2015), pois compreendemos que nosso trabalho:

Permite uma aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os atores que conformam a realidade e, assim constrói um conhecimento empírico. O campo é um recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação. (MINAYO, 2015, p. 63).

Essa pesquisa teve uma abordagem de natureza quali-quantitativa, uma vez que a abordagem quantitativa, conforme Minayo (2015) tem o *objetivo de mostrar dados*, apontadores com intenções observáveis e mensuráveis dos fenômenos. Já a pesquisa qualitativa, permitirá um aprofundamento do objeto e a sua relação histórica no contexto social, que o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, realizando a interação entre o sujeito e o objeto.

Os dados foram coletados por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados junto aos coordenadores pedagógicos que atuam em 67 escolas

municipais e estaduais, que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, na Zona Urbana no município de Rio Branco. Para tanto, ainda de acordo com Minayo (2015), combinar perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado terá a oportunidade de discorrer sobre o tema sem se prender a indagação formulada.

As perguntas fechadas objetivaram garantir que traçássemos o perfil dos coordenadores pedagógicos que atuam no sistema municipal de ensino. As questões abertas, por sua vez, permitiam que identificássemos as experiências/práticas de formação continuada que estão sendo desenvolvidas em âmbito escolar.

Fornecendo-nos tanto dados qualitativos, como quantitativos para organização da análise dos dados, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.69), o questionário:

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.69).

Para a sistematização dos dados obtidos, em decorrência da aplicação do instrumento, utilizamos o software IRAMUTEQ. Após a sistematização e análise dos dados coletados, identificamos as experiências mais expressivas de formação continuada desenvolvidas em âmbito.

Por fim, destacamos que o presente texto se encontra organizado em três capítulos. O primeiro capítulo tem como objetivo apresentar aspectos históricos e legais que influenciaram no processo de formação inicial do coordenador pedagógico no Brasil. Além de um breve histórico da formação inicial, será abordada a trajetória do coordenador pedagógico em contexto nacional e local.

No segundo capítulo, abordamos questões acerca do papel do coordenador pedagógico, frente aos processos de formação continuada em âmbito escolar, especialmente, com o intuito de garantir o desenvolvimento da aprendizagem nas ciências. Nele, também, contextualizamos os significados dos termos “formação continuada na escola” e “aprendizagem nas ciências”.

O terceiro capítulo apresenta aspectos referentes à trajetória da pesquisa, deixando claro ao leitor como se deu a construção metodológica, os procedimentos

adotados para escolha dos sujeitos, as formas de coleta de dados, os dados coletados e as possibilidades de análises.

Por último e também importante, apresentamos brevemente as considerações finais provenientes do desenvolvimento do presente estudo.

CAPITULO I CONTEXTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO INICIAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO BRASIL

O presente capítulo foi organizado com o objetivo de apresentarmos, inicialmente, de maneira sucinta, aspectos históricos e legais que influenciaram no processo de formação inicial do no Brasil e no Acre, na qual em diferentes momentos orientaram e modificaram a prática do coordenador pedagógico, tanto na formação inicial, quanto na continuada, influenciando nas práticas dos coordenadores pedagógicos. Não pretendemos, no entanto, traçar uma linearidade histórica da educação, apresentamos apenas alguns aspectos históricos importantes, a nosso ver, e que influenciaram a formação dos professores no Brasil.

1.1 Aspectos históricos e legais da coordenação pedagógica no Brasil

No Brasil a preocupação com a formação de professores ocorreu a partir do ato adicional de 1834, no qual as províncias ficaram com o encargo da instrução primária. Para tanto, o que aconteceu no país foi a institucionalização das Escolas Normais, uma ideia que já havia sido consolidada em países europeus. Contudo, o que se observa, em um panorama geral, é que, no Brasil, estas instituições funcionaram em intervalos, ora estavam sendo fechadas, ora reabertas.

Quase seis décadas depois do Ato Adicional de 1834, as Escolas Normais começam a ser organizadas e estruturadas a partir da reforma da instrução pública no estado de São Paulo, em 1890, no qual foram abordadas questões referentes à difusão do ensino primário, a obrigatoriedade escolar, a formação de professores, entre outros. Essa reforma, de acordo com Saviani (2009, p.145), foi marcada por dois vetores, “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja a marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à escola normal.”

Com o enriquecimento dos conteúdos, o ler, escrever e contar, não davam conta de combater o analfabetismo que pairava sobre os primórdios da República, o método mútuo foi substituído pelo método intuitivo, com ênfase nos exercícios práticos e lições de coisas que seriam realizados na escola modelo, que eram escolas anexas laboratoriais das escolas normais.

Em busca de superar os problemas políticos nacionais, a década de 1930 é marcada por um entusiasmo pela educação em alavancar a economia, com base em Nagle (2001):

A tentativa de ampliar, quantitativamente e qualitativamente, a influência da escola primária “integral”, e o esforço para disseminar o ensino técnico profissional, representam os dois principais núcleos do entusiasmo educacional e, em parte, do otimismo pedagógico. São principais – convém explicar – porque dominaram na esfera estadual e porque os estados foram, no período, a vanguarda do pensamento e das realizações educacionais. (NAGLE, 2001, p.154).

Seria necessário traçar um projeto de educação, instruir já não era suficiente, era preciso organizar os processos educativos, a formação dos professores devia estar pautada na ciência, com base nos princípios da escola nova, uma vez que não existia um sistema articulado, um encadeamento dos fins e princípios da educação.

Os alunos realizariam exercícios práticos e os professores poderiam ter uma melhor formação de como ministrar os conteúdos, assim, esse modelo de escola normal com base no ensino tornou-se uma forma modular e modelar que se estendeu por todo o país, orientado pela reforma de Caetano de Campos que enfatiza a formação adequada de professores.

Em 1890, Caetano de Campos foi nomeado diretor da Escola Normal de São Paulo. Nela, elaborou uma reforma que se expandiu e tornou-se modelo para as demais instituições no Brasil. As escolas normais formariam o professor para atuar no ensino primário, embasados nos princípios liberais da obrigatoriedade e gratuidade do ensino e também na necessidade de formação do professor para lecionar.

Para Caetano de Campos, ensinar a ler e a escrever já não era suficiente para garantir a construção de uma nação instruída e emancipada. Por isso, defendia que a instrução deveria pautar-se na ciência, nas capacidades artísticas, morais, físicas, econômicas, políticas e intelectuais.

Com o intuito de construção de um projeto educacional no Brasil, e embalado pelas concepções do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, na busca de um suposto renovo ou “entusiasmo” educacional, confrontando a desorganização fragmentada dos princípios educacionais, os escolanovistas buscavam desenvolver um projeto de uma cultura própria.

O Manifesto Republicano de 1870, representado pelos intelectuais da elite escolarizada, buscou trazer, à luz das discussões, novos olhares para a educação,

tendo como base a organização dos grupos escolares na República, a preocupação de educar o povo recém-saído do regimento escravocrata para a Cidadania, Segundo Ghiraldelli Jr (1994), as reformas educacionais baseadas nos princípios da pedagogia nova acompanharam:

A modernização, a urbanização e a industrialização do país nos anos 20, vários estados brasileiros, sob a batuta de jovens intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos etc. promoveram reformas educacionais inspiradas nos princípios da pedagogia nova. O ciclo de reformas educacionais estaduais dos anos vinte como ficou conhecido tal episódio, contribuiu para a penetração do escolanovismo no Brasil. (GHIRALDELLI JR 1994, p. 26).

Anísio Teixeira foi um dos principais representantes do manifesto dos pioneiros, responsável pela reforma da instrução pública no estado da Bahia. Segundo Saviani (2009), a reforma instituída por Anísio Teixeira, através do Decreto nº3.810, de 19 de março de 1932, teve por objetivo *transformar a escola normal em escola de professores*, modificando, assim, o currículo já no primeiro ano, com bases científicas. Corroborando com os ideais dos escolanovistas, as reformas de Fernando de Azevedo, um dos principais escolanovistas, tiveram objetivos análogos aos de Anísio Teixeira. De acordo com Saviani (2009), essas duas reformas culminaram com a organização de dois Institutos de Educação:

O Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação em São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. [...] os Institutos de Educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da Pedagogia, que buscava se firmar com um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo Pedagógico - didático de formação docente. (SAVIANI, 2009, p.146).

Os institutos preencheram uma lacuna curricular deixada pelas velhas escolas normais. A partir de 1934, tiveram uma abordagem mais universitária, inserindo-se as Universidades de São Paulo e Distrito Federal, resultando em um suporte para estruturação dos cursos de formação dos professores para as escolas secundárias, nas quais se propagaram por todo o Brasil, sob o decreto lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, no qual deveriam propiciar um preparo profissional que atendesse às demandas do ofício do magistério.

Sobre a estrutura dos Institutos de Educação e a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, os cursos de licenciatura e de Pedagogia, com a articulação do ensino no chamado “esquema 3+1”, três anos para cursar as disciplinas específicas e mais um para o preparo da didática, nesse viés as escolas normais foram sendo alicerçadas.

De acordo com Saviani (2009), esses esquemas descaracterizavam a base da pesquisa nos aspectos científicos em detrimento ao processo formativo, os mesmos moldes também ficaram estabelecidos no decreto lei, n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, com as leis orgânicas do ensino Normal regidas por dois ciclos que tinham por objetivos:

No primeiro ciclo ginásial do curso secundário formar regentes do ensino primário e funcionaria em escolas Normais regionais e no segundo ciclo colegial do curso secundário com o objetivo de formar os professores do ensino primário e funcionaria em escolas normais e nos institutos de Educação. (SAVIANI, 2004, p147).

Em 1959, os pioneiros foram novamente convocados, com base em Ghiraldelli Jr.(1991), com uma “Campanha de Defesa da Escola Pública”. Temendo o “substitutivo Lacerda”, vários setores uniram-se ao manifesto, pois a privatização era uma ameaça à escola pública:

O “Manifesto de 1959” não foi favorável ao monopólio do ensino pelo Estado, como quiseram fazer crer à opinião pública os defensores do ensino privado. Pelo contrário, como toda a argumentação dos educadores signatários, foi favorável à existência das duas redes, pública e particular; mas propunha que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial. (GHIRALDELLI JR, 1990, p.113-114).

Os embates foram muitos em defesa da escola pública. Em 1961, foi aprovado o projeto de LDBEN, documento que serviria de base para a organização da educação, A aprovação foi considerada uma derrota para os que defendiam a escola pública, pois segundo os estudos de Ghiraldelli Jr (1991, p.118-120), “a conhecida Lei 4.024/61, a nossa primeira LDBEN garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares”, isto é, o que deveria ser somente para o público abrangia a rede particular.

Com o regime militar, que durou cerca de 21 anos (1964-1985), ocorreram constantes trocas de comando no Ministério de educação. A cada troca, uma nova e/

ou velhas concepções de educação eram colocadas em cheque. Uma das políticas da época foi o acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development*, o conhecido até hoje como acordo MEC-USAID. O que Ghiraldelli Jr (1990) indica que:

Comprometeu a política educacional do nosso país às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos, um grupo nada representativo da democracia americana e do American Way of Life. Não se tratava, nem um pouco, de um grupo de técnicos que fossem leitores e admiradores de John Dewey e de filósofos da educação democratas que os Estados Unidos haviam produzido em larga escala. A ótica dos acordos MECUSAID era a mesma declarada em tom “científico” pelo ministro do Planejamento do Governo Castelo Branco, em 1968, no fórum do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), uma entidade conservadora que fazia frente ao tipo de posicionamento de esquerda do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), antes de 1964 (cf. GHIRALDELLI JR, 1990, p. 168).

Nota-se que o foco era a preparação para o mercado de trabalho com relação às diretrizes do ensino médio(reservado às camadas populares) e o universitário(para Elite), o que segundo transparecer no decorrer da história essa formação do ensino secundário, médio e universitária barraria os movimentos estudantis de terem pretensão de ascender ao poder, aniquilando os movimentos estudantis.

Na organização educacional, nas escolas normais além da formação de professores, também ofertavam curso de especialização para professores primários, orientadores e inspetores de escola, embasado sob uma proposta curricular nos moldes culturais cognitivos. A forma curricular de organização por ciclos perdurou até 1971, impulsionado e influenciado pelo Golpe Militar de 1964, reivindicando mudanças na base educacional. O que ocorreu através da Lei nº 5.540/68 que reorganizou o ensino superior e através da Lei nº 5.692/71 que alterou os ensinos primário e médio para primeiro e segundo grau.

Com base, e a partir dessa legislação, as escolas normais foram alteradas pela habilitação específica em magistério, alterando toda a estrutura curricular minimizando a formação de professores em consequência a desvalorização profissional centrada na cultura dos conteúdos.

No período de 1982, retornaram as eleições diretas e, passado esse período, a discursão da política educacional volta à tona. Com o país em crescimento, vários

partidos surgiram, outros desapareceram, com propostas de democratização do ensino público.

A constituição de 1988 veio a garantir direitos sociais, educacionais, saúde, trabalho, segurança, dentre outros. A educação tinha como objetivo formar o cidadão para o preparo da cidadania e o trabalho. Embasado em Ghiraldelli Jr (1990):

A nova Constituição, ainda que favorecesse velhos hábitos que desgostaram os que queriam uma maior proteção ao ensino público, gratuito, obrigatório e laico fornecido pelo Estado que era a posição da “Carta de Goiânia”, um documento de cinco mil professores formulado na IV Conferência Brasileira da Educação, em 1986, por conter uma série de mecanismos de carreamento de verbas públicas para o ensino privado e coisas similares, não podia, por ela mesma, legislar no campo mais detalhado da educação. Para tal, a própria Constituição determinou que se elaborasse uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (GHIRALDELLI JR, 1990, p. 170-172)

Claro que essa organização da nova LDB/96 se deu em meio à disputa de diferentes projetos, bem como do poder que envolve o processo de organização da Educação. Todos esses aspectos de remodelagem e embates na educação culminaram na organização da Lei Diretrizes e Bases de 1996, estabelecendo normas de funcionamento da educação, passando a exigir formação em nível superior, a qual, embasados em Saviani (2009, p.149), não correspondeu à expectativa de formação docente, uma vez que introduziu “aos cursos de pedagogia e licenciaturas os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores”, pelo fato dos entraves na sala de aula dificuldades em planejamento e organização do conteúdo e até mesmo por não ter compreendido a teoria associado a prática.

Com base na LDB/96, o ingresso dos professores no magistério acontece por meio de concursos, sendo considerados “profissionais da educação escolar básica, de acordo com o art. 61, os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos”, isto é:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de

áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (LDB, 1996, p.41).

Diante desse artigo da LDB/96, é possível identificar o impacto na atuação do coordenador pedagógico e na construção de sua identidade. O requisito do “notório saber”, isto é, pessoas que tinham experiência na área ou em área afim, ou ainda, que tinham mestrado e doutorado, mas não eram graduados na área específica. Percebe-se neste momento um retrocesso no processo de formação do professor e nos princípios de instruir o povo intelectualmente, pois a consideração do notório saber aumenta os aspectos negativos da formação e a atuação do professor, visto que, a formação inicial não consegue formar um profissional com todos os conhecimentos necessários a sua prática, tão pouco um profissional com um notório saber da prática.

Essas reformas e instituições de leis mudaram também o papel e a maneira de trabalhar do professor, bem como o seu processo de remuneração e a sua forma de ingresso no magistério. Constituir mesmo que de forma desigual uma identidade do profissional e para o exercício de sua prática a formação inicial por si só não é suficiente.

Assim sendo, a formação de professores foi se constituindo um campo¹ fecundo de interesse. Reconhecer, também, o espaço escolar como ambiente de formação continuada do professor é acreditar que é possível promover caminhos de formação, os quais desenvolvam a autonomia dos professores, através de processos de participação política, profissional social em uma relação de diálogo entre o coordenador pedagógico e o corpo docente.

No Brasil, com base nos estudos de Domingos (2014), a figura do coordenador pedagógico teve maior relevância a partir da estruturação das províncias, quando aconteceu, em 1868, a criação do cargo de inspetor de distrito. O cargo de inspetor de ensino foi criado por intermédio do conselho superior e extinto em 1897, quando surgiu a inspetoria geral na capital de São Paulo, permanecendo o inspetor escolar.

No início do século XX, os inspetores eram responsáveis pela condução da formação dos professores. Com base nesses aspectos, podemos identificar os inspetores como sendo o que hoje conhecemos como coordenadores.

¹ O sentido de campo refere-se às mesmas perspectivas utilizadas nos estudos de Pierre Bourdieu.

No estado de São Paulo, nas décadas de 1960/70, surge a primeira ideia de coordenação pedagógica, devido ao impulso das escolas experimentais e a criação, da Lei n.4.024 sancionada pelo Presidente João Goulart. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61), segundo Domingues (2014), as instituições de ensino superior adquiriram autonomia para organização do currículo, dos métodos, dos tempos e de espaços. Com a reformulação dos cursos de Pedagogia em 1969 pelo decreto nº259 os cursos não formariam mais técnicos por especialidades, mas sim, por habilitações assim definidas, como administração, supervisão, inspeção e orientação. Segundo Domingues (2014), a inspeção escolar:

Surgiu no século XII, no período confessional, em que a influência religiosa era intensa, mais precisamente nas escolas paroquiais, na pessoa dos Bispos que as supervisionavam e, posteriormente, com o aumento do número das escolas confessionais, a inspeção foi delegada ao mestre escola ou escolástico, eu tinha por tarefa acompanhar as atividades nas instituições e autoridades para, até mesmo, conceder o direito de ensinar. (DOMINGUES, 2014, p.22).

Enquanto, de acordo com a autora, a nomenclatura “inspetor escolar” toma seu espaço em decorrência da diminuição do poder da igreja, apropriando-se de um aspecto fiscalizador.

Na década de 1950, segundo Domingues (2014), surge a figura do supervisor escolar. Tal fato coincide com a criação das habilitações em pedagogia que se voltavam à formação articulada das dimensões administrativas e pedagógicas. Com a Lei nº.5.692/71, que fixou Diretriz e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e definiu outras providências, exigia-se, de acordo como o art. 30, formação mínima para o exercício do magistério e, então, surge o imbricamento das funções de inspeção (pessoa que cuidava das atividades referentes ao aperfeiçoamento dos educadores em termos pedagógicos), e do supervisor.

A partir da integração dessas duas funções, surge um novo profissional que passa a ter dupla atribuição, qual seja: a de orientador pedagógico e de fiscalizador do corpo escolar. Ao final da década de oitenta, no município de São Paulo, ocorre a junção do assistente pedagógico e orientador educacional, surge então, a denominação “coordenador pedagógico”, que se disseminou por todos os estados.

No decorrer da história, nota-se que o coordenador pedagógico, com base em Domingues (2014, p.24), “é o responsável pela coordenação da relação pedagógica

no âmbito escolar entre as dimensões da organização para a aprendizagem dos alunos e o acompanhamento dos docentes”. Assim, assumiu muitas funções (a de inspeção escolar, supervisor escolar e coordenador pedagógico), a última expressa na reformulação, realizada pelo do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2006 que instituiu as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e indicou no artigo 4º que:

O curso de licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (CNE/CP, 2006).

Aliado a isso, atualmente o artigo 67, da LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, indica que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”: Destaca ainda que:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; [...].§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (LDB, 1996, p.44).

Assim, a formação inicial do coordenador pedagógico ocorrerá com a frequência em curso de licenciatura plena em pedagogia, o qual deverá abordar as atribuições necessárias à atuação do coordenador.

1.2 O Coordenador Pedagógico no Estado do Acre

Nesta seção abordaremos aspectos relacionados à implantação e atuação do coordenador pedagógico no contexto do estado do Acre e no município de Rio Branco. Neste sentido, de forma geral, a constituição desta função não se deu, aqui, de forma

diferente do restante do Brasil, uma vez que iniciou com a nomenclatura de supervisor e posteriormente orientador educacional. Não se torna relevante a esta pesquisa, e tornar-se-ia repetitivo destacar os aspectos históricos do surgimento do coordenador pedagógico, então, focaremos nossa atenção em algumas leis consideradas importantes às atribuições e particularidades do coordenador pedagógico que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Acre e no Município de Rio Branco.

Nas leis orgânicas de 1942 a 1946 encontram-se registros dos técnicos em educação que faziam o trabalho de orientação educacional. Foi a partir da LDB9694/96 que identificamos com mais clareza as atribuições do coordenador pedagógico, citadas e comentadas anteriormente, mas ainda não com essa nomenclatura. Em 23 de julho de 1996 regulamentado pela Lei nº 1.201/1996, o estado do Acre, já embasado nos princípios da gestão democrática, apresenta, no artigo 49, elementos indicativos de que a equipe técnica da escola seria composta pelos especialistas (supervisores orientadores) com as seguintes atribuições:

a) a equipe técnica coordenará as atividades pedagógicas da escola, em articulação como diretor, no turno em que for lotada e atuará de forma articulada entre si para garantir a unidade de ações pedagógicas da escola, de acordo com o seu plano de trabalho; b) coordenar e incentivar o processo pedagógico de acordo com as diretrizes educacionais superiores e com avanços da pedagogia; c) garantir a unidade do planejamento e execução das atividades curriculares, criando condições para que haja participação efetiva de toda a equipe técnica e docente, em função dos objetivos gerais da unidade escolar e das características específicas das diversas áreas de trabalho; d) assessorar o professor técnica e pedagogicamente, visando a alcançar os objetivos da escola e os fins da educação; e) participar da elaboração do plano de trabalho da escola e dos planos de ensino, acompanhando e avaliando a sua execução; f) propiciar condições de atendimento aos educandos que apresentem necessidades especiais e assistir professores e alunos com problemas de relacionamento que estejam interferindo no processo ensino-aprendizagem; g) criar condições de leitura e estudos sistemáticos para o corpo docente da escola, estimulando a realização de experimentos inovadores das diversas áreas desconhecimento; h) participar das decisões, com o diretor da escola, sobre as transgressões disciplinares dos alunos; i) participar das reuniões pedagógicas, cursos e encontros promovidos pelos órgãos centrais no sistema, repassando ao corpo técnico-docente de seu turno as informações recebidas; j) criar mecanismos de combate à evasão e à repetência, no que for de competência e dentro dos limites da escola, emitindo relatórios bimestrais, ouvidos professores e alunos; integrar o Conselho Escolar como órgão de assessoria, com direito a voz, bem como a voto representativo de, no máximo, três representantes (um

por turno);m) representar a direção nos respectivos turnos em caso de ausência ou impedimento do diretor e vice-diretor; e n) desempenhar outras funções correlatas previstas em lei.(ACRE, 1996,p17).

Mesmo com os aparatos da LDB/96, somente a partir da Instrução Normativa nº. 04, de 13 de abril de 2004, capítulo 5, percebemos que o estado do Acre começou a utilizar a nomenclatura de coordenador pedagógico. Suas Diretrizes Administrativas e Pedagógicas estabelecem, no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino, que:

Art. 7º – Exercerá a função de coordenador pedagógico o professor com licenciatura plena, prioritariamente, com formação em pedagogia ou especialização na área de educação, do quadro permanente da SEE com, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício no magistério. Parágrafo Único: Excepcionalmente, em escolas de zona rural ou municípios de comprovada carência de pessoal com habilitação poderá exercer a função de coordenador pedagógico profissionais com formação em magistério de nível médio. (INSTRUÇÃO NORMATIVA nº. 04/13 de abril de 2004, capítulo 5, p.6)

No estado do Acre temos a figura do coordenador de ensino. Consideramos importante realizar uma ressalva sobre ele, em relação ao seu nível hierárquico e, ocasionalmente, o que poderia ou não interferir no nível de autonomia do Coordenador pedagógico frente à formação continuada na escola, uma vez que o mesmo é submetido às orientações do coordenador de ensino. O coordenador pedagógico, sob orientações do Coordenador de Ensino, de acordo com a Instrução Normativa/2004 do estado do Acre, deverá:

Art. 8º –I – Observar e analisar a realidade do ensino na sala de aula no que se refere: a) Rotina pedagógica na sala de aula (sequência de ensino, avaliação, tempo escolar); b) Cumprimento dos dias e carga-horária letivo) Execução das ações planejadas) Utilização de recursos didáticos, tecnológicos e físicos; e) Frequência dos alunos; f) Implementação em sala de aula das competências trabalhadas nas formações e capacitações II - Atuar junto aos professores do turno, para o cumprimento das ações construídas com o coordenador de ensino e pactuadas na comunidade escolar, de modo a:a) Garantir a execução do planejamento do professor, com base nos resultados da escola, nos referenciais curriculares da SEE e legislação vigente; b) Assegurar a implementação da avaliação da aprendizagem na forma do Parecer 15, de 28 de maio de 2001, do Conselho Estadual de Educação; c) Estabelecer, juntamente com os professores, estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; d) Construir com o professor intervenções pedagógicas a partir da observação em sala de aula e da análise compartilhada dos problemas detectados. III -

Subsidiar o coordenador de ensino com dados e informações para a construção de propostas de melhoria da qualidade do ensino, através de: a) Resultados bimestrais, aprovação, reprovação e abandono, por série, turma e disciplinas; b) Informações sobre os processos de ensino (planejamento, avaliação, recuperação, cumprimento dos dias letivos e cargas horárias);c) Resultados das ações pactuadas e desenvolvidas em sala de aula.(INSTRUÇÃO NORMATIVA nº. 04/13 de abril de 2004,capítulo 5, p.6).

Não aprofundaremos o estudo sobre o Coordenador de Ensino, pois tal função não faz parte de nossos objetivos na pesquisa, já que nossos sujeitos são os Coordenadores Pedagógicos. Por isso, realizamos apenas a apresentação das atribuições do Coordenador de Ensino, que supervisiona o trabalho do Coordenador Pedagógico. Assim, a impressão que temos é que, nos termos desta Lei, as atribuições que temos são de um profissional que pensa e outro que executa, vejamos:

I – assessorar o Diretor e Coordenador de Ensino na elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, garantindo a participação da comunidade escolar no processo, tendo como objetivo responder aos desafios e problemas da instituição, a integração e articulação das modalidades, séries/anos e turnos em funcionamento, visando à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, em consonância com as Orientações Curriculares da SEE e demais normas e diretrizes legais; II – elaborar o plano de trabalho da Coordenação Pedagógica, tendo como objetivo o apoio aos professores para que possam ensinar com qualidade, indicando metas, estratégias e modalidades de formação, acompanhando-os em sala de aula, avaliando os resultados e alcances da formação continuada, estabelecendo cronograma de reuniões de planejamento com os professores, por ano/série/disciplinas/modalidades/turno, de forma coletiva e/ou individual; III – coordenar a elaboração, a implementação, o registro e a avaliação reflexiva dos planos de ensino dos professores, garantindo a consonância com as orientações curriculares da SEE; IV – promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas da aprendizagem dos alunos, adotando-os como base para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, do plano de ensino dos professores e do planejamento da formação continuada na escola; V – identificar, com a equipe escolar, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em todos os níveis, modalidades e programas de ensino e que necessitem de apoio pedagógico, orientando os professores na estruturação de situações de aprendizagem significativas que sejam adequadas às necessidades e possibilidades desses alunos, tanto para serem desenvolvidas em sala de aula como, quando for o caso, em atividades extraclasse ou no contra turno; VI – garantir a implementação e a avaliação de programas e projetos que assegurem a qualidade do atendimento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em todos os níveis, modalidades e

programas de ensino, assegurando acompanhamento pedagógico permanente aos professores da modalidade e aos alunos; VII – realizar o acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores com os seus alunos em sala de aula ou em situações de aprendizagem extraclasse; VIII – coordenar e monitorar a elaboração e digitalização das avaliações bimestrais, obedecendo ao prazo de 48 (quarenta e oito) horas de antecedência; IX – acompanhar e avaliar junto com a equipe docente o processo contínuo de avaliação, mantendo coerência com as Orientações Curriculares da SEE, nas diferentes atividades e disciplinas; X – orientar e sistematizar, conjuntamente com os professores, o registro sobre a vida acadêmica dos alunos e a comunicação da mesma aos seus responsáveis; XI – desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar e atualizar as práticas pedagógicas, visando adequá-las às necessidades e possibilidades dos alunos; XII – planejar com os professores o uso adequado dos recursos pedagógicos e tecnológicos existentes na unidade escolar, estimulando a pesquisa e a busca de conhecimento que possibilitem o favorecimento do ensino e da aprendizagem a partir do uso dos mesmos; XIII – coordenar, em conjunto com o diretor, a implementação dos programas e projetos da SEE, adequando-os às necessidades e possibilidades da escola, garantindo a participação da equipe escolar e, quando for o caso, da comunidade local; XIV – contribuir para favorecer a permanente troca de experiência entre os profissionais da escola, a divulgação das boas práticas e a circulação de informação entre a comunidade escolar. (INSTRUÇÃO NORMATIVA nº 01/13, cap. 2, art. 2º, alíneas XIII e XIV, ACRE, 2013 diário oficial do estado do Acre)

O planejamento entre o coordenador de ensino e o pedagógico é realizado por meio de parcerias. Nos planejamentos semanais ambos discutem como serão organizadas as ações na escola, ou seja, quem conduz o ato do planejamento é o coordenador de ensino, que se apresenta como um “vice-diretor”, desempenhando ações de cunho administrativas. Em contrapartida, o coordenador pedagógico é quem mantém contato imediato com os professores, transmitindo as orientações do coordenador de ensino, isto é, em tese torna-se uma espécie de auxiliar do coordenador de ensino.

O contato imediato da formação continuada, na escola, com os professores, quem faz é o coordenador pedagógico, por isso, ele se torna o foco do nosso trabalho. Feito este esclarecimento, portanto, a partir disso, ateremos ao aspecto referente somente ao coordenador pedagógico do estado do Acre. Em síntese, no Art. 36, temos que compete ao coordenador pedagógico:

I – cumprir o turno de trabalho na escola, conforme estabelecido entre a SEE e a direção escolar; II – participar da elaboração, implantação e revisão do PPP, PDE e RE; III – coordenar todo o trabalho

pedagógico da escola, incluindo o planejamento pedagógico, vertical e horizontal das séries e turnos pelos quais estiver responsável, auxiliando os professores na elaboração de seus planos de curso e respectivos planos de aula; IV – elaborar estudos avaliativos de aspectos como reprovação e evasão escolar e submetê-los à apreciação dos demais membros da direção; V – coordenar, acompanhar e avaliar a implantação e implementação da base nacional curricular comum, Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, orientações curriculares locais, do PPP, apontando ações de melhoria no desenvolvimento do ensino, concernentes ao desempenho escolar; e VI – cumprir com as demais funções definidas em instrução normativa elaborada pela SEE e nos documentos da escola. (ACRE, 2016,p.13).

Percebe-se que, mesmo com o acompanhamento e sendo responsabilidade do coordenador de ensino, o coordenador pedagógico, do Estado do Acre, acaba realizando as atividades atribuídas ao coordenador de ensino, o qual apenas supervisiona o seu trabalho, de acompanhamento dos professores e processo de ensino aprendizagem dos alunos, bem como a formação continuada dos professores.

A Instrução Normativa Nº 01, de 7 de Março de 2013, em seu capítulo III, indica critérios para lotação do coordenador pedagógico nas unidades escolares:

I – 1 (um) Coordenador Pedagógico para escolas com lotação entre 11 (onze) e 25 (vinte e cinco) professores; II – 2 (dois) Coordenadores Pedagógicos para as escolas com lotação entre 26 (vinte e seis) e 50 (cinquenta) professores; III – 3 (três) Coordenadores Pedagógicos para as escolas com lotação entre 51 (cinquenta e um) e 75 (setenta e cinco) professores; IV – 4 (quatro) Coordenadores Pedagógicos para as escolas com lotação entre 76 (setenta e seis) e 100 (cem) professores. § 1º Para efeito de contagem de professores será considerado, além do número de profissionais docentes, o número de contratos, bem como o número de professores com aulas complementares em efetiva regência de classe existentes na escola. § 2º As escolas com lotação acima de 100 (cem) professores poderão ter até cinco Coordenadores Pedagógicos, desde que justificada a necessidade, conveniência e oportunidade do serviço, mediante exposição de motivos, elaborada pela direção da escola e autorizada pelo Secretário de Estado de Educação e Esporte. § 3º Não será disponibilizado Coordenador Pedagógico para as escolas com até 10 (dez) professores lotados, cabendo ao Coordenador de Ensino o exercício das atribuições definidas nesta Instrução Normativa. § 4º As escolas que ofertam Educação de Jovens e Adultos farão jus a um Coordenador Pedagógico, por turno de funcionamento da modalidade, independente da quantidade de coordenadores atuando nos demais turnos do ensino regular. § 5º As escolas que ofertam, concomitantemente, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental terão Coordenadores Pedagógicos com lotação específica para os anos iniciais e finais, obedecendo aos mesmos critérios definidos neste artigo. (DIARIO OFICIAL Nº 01,2013, p.8)

Percebe-se que no Acre as atribuições do coordenador pedagógico apresentam avanços significativos em termos de atribuições, organização e distribuição de coordenadores, delimitando certo número de coordenador por turno e por quantidade de alunos nas escolas estaduais.

Supõe-se que o estado com o instituto de ter profissionais com capacitação na rede, publicou em seu diário oficial dia 11 de março de 2013, os requisitos exigidos para o exercício da função de coordenador pedagógico das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Educação Básica, o servidor público do grupo magistério, profissional docente em seu Art. 8º instituindo o processo de certificação:

O processo de certificação para o exercício da função de Coordenador Pedagógico, constituído de curso preparatório e exame de certificação, de caráter eliminatório, será oferecido pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte, com etapas, fases, datas, prazos e demais critérios definidos em edital. Parágrafo único. Poderá ser exigida, em caráter adicional ao curso preparatório e exame de certificação, a presença em curso específico de formação ou em jornadas de formação continuada, com carga horária e periodicidade definidos em edital. Art. 9º Serão aferidos, no processo de certificação, as seguintes habilidades, competências e capacidades dos pleiteantes, mediante seus respectivos descritores: I – conhecimento da legislação federal e estadual da área educacional, incluindo pareceres e resoluções do Conselho Estadual de Educação; II – conhecimento das orientações curriculares da SEE; III – conhecimento em didática geral; IV – conhecimento em planejamento pedagógico; V – conhecimento em tecnologias da informação e comunicação – TICs aplicadas à educação; VI – conhecimento das concepções de avaliações externas em larga escala, avaliações de impacto e avaliações internas, como referência para tomada de decisões nos momentos de planejamento; VII – conhecimento em estratégias de intervenções pedagógicas; VIII – habilidades de liderança e relacionamento interpessoal. Art. 10. Será criado um cadastro com os professores certificados para a função de Coordenador Pedagógico. § 1º A composição do cadastro atenderá à habilitação no processo de certificação e não terá caráter classificatório. § 2º As direções das unidades escolares recorrerão ao cadastro para a escolha de seus Coordenadores Pedagógicos. Art. 11. A certificação obtida pelo coordenador pedagógico terá caráter provisório, devendo o profissional submeter-se a novo processo de certificação a cada vinte e quatro meses de efetivo exercício da função. Art. 12. A avaliação de desempenho do coordenador pedagógico será realizada, periodicamente, em virtude do acompanhamento do exercício de suas atribuições pelo gestor escolar e equipes técnicas da Secretaria de Estado de Educação e Esporte, mediante registro documental. § 1º Na hipótese da avaliação negativa, será revogada a certificação provisória e o pleiteante será excluído do cadastro. § 2º O servidor que tiver sua certificação revogada e for excluído do cadastro em virtude de avaliação negativa não poderá submeter-se a novo processo de

certificação pelo período de quarenta e oito meses. (DIÁRIO OFICIAL Nº 01, 2013, p.8).

Neste edital fica claro que um dos requisitos para exercer a função de coordenador pedagógico é a certificação e que esta não é definitiva, mas sob processos de avaliações. Nesse sentido, a equipe gestora só poderá escolher, para ser seu coordenador, aquele que passou no processo de certificação.

Com base na Lei nº. 3.141, de 22 de julho de 2016, a qual dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre, identificamos alguns conflitos na educação com a certificação do Coordenador, pois o gestor deveria ter o direito de escolher os seus coordenadores, pois na subseção IV, que trata do provimento identificamos aspectos similares ao contexto histórico acerca da função de coordenador pedagógico, apresentado anteriormente:

Art. 30. Os coordenadores pedagógicos serão indicados pelo diretor e designados pelo Secretário da SEE dentre os servidores docentes do quadro efetivo, com formação de nível superior, na área de licenciatura em pedagogia para as séries iniciais do ensino fundamental; ou licenciatura em qualquer área de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, e que não tenham sido condenados ou sofrido qualquer espécie de penalidade administrativa em sindicância ou processo administrativo disciplinar nos últimos cinco anos. Parágrafo único. Os coordenadores pedagógicos poderão ser lotados conforme as áreas de conhecimento, respeitando-se os limites quantitativos estabelecidos em instrução normativa a ser elaborada pelo setor competente da SEE. (ACRE, 2016,p.9)

Diante da instabilidade e flexibilidade da lei e da instrução normativa referente à rede Estadual, com relação ao processo de certificação, não se sabe ao certo se nas próximas eleições para gestores, será ou não requerido o processo de certificação quando da escolha do Coordenador Pedagógico.

1.3 O coordenador pedagógico no Município de Rio Branco

A Secretaria Municipal de Educação/SEME utiliza as mesmas bases legais que o estado utiliza, apresentando pouca diferença. Os dados que conseguimos coletar, junto à SEME, são as leis a partir de 2005, que parecem uma compilação das instruções normativas do Estado, cujo atual coordenador pedagógico era o de Ensino, como demonstra a Lei nº 1537 de 04 de julho de 2005 - Rio Branco, que "Estabelece

a gestão democrática do ensino municipal, adotando o sistema seletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares." Mostrado nos artigos seguintes:

Art. 41 O exercício da função de Coordenador de Ensino será privativo do professor do quadro permanente do magistério da SEME que atenda aos seguintes requisitos: possua, no mínimo, três anos de efetivo exercício de docência; tenha, preferencialmente, formação em licenciatura plena em Pedagogia, para as escolas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª); tenha formação em licenciatura plena para as escolas de Ensino Fundamental e Médio; e tenha, preferencialmente, concluído o curso de pós-graduação em nível de Especialização na área de Educação. Art. 42 O Coordenador de Ensino será nomeado pelo Diretor da unidade escolar, preferencialmente, dentre os funcionários da escola que atendam aos requisitos dispostos no Art. 41 desta Lei. Parágrafo Único - Aos Diretores das unidades escolares fica vetada a nomeação de parentes, até o 2º grau ou cônjuges, para função de Coordenador de Ensino e Coordenador Administrativo. Art. 43 O Coordenador de Ensino deve se fazer presente em dois turnos na escola, sendo obrigatório o cumprimento de escala semanal que possibilite sua presença em todos os horários de funcionamento da unidade de ensino. Art. 44 As funções do Coordenador de Ensino serão definidas em Instrução Normativa elaborada pela SEME e devem constar nos Regimentos Internos das unidades de ensino. Art. 45 A destituição do Coordenador de Ensino dar-se-á em caso de descumprimento das atribuições previstas nesta lei e: a) Por solicitação do Diretor da unidade escolar; b) Por solicitação do Conselho Escolar, ouvido o quórum mínimo de 50% mais um de seus membros, em reunião convocada por escrito para este fim com, no mínimo, 48 horas de antecedência. (INSTRUÇÃO NORMATIVA Rio Branco, ACRE, 2005).

Nesta instrução normativa ainda não aparece a figura do coordenador pedagógico, a composição da equipe gestora é composta pelo coordenador Administrativo e o de Ensino, na qual tinha atribuições de auxiliar o diretor, isto é, um vice-diretor. Já no art. 13, da instrução normativa de Nº 02/2005 - Lei 1.537/2005, reorganizada em 2006, mostra as atribuições do Coordenador Pedagógico, sob a orientação do Coordenador de Ensino será:

I - observar e analisar a realidade do ensino na sala de aula no que se refere: a) rotina pedagógica na sala de aula (sequência de ensino, avaliação, tempo escolar); II - atuar junto aos professores do turno, para o cumprimento das ações construídas com o coordenador de ensino e pactuadas na comunidade escolar. III - subsidiar o Coordenador de Ensino com dados e informações para a construção de propostas de melhoria da qualidade do ensino. (INSTRUÇÃO NORMATIVA, Acre, nº 02, 2006).

Articulada a essas atribuições está a formação continuada do professor, as articulações de projetos junto à comunidade e a transmissão das formações da SEME, orientando os professores a seguirem as normativas.

Nesta mesma instrução normativa nº 02, de 02 de janeiro de 2006, é possível identificar a função do coordenador pedagógico. A mesma estabelece em seu art. 12 que a função de coordenador pedagógico será executada por um:

Professor com Licenciatura Plena, prioritariamente, com formação em Pedagogia ou Especialização na área de Educação, do quadro permanente da SEME com, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício no magistério. Parágrafo único. Excepcionalmente, em escolas de zona rural com comprovada carência de pessoal com habilitação, poderão exercer a função de Coordenador Pedagógico, profissionais com formação em magistério de nível médio. (INSTRUÇÃO NORMATIVA, Acre, nº 02, 2006).

A nomenclatura do coordenador pedagógico já está estabelecida e sua identidade em processo de construção, em 2006, em nível de Município, apesar de ele estar submetido ao coordenador de ensino. A formação inicial do coordenador pedagógico deve ser em pedagogia, a qual, como vimos no contexto histórico, está embutida de todos os retrocessos, progressos e dificuldades perpassadas pela educação no decorrer da história.

A instrução normativa de Nº 01/2014, que Regulamenta a Lei nº 1.888 de 30/12/2011, alterada pelas Leis 2029/2013 e 2033/2014, vem com uma nova estrutura administrativa do corpo escolar. Nesse contexto, o coordenador pedagógico adquiriu certa autonomia, não estando tão subordinado ao coordenador de ensino. Além disso, esta lei estabelece diretrizes administrativas e pedagógicas no âmbito das unidades educativas da rede municipal de ensino. Em seu art. 11 indica que exercerá a função de coordenador pedagógico o professor que for:

Do quadro efetivo da SEME com Licenciatura Plena, prioritariamente, com formação em Pedagogia ou Especialização na área de Educação e que tenha sido aprovado na Certificação para Coordenador Pedagógico, ou ainda, um Especialista em Educação do quadro de servidores da SEME. Parágrafo único. O Coordenador Pedagógico poderá ser substituído em decorrência do descumprimento das atribuições previstas para a função, constantes no artigo 12. (INSTRUÇÃO NORMATIVA, Acre, nº 02, 2014).

Assim como na instrução normativa da Secretaria de Educação do Estado, na Secretaria Municipal de Educação, a partir da instrução normativa de 2014, os coordenadores pedagógicos, para assumirem o cargo, deveriam ter participado do processo de certificação ou ser especialistas em educação. Suas atribuições dobraram em decorrência da ausência do coordenador de ensino e foram definidas no Art. 12:

I. Elaborar o plano de trabalho anual e detalhá-lo por bimestre explicitando os objetivos, os conteúdos que serão desenvolvidos, a metodologia adotada e a avaliação do trabalho por meio de instrumentos de acompanhamentos e indicadores de resultados, tendo em vista as demandas da escola. II. Organizar – a partir do plano bimestral – as agendas semanais de trabalho. III. Assumir como eixo da formação a conquista da escola de qualidade traduzida na formação de leitores e escritores plenos; IV. Assumir como um dos importantes pressupostos da formação a articulação do plano de formação do coordenador às necessidades profissionais dos professores V. Assumir como objetivo da formação permanente a garantia de aprendizagens significativas na sala de aula, comprometidas com a alfabetização / letramento e com os conteúdos dos demais componentes curriculares; VI. Realizar a formação permanente dos professores sob sua responsabilidade, definindo a pauta dos encontros previamente. Eleger como pauta de formação – prioritariamente – os conteúdos que possam ajudar o professor a desenvolver melhor o seu trabalho em sala de aula. VII. Registrar o trabalho de formação e acompanhamento pedagógico desenvolvido pelos assessores da SEME na escola. VIII. Compartilhar o plano de formação com o outro coordenador da escola prioritariamente – e com o de outras escolas quando necessário. IX. Dar os encaminhamentos necessários à realização das avaliações diagnósticas na escola apoiando os professores no desenvolvimento das mesmas, dentre outras. (INSTRUÇÃO NORMATIVA, Acre, nº 02, 2014).

A formação continuada, segundo a instrução normativa, e as atribuições do coordenador pedagógico devem ser realizadas em articulação a temáticas que auxiliem o professor no desenvolvimento dos conteúdos e na aprendizagem dos alunos. Para isso, deve estar pautada em questões de interesse da escola, na qual esse profissional terá que se debruçar sobre as temáticas, assumindo a formação permanente dos professores no âmbito escolar, com assessoramento de formação continuada ofertado pela Seme. Na última década, esse acompanhamento foi realizado pela ABAPORU², responsável pelo desenvolvimento do programa de formação continuada com foco no:

²O Instituto ABAPORU de Educação e Cultura, como assessoria externa, tanto do Estado do Acre, Quanto do Município de Rio Branco exerceu durante todo o período de 2006 – 2012 uma sólida parceria com a Secretaria Municipal de Rio Branco, cuja função foi contribuir para que as equipes desenvolvessem cada vez mais ações de qualidade como parceiras dos educadores dentro das escolas. Sua função foi a de responder pela formação dos

Desenvolvimento de ações articuladas visando à formação dos coordenadores pedagógicos, gestores das escolas, técnicos da secretaria e professores – especialmente os alfabetizadores – e formadores das Equipes de Ensino e Gestão da Secretaria. (ABAPORU, 2012,p.13)

Essas formações ocorrem para instruir e formar o coordenador pedagógico de como deveria ou deve acontecer a formação centrada na escola, há vários depoimentos de coordenadoras sobre o processo de formação continuada, dentre eles, selecionamos o depoimento de uma coordenadora, que diz:

Com as formações, a gente fica mais entusiasmada, elas dão mais suporte para trabalhar com os grupos de professores na escola. Tem também a questão do acompanhamento e da continuidade que vem dar no meu trabalho e da certeza de que nós podemos fazer. O que eu gosto muito das formações é essa questão de você acreditar que você vai fazer e vai dar certo. Com a formação você vê que não precisa muito para você realizar um bom trabalho. São coisas que são possíveis de serem feitas e que às vezes você até sabe, mas precisa de uma formação para te dar esse suporte, ampliar o teu universo de conhecimento para que você possa fazer um bom trabalho. **Depoimento: Coordenadora de Educação Infantil.(grifos da ABAPORU)** (ABAPORU, 2012. P.25).

Com base nos materiais elaborados pela ABAPORU (2012), a equipe da Secretaria Municipal de Educação/SEME elabora um material que apresenta o desdobramento das atribuições, no qual foram inseridas e constam na 'Instrução Normativa do Município de Rio Branco (aprovada pelo grupo de coordenadores presentes nas discussões realizadas nos dias 15 e 16 de fevereiro de 2008), do coordenador:

Assumir como eixo da formação a conquista da escola de qualidade traduzida na formação de leitores e escritores plenos; Assumir como um dos importantes pressupostos da formação a articulação do plano de formação do coordenador às necessidades profissionais dos professores; Assumir como objetivo da formação permanente a garantia de aprendizagens significativas na sala de aula, comprometidas com a alfabetização/letramento e com os conteúdos dos demais componentes curriculares. Realizar a formação permanente dos professores sob sua responsabilidade, definindo a pauta dos encontros previamente. Eleger como pauta de formação – prioritariamente– os conteúdos que possam ajudar o professor a desenvolver melhor o seu trabalho em sala de aula. Registrar o trabalho de formação e acompanhamento realizado na escola.

formadores de formadores da Rede. Responsável pelo processo de formação continuada de professores e coordenadores do Estado do Acre, documento elaborado em 2012, e está em fase final de reformulação em 2018.

Compartilhar o plano de formação com o outro coordenador da escola – prioritariamente – e com o de outras escolas quando necessário. (ABAPORU, 2012. p.45).

Percebe-se que, segundo o contexto histórico e os aspectos legais, a formação continuada sempre reflete na figura dos professores, o que é possível perceber um conflito na identidade do coordenador e suas funções quanto à formação continuada do professor na escola. Ou seja, é possível identificar que não há uma formação sólida com relação à formação continuada e que ela coloca o coordenador como multiplicador desse processo na escola.

CAPÍTULO II - O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, FRENTE AOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ÂMBITO ESCOLAR COM VISTAS À APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS

Abordaremos, neste capítulo, questões acerca do papel do coordenador pedagógico, frente aos processos de formação continuada em âmbito escolar, especialmente, com o intuito de garantir o desenvolvimento da aprendizagem nas ciências. Nele, também, contextualizamos os significados dos termos formação continuada na escola, e a aprendizagem nas ciências e a Alfabetização científica.

Para compreendermos o papel do coordenador pedagógico, frente aos processos de formação continuada em âmbito escolar, com vistas à aprendizagem das ciências, precisamos, a princípio, compreender o seguinte: O que é formação continuada no âmbito escolar? Qual o papel do coordenador pedagógico frente aos processos de formação continuada na escola? O que significa aprendizagem nas ciências? E como a aprendizagem nas ciências pode se tornar temática nos processos de formação continuada desenvolvidos na escola?

2.1 O Coordenador Pedagógico e a Formação continuada em âmbito escolar

Hoje a profissão docente, de acordo com Imbernón (2010), não está relacionada somente à transmissão de conhecimentos acadêmicos ou à transposição didática do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico, esta exerce:

Outras funções: motivação luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade o que requer uma nova formação inicial e permanente. [...] a formação também servira de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional, as condições de trabalho... (IMBERNÓN 2010, p.14).

A importância dada à formação docente inicial nos leva a indagações sobre a formação continuada e permanente do docente, uma vez que, para Imbernón (2010, p.43), a formação inicial “não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula”, isso não quer dizer que, com base no autor, ela não seja importante, uma

vez que é a partir dela que se dá o início da profissionalização, que se tem as bases teóricas, metodológicas, históricas e sociais.

Então, a consolidação desse profissional seria a centrada na escola? Sim, ainda em Imbernón (2010), encontramos que a formação, a partir da escola, seria uma alternativa de formação permanente do professor, desde que estejamos atentos ao fato de que essa formação:

Não é apenas um conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (IMBERNON, 2010, p, 85).

Diante da formação centrada na escola, quem seria o formador? Quais os conhecimentos necessários para reflexão da prática docente atrelado à realidade social dos professores na escola? Imbernón (2010) sugere uma assessoria pedagógica com aspectos específicos em sua formação, realizando o papel de mediador, que tenha conhecimentos polivalentes para com o grupo.

Formações continuadas na escola, ou centradas nela, consistiram-se como um processo formativo contínuo do professor, por meio do qual as lacunas deixadas pela da formação inicial deveriam/seriam supridas. Com base em Cunha; Prado (2010), uma vez que:

A formação centrada na escola é aquela que acontece 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 co-responsáveis pelo seu desenvolvimento. (CUNHA; PRADO 2010, p. 104).

Defendemos a formação continuada na escola como aporte fundamental para organização e transformação da prática pedagógica, para dar autonomia aos professores que, por sua vez, promoveriam a formação de outros cidadãos autônomos e conscientes de suas ações. Lembrando sempre do contexto histórico no qual o coordenador pedagógico foi se constituindo, uma vez que, de acordo com Cunha e Prado (2010), a formação continuada, em especial, dirige-se aos professores que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstroem práticas e teorias cotidianamente. A formação continuada, com base na aprendizagem

nas ciências, sendo estas realizadas de forma planejada e articulada na escola, tornaria não só os professores críticos, reflexivos, mas também, seus alunos.

Nas formações da escola sabemos o quão é importante essa relação de teoria e prática, portanto as temáticas devem ser relevantes e atualizadas ao novo contexto das aprendizagens das ciências, com estudos teóricos relacionados às experiências dos professores.

Cunha (2014), em seus estudos, embasada em Canário (1999) e Sá-Chaves (2000), identifica a formação centrada na escola como:

Uma modalidade de formação continuada de professores e gestores que assumem o espaço de trabalho coletivo como mobilizadores de conhecimento teóricos e práticos que viabilizam o desenvolvimento profissional que é ao mesmo tempo, pessoal. (CUNHA 2014, p.281).

É nesse contexto que percebemos o quanto é importante a escola ter/construir o projeto político pedagógico, o qual seria uma transformação do contexto escolar com uma formação centrada na escola e a construção de um todo, por um bem comum o no caso o aluno, que seria atribuições do coordenador pedagógico. Corroborando com Almeida; Placco (2014), as atribuições do coordenador pedagógico, no que se referem à dimensão formativa:

Fundamenta-se: em promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar; organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola. Desempenhar sua prática atendendo a diversidade do professor e das escolas [...] para tanto saberes específicos são requeridos além da docência. (ALMEIDA; PLACCO 2014.p. 488).

Nessas proposições do autor, o coordenador pedagógico é um formador de professores, mediador da formação contínua na escola com uma multiplicidade de atribuições, por esse fato, segundo Miziara (2008), há um maior foco na formação continuada dos docentes, pois:

Percebem nessa função uma atividade que precisa ser priorizada no cotidiano da escola considerando suas singularidades e necessidades, não obstante existam e sejam pontuadas as dificuldades encontradas pelos pesquisadores e coordenadores para mediar esse processo. (MIZIARA 2008, p.612).

Miziara(2008) acredita que há um desvio na função do coordenador pedagógico, o que lhe impede de exercer com êxito a função de formador na escola, uma vez que já estão submersos com outras atribuições, tornando as formações continuada como encontros pedagógicos, para discutir as experiências da sala de aula, sem reflexões sobre as mesmas.

Em seu campo de atuação as ações do coordenador pedagógico passam a ser entendida como uma prática intelectual. Para Domingues (2014) a coordenação pedagógica:

Tem o papel pautado pelo acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores, possui uma série de atribuições, normalmente descrita no regimento da escola, entre as quais: responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor supervisionar a elaboração de projetos, discutir o projeto político pedagógico, prestar assistência ao professor, coordenar reuniões pedagógicas, organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação, organizar a avaliação da escola, cuidar da avaliação do corpo docente, propor e coordenar ações de formação continua do docente na escola.(DOMINGUES, 2014, p.15).

Quando somente instituições externas ao espaço escolar como, por exemplo, as secretarias, ofertam uma formação continuada, tem-se uma reprodução ideológica, pois se delega uma falsa autonomia à coordenação pedagógica que, por sua vez, se exime de reivindicá-la. Segundo Libâneo (2004, p.200):

Quem ocupa cargo de liderança como diretor ou coordenador pedagógico precisa despor-se do posicionamento de predominante autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática. (LIBÂNEO, 2014, p.200).

Os coordenadores devem ser entendidos como articuladores de mudanças de atitudes e comportamentos que resultarão em mudanças significativas na tarefa fim da escola, quais sejam, desenvolver processos de ensino e aprendizagem com qualidade, produzindo sujeitos participativos que podem mudar sua realidade e dos que o rodeiam. Assim, conforme Nóvoa (1997):

[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à

construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (ré) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1997, p. 25).

Nesse sentido, tomemos como princípio a racionalidade crítica que deve ser desenvolvida tanto nos professores, quanto nos coordenadores que orientam a prática educativa, para que a formação continuada articule-se à formação inicial, já recebida, de maneira a lhe dar subsídios para conduzir sua prática, considerando as várias dimensões que as compõem, ou seja, de cunho pessoal, profissional e social. De acordo com Orsolon:

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante 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).

O espaço escolar, por intermédio da coordenação pedagógica, propicia nos grupos de estudos, em reuniões pedagógicas e planejamentos, uma reflexão crítica, coletiva, não é um mero momento de conversa, de planejamento. É um local, segundo Vasconcellos (2006), onde pode acontecer a:

Troca de experiência (partilha de dúvidas, inquietações, angústias, descobertas, partilha de esperanças, praticas); **sistematização da própria prática** (resgate do saber docente); Pesquisa (a partir da reflexão surge a necessidade do estudo que é feito a partir de uma realidade; **desenvolvimento da atitude de cooperação e corresponsabilidade; elaboração de formas de intervenção pessoais** (qualificada pela reflexão conjunta) e /ou coletiva, possibilitando a integração entre diferentes áreas ou níveis; **avaliação do trabalho; replanejamento.** Grifos meus.(VASCONCELLOS, 2006,p.120).

Nesse sentido, os aspectos históricos aqui apresentados e as considerações frente à formação, atribuições e identidade do professor e do coordenador, contribuem para discussões acerca tanto da formação inicial, quanto da formação continuada,

podendo ser articulador responsável por promover a autonomia dos professores, enquanto sujeitos críticos e responsáveis por suas práticas.

É nesse contexto que o coordenador pedagógico pode, a nosso ver, atuar na organização de processos formativos voltados à discussão de temáticas de relevância para o contexto, no qual os docentes se inserem e inserem suas práticas pedagógicas, não apenas reproduzindo, mas construindo saberes, participando da formação contínua do professor na escola.

Assim sendo, o coordenador pedagógico torna-se o principal responsável pela condução das ações de planejamento e acompanhamento pedagógico, visto que suas atribuições devem impulsionar os processos de ensino e aprendizagem e, nessa perspectiva, os processos de formação/capacitação são articuladores de mudanças de atitudes e comportamento, o que poderá resultarem mudanças significativas na tarefa fim da escola: desenvolver processos de ensino e aprendizagem com qualidade, produzir sujeitos participativos que podem mudar sua realidade e dos que o rodeiam.

2.2 Aprendizagens nas ciências e formação continuada docente

Esclarecemos, ao longo deste trabalho, que o termo “aprendizagem das ciências” relaciona-se à Alfabetização Científica (AC), por isso, objetivamos saber se os processos de formação continuada, desenvolvidos pelo coordenador pedagógico, no interior da escola, estão imbuídos do enfoque da alfabetização científica, uma vez que, de acordo com Sasseron (2008), a alfabetização científica auxilia na articulação do planejamento, pois direciona e pode até mesmo demonstrar caminhos e meios que façam com que o aluno interaja com novas culturas, por intermédio do conhecimento.

Dito de outra forma, o foco da nossa pesquisa e o papel do coordenador pedagógico, frente aos processos de formação continuada em âmbito escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, com vista à aprendizagem nas ciências pauta-se na relevância da temática à formação inicial dos sujeitos que chegam à escola, vejamos:

A alfabetização científica ocorra nos anos iniciais da entrada da criança no espaço escolar, ou seja, [...] o importante é que a criança tenha oportunidades de envolver-se em situações investigativas, de experimentar, testar hipóteses, questionar, expor suas ideias e confrontá-las com as de outros”. (VIECHENESKI, LORENZETTI, CARLETTO, 2012, p. 859).

Assim, partimos do pressuposto de que, para que tal temática seja objeto de ensino, deverá ser objeto de formação docente, ou ainda, nesse caso, de formação continuada docente. Por isso, queremos saber como acontece esse processo de formação continuada na escola. Quais temáticas são abordadas? De que forma a formação continuada se volta ao ensino de ciências e, por consequência, à aprendizagem nas ciências.

Assim, reafirmando os estudos de Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2012) e Chassot (2011), a alfabetização científica é preconizada, desde os primórdios, no processo de escolarização. Assim sendo, entende-se que os alunos não podem nem devem ser privados desse processo formativo e, nos termos de Chassot (2011), “ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo”, (CHASSOT, 2011, p. 91).

No Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela lei 13.005/14, dentre suas vinte metas, e múltiplas estratégias, encontramos o que segue: a busca pela universalização da Educação Básica para crianças e jovens de 4 a 17 anos e a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade. (BRASIL, 2014).

Em todas as disciplinas podemos abordar a alfabetização científica, por exemplo, quando os docentes têm os conteúdos conceituais com foco nos aspectos e abordagem científica, estão trabalhando a alfabetização científica, e quando estão levando ou transformando esses conceitos em procedimentos e atitudes, estão elevando este aluno ao letramento científico, o qual abrange conteúdos relevantes ao contexto social do aluno e, para além disso, abordados de forma significativa. A esse respeito, Sasseron e Carvalho (2011), com base nos estudos de Bybee e Deboer (1994), escrevem sobre a importância de que os alunos:

Saibam ler e escrever textos em que o vocabulário das ciências é usado. O autor classifica a AC conceitual e procedimental como a categoria em que se espera que os estudantes percebam as relações existentes entre as informações e os experimentos adquiridos e desenvolvidos por uma comunidade e o estabelecimento de ideias conceituais, ou seja, espera-se que esses estudantes possuam conhecimentos sobre os processos e ações que fazem das ciências um modo peculiar de se construir conhecimento sobre o mundo. Por fim, Bybee une estas ideias, ou seja, a necessidade de que os estudantes conheçam o vocabulário das ciências e saibam utilizá-lo de maneira adequada, e a importância que também compreendam

como a ciência constrói conhecimento dos fenômenos naturais, para que, assim, percebam o papel das ciências e tecnologias em sua vida. Entender e analisar racionalmente estas relações são algumas das características daquilo que Bybee chama de AC multidimensional. (SASSERON; CARVALHO, 2011, p.63).

Sendo assim, a formação continuada na escola pode se configurar como possibilidade para que professores reflitam acerca da possibilidade de desenvolver suas aulas, na perspectiva da alfabetização científica, com vistas à aprendizagem nas ciências. De acordo com Sasseron e Carvalho (2011, p.67) “uma pessoa alfabetizada científica e tecnologicamente, utiliza os conceitos científicos e é capaz de integrar valores, e sabe fazer por tomar decisões responsáveis no dia a dia”.

CAPITULO III-TRAJETÓRIA DE PESQUISA: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Delineamento da pesquisa

Essa pesquisa teve uma abordagem de natureza quali-quantitativa, uma vez que a abordagem quantitativa, conforme MINAYO (2015, p.25), tem *o objetivo de mostrar dados, apontadores, com intenções observáveis e mensuráveis dos fenômenos*, já a pesquisa qualitativa, permitirá um aprofundamento do objeto e a sua relação histórica no contexto social, em que *o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica, é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, realizando a interação entre o sujeito e o objeto.*

Os dados foram coletados por meio da disponibilização de um formulário, que combinava questões abertas e fechadas (apêndice 01), disponibilizado pelo *Google forms* aos coordenadores pedagógicos que atuam nos anos iniciais em escolas municipais e estaduais, localizadas no município de Rio Branco.

Para tanto, ainda de acordo com Minayo (2015), combinar perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado terá a oportunidade de discorrer sobre o tema, sem se prender a indagação formulada, fornecendo-nos tanto dados qualitativos como quantitativos para organização da análise dos dados. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), o questionário:

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT; SILVEIRA 2009, p. 69).

Atrelada às perguntas do questionário, utilizamos também como instrumento de coleta de dados, a observação participante, pois pretendíamos acompanhar as atividades de formação continuada desenvolvidas nas escolas que tiveram maior similitude positiva nas informações referentes às ações de formação continuada desenvolvidas e, ainda, que se voltavam à aprendizagem das ciências/alfabetização científica.

Assim sendo, Minayo (2015, p. 32) nos diz que a “observação participante é o processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. As informações coletadas, nessa ocasião, foram registradas em um diário de campo.

3.2 O instrumento e a coleta de dados

Como dito anteriormente, a coleta dos dados foi realizada por meio da aplicação de um formulário no *Google forms* e era composto por questões abertas e fechadas. As perguntas fechadas objetivaram garantir que traçássemos o perfil dos coordenadores pedagógicos que atuam nos sistemas de ensino de Rio Branco. As questões abertas, por sua vez, permitiram identificar as experiências/práticas de formação continuada que estão sendo desenvolvidas em âmbito escolar, vejamos:

PARTE I – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

1. Sexo: M () F ()
2. Idade: _____
3. Vínculo () SEE () SEME
4. Formação inicial _____
5. Tempo de atuação com docente
 - () 0 a 3 anos
 - () 4 a 7 anos
 - () 7 a 10 anos
 - () mais de dez anos
6. Tempo de atuação como coordenador pedagógico
 - () 0 a 3 anos
 - () 4 a 7 anos
 - () 7 a 10 anos
 - () mais de dez anos
7. Realizou o processo de certificação/ é certificada
 - () sim () não

Traçar o perfil do sujeito nos permitiu identificar quem eles são esses sujeitos que falam e de onde falam, com qual contexto profissional estão envolvidos, qual discurso ideológico há por trás de suas argumentações e justificativas e a relação deles com predominância do sexo, o tempo de atuação e experiência docente e de Coordenação Pedagógica e, ainda, o processo de certificação.

PARTE II – Atuação do Coordenador pedagógico

1. Para você, o que é formação continuada?

2. Discorra sobre o processo de formação continuada que participa. Diga-nos onde, como, com quais objetivos e por quem ele é desenvolvido?
3. Descreva o processo de formação continuada desenvolvido na sua escola.
4. Em sua opinião, qual o papel do coordenador pedagógico frente ao processo de formação continuada desenvolvido em âmbito escolar?
5. Na sua opinião, qual é o papel do coordenador pedagógico na condução do processo de formação continuada no interior da escola?
6. Quais temáticas/conteúdos/disciplinas são abordadas na formação continuada desenvolvidas na escola?
7. Quais os mecanismos, ou meios de intervenção e materiais, o coordenador pedagógico utiliza, ou poderia utilizar, nos processos de formação continuada do professor no âmbito escolar?
8. Quais os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico quando da realização da formação continuada na escola?
9. Como reagem os docentes quando da participação do processo de formação continuada na escola?
10. O que tem e o que ainda precisa ser implementado/disponibilizado, em âmbito escolar, para potencializar a atuação do coordenador pedagógico quando da realização do processo de formação continuada?

Com as questões abertas, buscávamos perceber como acontece a mediação do coordenador pedagógico frente à formação continuada dos professores na escola.

Foram essas questões que nos permitiram identificar as ideologias imbuídas historicamente no papel do coordenador pedagógico, em relação aos processos de formação continuada, relacionando-as ao referencial teórico do primeiro e segundo capítulo, com intuito de responder a nossa questão e subquestões de estudo.

De posse dos dados, realizamos a sistematização dos mesmos com utilização do Iramuteq:

O IRAMUTEQ é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org (2018)).

Esse software nos permitiu articular e captar palavras, frases ou pequenos trechos e identificar os aspectos mais presentes nas respostas apresentadas dos

sujeitos. Para tanto, a análise dos dados coletados se deu por meio da organização de nuvens de palavras e da análise de similitude, de forma a compreender quais são as recorrências presentes nas falas dos sujeitos e a identificar os fatos históricos e a construção do sujeito frente à realidade apresentado-impostas, campos ideológicos de disputa e poder nas palavras.

3.3 A escolha e o perfil dos sujeitos de pesquisa

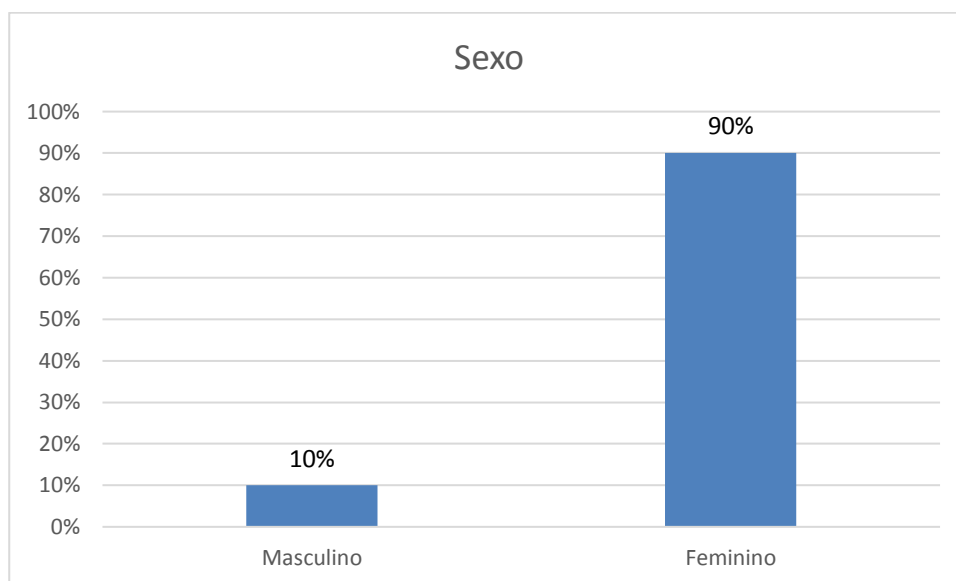
A rede estadual de ensino, representada pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Estado do Acre- SEE/AC, tem sob sua responsabilidade, 45 escolas de 1º ao 5º ano, na zona urbana, onde atuam, segundo dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação, 78 coordenadores pedagógicos.

A prefeitura de Rio Branco, representada pela Secretaria Municipal de Educação –Seme, organiza suas escolas em 5 núcleos. Esses são compostos por 22 escolas do 1º ao 5º ano, localizadas na zona urbana, em que atuam 33 coordenadores pedagógicos.

Assim, o *corpus empírico* foi organizado a partir da coleta de dados, por meio de questionário, apresentado no *Google forms*, com perguntas abertas e fechadas que seriam inicialmente aplicados aos 111 coordenadores pedagógicos que atuam em 67 escolas do município de Rio Branco.

Com as listas das escolas, disponibilizadas pelas secretarias, iniciamos a pesquisa nas 67 escolas estaduais e municipais. Em *locus* encontramos, na rede estadual, 47 coordenadores e não, 78 informados no documento que recebemos. Por isso, dos 111 sujeitos, inicialmente anunciados, foi possível encontrar, nas escolas, apenas 80 (47 coordenadores pedagógicos vinculados à See e 33 vinculados à Seme). Destes, no entanto, somente 48 concordaram em participar da pesquisa, ou seja, contamos com a participação de 60% dos coordenadores pedagógicos vinculados às Secretarias de Educação Estadual e Municipal, que atuam em Rio Branco.

A partir de agora, apresentaremos os dados coletados, junto aos 48 coordenadores pedagógicos que concordaram em participar da pesquisa de forma a traçar seu perfil, em relação ao sexo, faixa etária, vínculo, formação inicial, tempo de atuação e certificação para atuar como coordenador, vejamos:

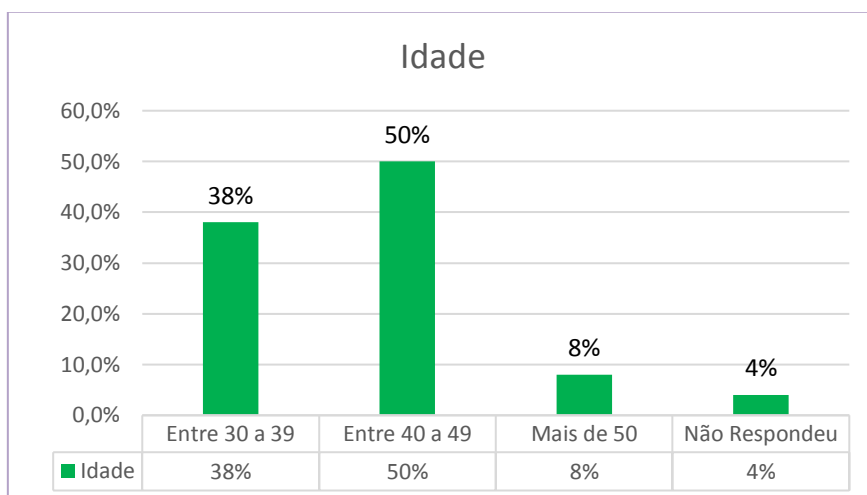
Gráfico 1: Sexo dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Autora, 2019.

Os dados apresentados no gráfico 1 indicam que a grande maioria dos sujeitos que atuam na coordenação pedagógica, em escolas de ensino fundamental, em Rio Branco, são mulheres (90%), sendo apenas 5 os homens. Assim, os dados nos permitem refletir sobre os aspectos históricos com relação a inserção das mulheres no magistério e a questão de gênero, discutidas e analisadas por muitos estudiosos, dentre eles Scott (1995) que aborda o gênero como uma categoria útil de análise histórica e os trabalhos realizados por Costa (1995) que retratam o trabalho docente e o profissionalismo.

Nosso objetivo não é nos aprofundar nas questões de gênero da profissão docente, mas apenas enfatizar que as mulheres têm maior representatividade na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e, também, que as mulheres foram, e ainda são, a maioria em termos de atuação junto a esta faixa etária, que supostamente envolve o trabalho desenvolvido com mais zelo, cuidado.

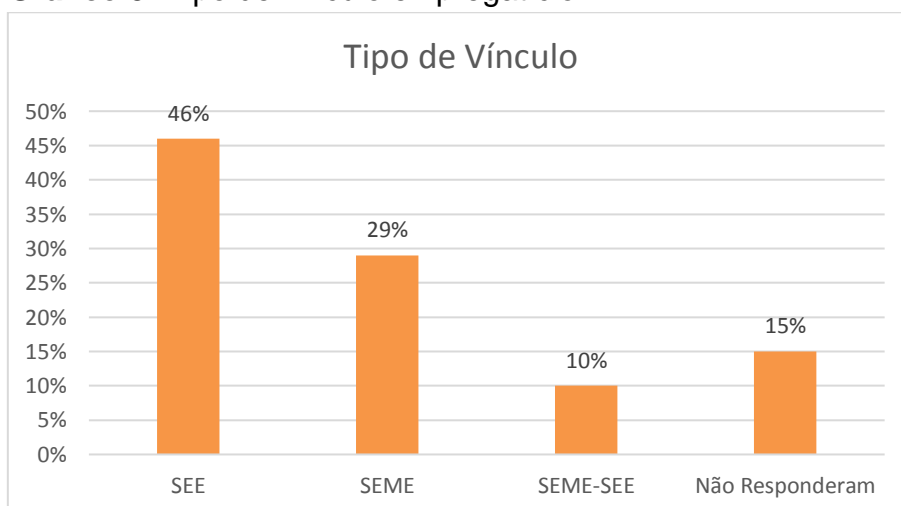
No que diz respeito a idade dos participantes, a faixa etária dos sujeitos da pesquisa é de 40 a 49 anos, como nos mostra o gráfico 2:

Gráfico 2:Faixa etária

Fonte: Autora, 2019.

Dos 48 sujeitos, 24 possuem de 40 a 49 anos, correspondente a 50%,o que prespõem que eles já têm alguma experiência pessoal e profissional para lidar com situações e articular ideias de diferentes maneiras, ou seja, possuem conhecimentos teóricos e empíricos sobre suas atribuições e os papéis que devem desempenhar na escola, enquanto coordenadores pedagógicos.

O gráfico 3 nos permite perceber que a maioria dos coordenadores pedagógicos analisados possuem vínculo empregatício na Secretaria Estadual de Educação, no total de 22, ou seja, 46%, vejamos:

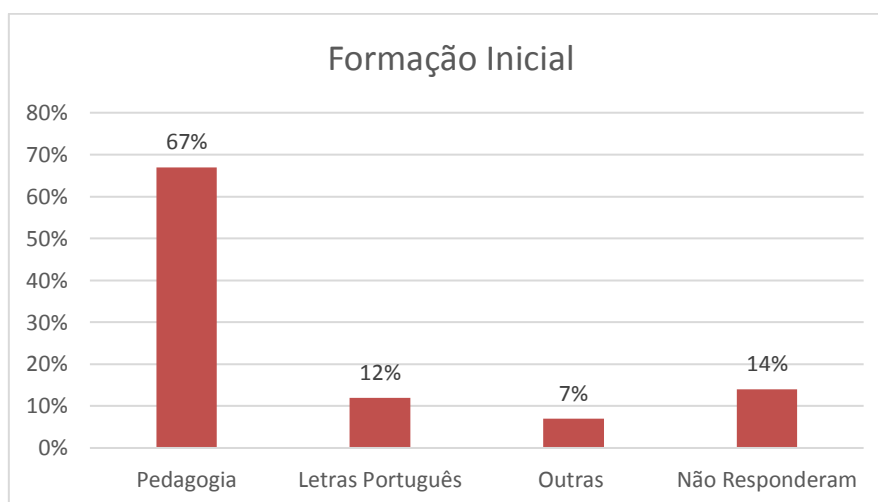
Gráfico 3: Tipo de vínculo empregatício

Fonte: Autora, 2019.

Conhecer a instância em que atua o Coordenador Pedagógico é importante, visto que os processos de formação continuada aos quais os coordenadores, vinculados a cada instituição, são diferentes e, da mesma forma, diferem os espaços e as formas de atuação, em termos de condução de processos de formação continuada nas escolas que atuam. Fazem parte do quadro efetivo, de professores da SEME, e atuam como coordenador pedagógico 29% dos sujeitos da pesquisa, 10% dos sujeitos têm contrato com a SEE e com a SEME. Por fim, destaca-se que, 15 %, ou seja, 7 sujeitos não indicaram em qual rede de ensino atuam.

No que diz respeito à necessidade formativa, observamos que 67% dos sujeitos tem formação inicial em Pedagogia, ressaltamos inicialmente que, com base na legislação vigente, para ser coordenador pedagógico, tanto na Secretaria Estadual de Educação, quanto na Municipal, é necessário: “ser professor ou especialista em educação do quadro efetivo (...) com formação em licenciatura plena”. (INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01, DE 7 DE MARÇO DE 2013). Então, vejamos:

Gráfico 4: Formação inicial



Fonte: Autora, 2019.

Da mesma forma, a instrução normativa de 2014 da Seme, deixa clara em seu artigo 11 as condições formativas obrigatórias, vejamos:

Art. 11. Exercerá a função de Coordenador Pedagógico, o professor do quadro efetivo da SEME com Licenciatura Plena, prioritariamente, com formação em Pedagogia ou Especialização na área de Educação e que tenha sido aprovado na Certificação para Coordenador Pedagógico, ou ainda, um Especialista em Educação do quadro de servidores da SEME. (INSTRUÇÃO NORMATIVA, Acre, nº 02, 2014).

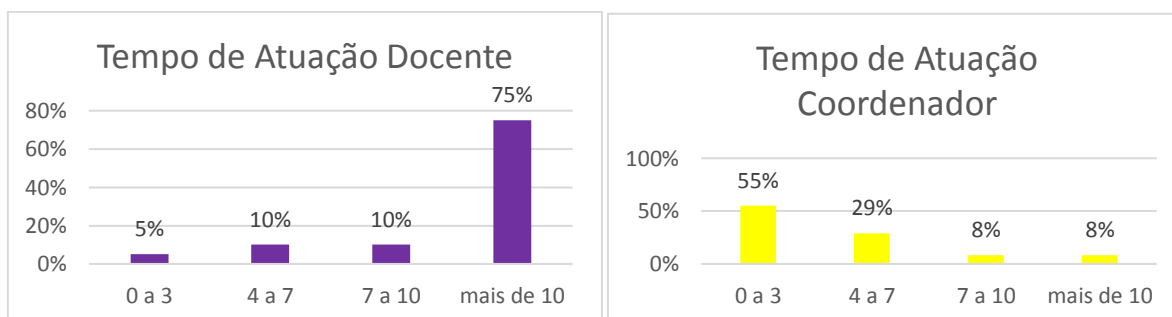
No caso dos servidores da SEME compreende-se o fato de o coordenador ser Licenciado em Pedagogia Plena, pois as unidades escolares, sob a sua responsabilidade, atendem somente os anos iniciais, creches e pré-escolas, enquanto a rede estadual SEE é responsável tanto pelo Fundamental I e II, como pelo Ensino Médio e, assim sendo, no que concerne à questão, o artigo 30 da instrução normativa nos diz que os coordenadores deverão ser:

Art. 30. [...] indicados pelo diretor e designados pelo Secretário da SEE dentre os servidores docentes do quadro efetivo, com formação de nível superior, na área de licenciatura em pedagogia para as séries iniciais do ensino fundamental; ou licenciatura em qualquer área de formação para as séries finais do ensino fundamental e Médio. (INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01, DE 7 DE MARÇO DE 2013).

De acordo com as anotações realizadas no diário de campo, no momento da coleta de dados, a justificativa para estarem atuando como coordenador, e não possuírem licenciatura em Pedagogia, seria a experiência como coordenador pedagógico em outros segmentos e modalidades da educação.

Os gráficos a seguir, identificados como 5 e 5.1, mostram-nos o tempo de atuação dos sujeitos de pesquisa como docente e como coordenador pedagógico. Optamos pela apresentação de um ao lado do outro para compreendermos melhor essa relação da docência em sala de aula e da docência na coordenação pedagógica, uma vez que o coordenador pedagógico é, em primeira instância, um professor.

Gráficos 5 e 5.1: Tempo de atuação como docente e como coordenador



Fonte: Autora, 2019

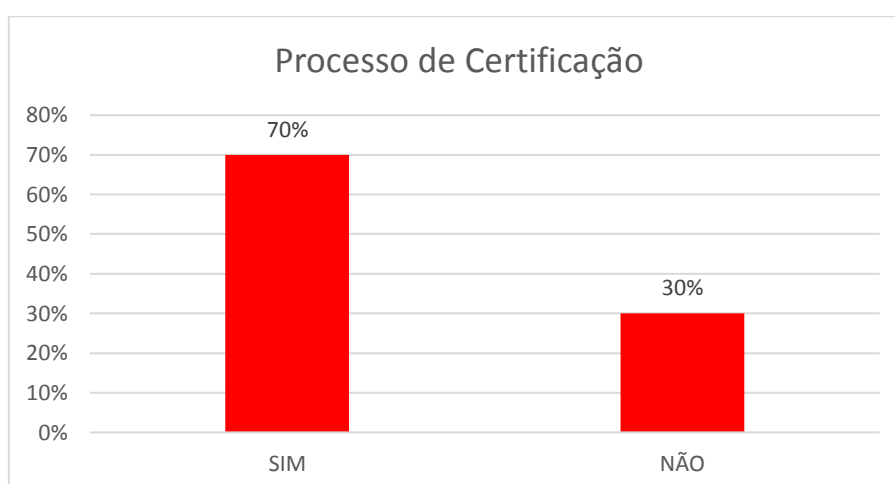
Percebemos, ao analisar os dados dos gráficos acima, que a atuação como docente, representada pelo gráfico 5, mostra um percentual maior de sujeitos que atuam na faixa que indica período superior a 10 anos, representando 75% dos sujeitos, em contrapartida, os dados do gráfico 5.1, que indicam a atuação como

coordenador pedagógico, são mais elevados na faixa que compreende 0 a 3 anos, de atuação correspondente a 55% enquanto os que atuam na função com mais de 10 anos, é representado apenas por 8% . Tal situação se justifica ao considerarmos, mais uma vez, as anotações do diário de campo, vejamos a fala de um coordenador: “passamos muito tempo como provisório”, ou seja, como é exigência, para ser coordenador pedagógico, ser do quadro efetivo, eles, apesar da experiência na docência, não atendiam tal quesito e logo não poderiam assumir a coordenação.

No tempo de atuação como coordenador, o percentual máximo demonstra que a grande maioria compõe as faixas de 0 a 3 anos e 4 a 7 anos (8%), o que reflete o fator já mencionado acerca do último concurso da Semeter sido realizado em 2017 e da SEE em 2014.

Com relação ao processo de certificação, percebemos que a grande maioria, no total de 70% dos coordenadores pedagógicos, realizaram o curso de certificação. Os que atuam sem certificação representam 30% dos sujeitos, em atuação nas escolas, no momento. Os sujeitos justificam a situação, ante o fato de que não existem profissionais no banco de reserva para ocupar a vaga e, da mesma forma, não aconteceram novos processos de certificação, o qual poderiam realizar/participar.

Gráfico 6: Participação no processo de certificação



Fonte: Autora, 2019.

Nos dias atuais, na Seme, para ser coordenador é necessário ter a certificação, já para ser coordenador nas escolas vinculadas ao estado não necessita, pois a Lei 3.141, de 22 de julho de 2016, dispõe sobre a gestão democrática das unidades

escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre e em seu artigo 30 diz que:

Art. 30. Os coordenadores pedagógicos serão indicados pelo diretor e designados pelo Secretário da SEE dentre os servidores docentes do quadro efetivo, com formação de nível superior, na área de licenciatura em pedagogia para as séries iniciais do ensino fundamental; ou licenciatura em qualquer área de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, e que não tenham sido condenados ou sofrido qualquer espécie de penalidade administrativa em sindicância ou processo administrativo disciplinar nos últimos cinco anos.(ACRE; LEI N. 3.141, DE 22 DE JULHO DE 2016)

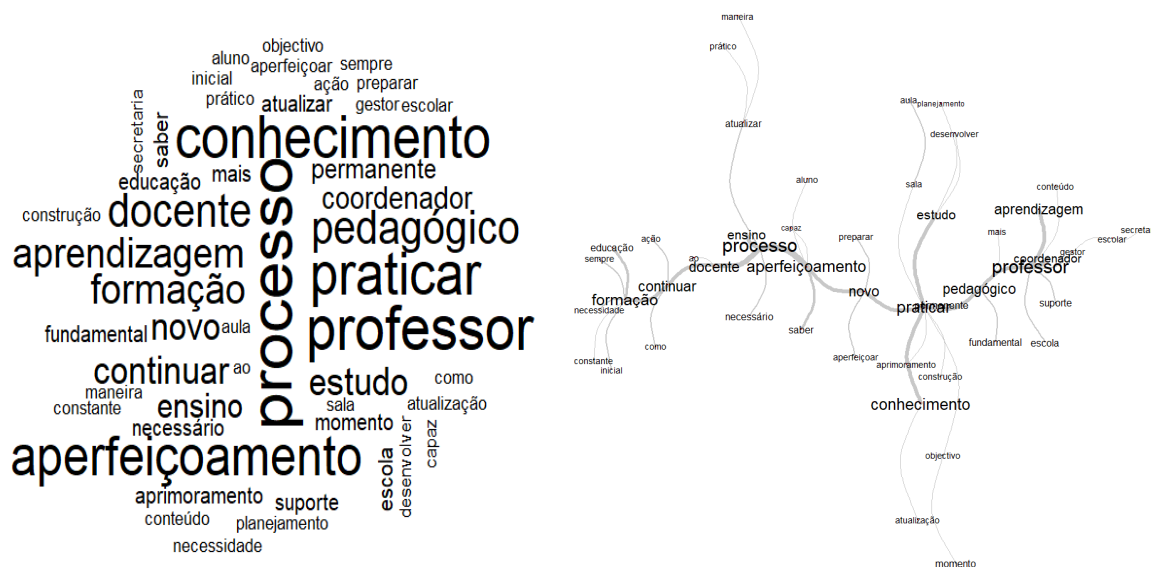
Nesse sentido, percebemos que a certificação não faz parte dos requisitos para atuar como coordenador pedagógico na secretaria Estadual de Educação.

CAPÍTULO IV - DOS DEMAIS DADOS COLETADOS ÀS ANÁLISES POSSÍVEIS

Traçado o perfil dos coordenadores pedagógicos, apresentaremos, a partir de agora, os dados coletados que se aproximam da nossa questão de estudo e que objetivava compreender o que segue: **Como acontece, ou poderia acontecer, o processo de formação continuada de professores, no âmbito escolar, tendo o Coordenador Pedagógico como articulador dessa formação, com vistas à Aprendizagem nas Ciências?** Para, além disso, nossos esforços deram-se no sentido de perceber também o seguinte: (a) Qual é o papel do coordenador pedagógico na condução do processo de formação continuada do professor no interior da escola? (b) Como acontecem as ações de formação continuada, no âmbito escolar? e (c) Quais os mecanismos ou meios de intervenção e materiais o coordenador pedagógico utiliza, ou poderia utilizar, nos processos de formação continuada do professor no âmbito escolar com vistas a viabilizar a percepção e construção de práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem nas ciências?

Ante o exposto, iniciaremos a apresentação dos dados sistematizados em nuvem de palavras e gráfico de análise de similitude. Para tanto, seguem os dados coletados por meio da questão 01 que demandava a opinião, dos sujeitos de pesquisa, sobre o que é formação continuada. Vejamos:

Figura 1 O que é formação continuada?



Fonte: Autora, 2019.

A sistematização das respostas, obtidas na questão 1, indicam que as palavras recorrentes são as seguintes: processo, conhecimento, aperfeiçoamento, praticar, professor, pedagógico. Um dos coordenadores pedagógicos, em sua resposta, apontou quase todas as palavras em destaque da nuvem, pois nos disse que formação continuada “é o processo contínuo da aprendizagem do professor, tendo em vista o aperfeiçoamento pedagógico de suas praticas”. (Coordenador Pedagógico 44).

Da análise das palavras podemos compreender que esses termos refletem a percepção de que a formação continuada deve ser um processo de conhecimento e aperfeiçoamento. Ratificam a posição uma das falas dos coordenadores que indica o que segue: é a “formação para o aperfeiçoamento dos saberes pedagógicos dos professores”, isto é, voltado à aprendizagem do professor. Corroborando com este pensamento, Cunha (2013, p. 403) nos diz que:

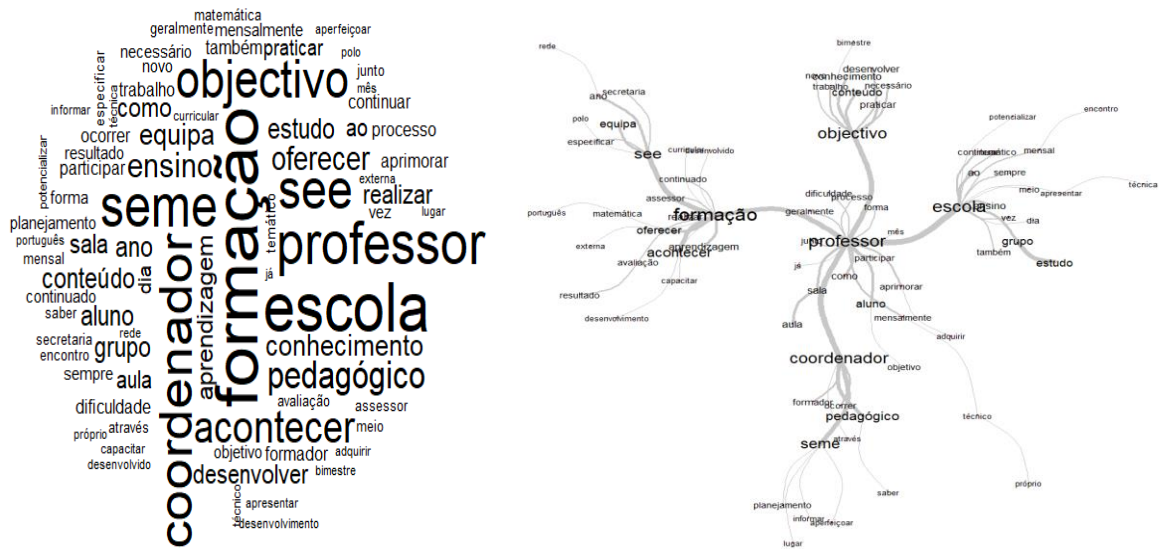
A formação continuada, nessa perspectiva, não se justifica para suprir lacunas da formação inicial ou atualizar conhecimentos em nome de um mundo em constante transformação, tampouco se organiza em torno de um programa com pauta definida exteriormente. (CUNHA, 2013, p.403).

Os coordenadores pedagógicos, a nosso ver, entendem que a formação continuada na escola difere da formação inicial, percebem que deve voltar-se à teoria e a prática de saberes necessários à atuação e que se prolonga por todos os momentos da carreira docente, com o objetivo de subsidiar uma ação docente. A fala abaixo reafirma nossas análises, posto que indica ser a formação continuada, é: “envolve temas para refletir sobre as principais problemáticas do ensino e da aprendizagem, tanto por meio de planejamento semanal, grupos de estudos, cursos de aperfeiçoamento ou especialização.”(Coordenador Pedagógico 29).

Na figura, apresentamos as respostas obtidas na questão 2, que indagava sobre os processos de formação continuada de que os coordenadores participam, especialmente com indicação de local, como, com quais objetivos e por quem eles são desenvolvidos? Das respostas, foi possível identificar que os coordenadores realizam os processos de formação nas suas respectivas redes de ensino - SEE e SEME, com o objetivo de aprimorar os conhecimentos, e eles são desenvolvidos tanto por técnicos da Secretaria Estadual de Educação, como por formadores da Secretaria

Municipal de Educação em ambientes diversificados, que vão desde escolas, instituições governamentais, como a prefeitura e nos auditórios das secretarias, conforme nos mostra a figura 2, apresentada a seguir:

FIGURA 2 Processo de Formação Continuada



Fonte: Autora, 2019.

O fato dessas formações já acontecerem, remetem-nos a considerar um fator positivo, em termos de aperfeiçoamento docente, pois segundo Cunha(2013):

Esses encontros podem ser considerados como instâncias formativas privilegiadas, oferecendo oportunidades para que professores e gestores confrontem as suas posições, interroguem o vivido, elaborarem projetos conjuntos, assumam a colaboração e interlocução sobre as práticas como possibilidade de formação compartilhada. (CUNHA,2013, p.403).

Mesmo que o coordenador não tenha experiência em sua prática, as formações deveriam ou devem dar suportes para os mesmos. No entanto, como o foco do nosso trabalho não é o de investigar e acompanhar as formações de coordenadores em ambientes externos ao da escola, não discutiremos questões sobre tais processos formativos. O que podemos afirmar é que, as falas dos coordenadores, ao responderem os questionários, indicam que essas formações giram em torno das avaliações externas e centram-se, quando abordam conteúdos, aos específicos das

áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, com base em Cunha e Prado (2010), destacamos que:

A formação é um processo multideterminado que acontece em vários espaços e em circunstâncias formais e informais a partir das interações que promovem o diálogo entre conhecimentos teóricos e saberes da experiência, valorizar a formação centrada na escola não significa, portanto, desprestigiar outros espaços formativos. Ao contrário, aponta para a necessidade de uma composição entre as instâncias formativas que compreendem a formação como processo e não como produto (CUNHA; PRADO, 2010, p.107).

Quando nos referimos ao desenvolvimento de formação continuada no âmbito da escola, temos que reconhecer que tal ação exige que o coordenador pedagógico pense no espaço escolar, nas formas de organização para desenvolvê-la, nos contextos sociais e históricos nos quais os professores estão inseridos. A seguir, a figura 3 nos permite perceber que as respostas dos coordenadores à questão que demandava que fosse descrito o processo de formação continuada desenvolvido na sua escola, fizeram emergir, com destaque, as seguintes palavras: “grupo”, “estudo”, planejamento.

Figura 3. Processo de formação continuada na escola



Fonte: Autora, 2019.

Nota-se, assim, que as formações continuadas, as quais os coordenadores pedagógicos se referem, são aquelas desenvolvidas mensalmente e que envolvem a

organização de grupos de estudos. Ou seja, nossa experiência, no contexto escolar, nos permite afirmar que a referência indica as atividades desenvolvidas ante a obrigatoriedade imposta pelas secretarias de educação. Assim, os grupos de estudo e/ou planejamento, mencionados como espaços de formação continuada estão organizados da seguinte forma, segundo a falados coordenadores: “são em torno de 10 grupos de estudo no decorrer do ano, de preferência uma vez ao mês e através dos planejamentos que ocorrem semanalmente na forma vertical e horizontal”. (Coordenadores Pedagógicos^{13,14,15,16}, 25 e 32). A partir do exposto, e considerando as análises possíveis de serem realizadas, entendemos ser importante refletir sobre o exposto por Almeida (2014, p. 86), quando diz que:

A formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais como coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escolas e faz e que, quanto mais os projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes.” (ALMEIDA, 2014, p. 86).

Da mesma forma, segundo Cunha e Prado(2010, p.109):

O grupo de formação é a instância de confronto dessas práticas e da elaboração de projetos pedagógicos de intervenção e de formação na medida em que pode contar com uma multiplicidade de olhares e perspectivas. Os projetos, nessa concepção, funcionariam como instrumentos que estimulariam a organização e fundamentação desse confronto e a produção de saberes. A produção de documentos passa a ser importante por permitir interrogações ao que é vivenciado e refletido. (CUNHA; PRADO; 2010, p.109).

Assim sendo, os grupos de estudo devem ser considerados um espaço de construção de saberes, conforme os autores, pois é neles que os professores compartilham suas dúvidas e podem associá-las às questões teóricas, de forma a pensar/repensar suas intervenções pedagógicas.

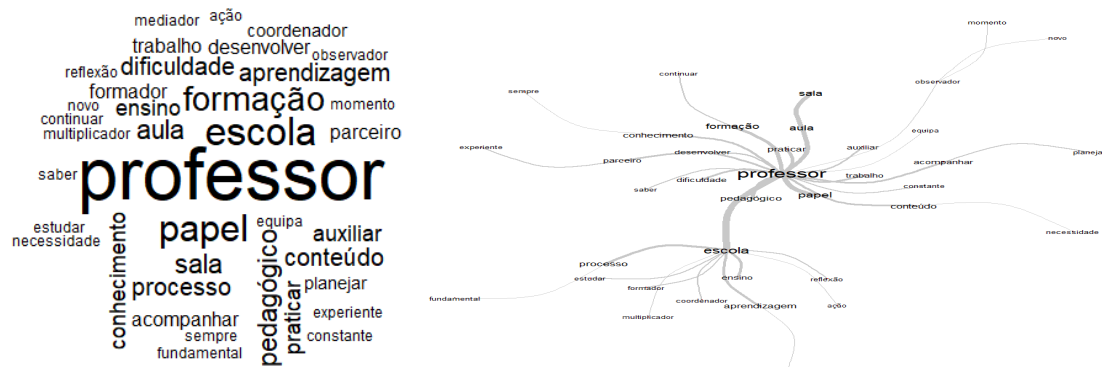
A análise da figura 4, por sua vez, permite-nos identificar que o papel do coordenador pedagógico, frente ao processo de formação continuada desenvolvida em âmbito escolar, segundo os sujeitos de pesquisa, centra-se na figura do professor.

A análise de similitude nos faz perceber que tudo acontece em função do professor, a preocupação segue para questões como a sala de aula, as práticas pedagógicas, o trabalho com o conteúdo, ou ainda, o desenvolvimento do

conhecimento. Uma ramificação que merece atenção nos remete a considerar a ligação entre professor e escola e, nessa perspectiva, as palavras em destaque indicam a formação continuada como processo que promove o estudo/reflexão dos processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda, nessa ramificação, nota-se que a similitude indica o coordenador pedagógico como multiplicador. Assim, o coordenador pedagógico torna-se um articulador, observador das dificuldades que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem e quando se propõe a atuar como multiplicador, promovendo ações formativas, a partir das dificuldades docentes, pode auxiliar na reflexão e enfrentamento das dificuldades, estejam elas relacionadas ao conteúdo ou às questões pedagógicas que envolvem a ação docente.

Figura 4 -O papel do coordenador pedagógico frente ao processo de formação continuada



Fonte: Autora, 2019.

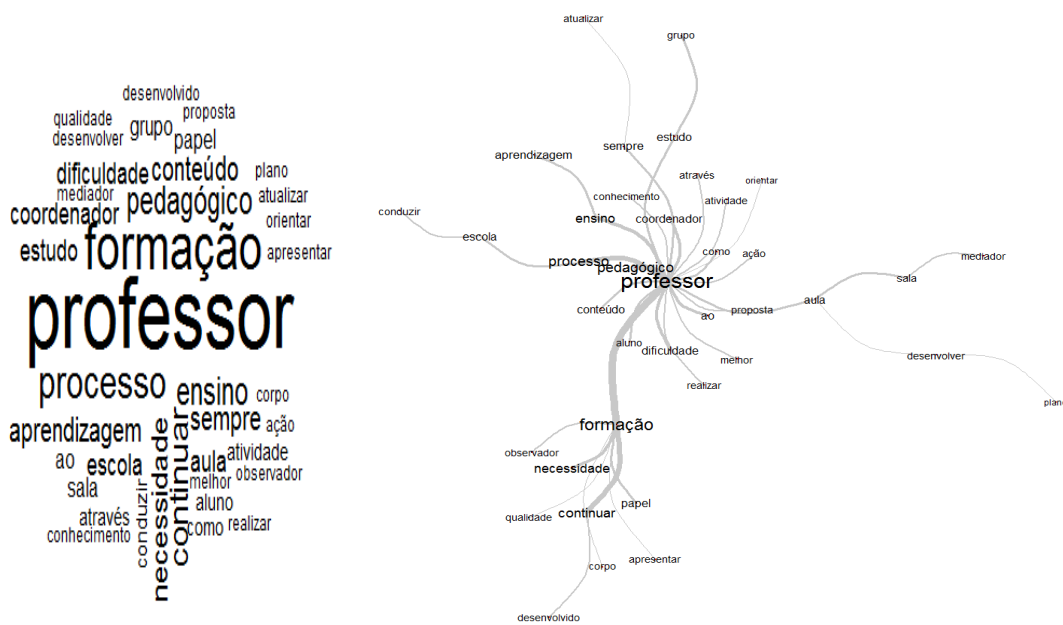
Nota-se, diante do exposto, que o coordenador pedagógico constitui-se como figura importantíssima na promoção de práticas de formação continuada, em contexto escolar e, de acordo com Cunha (2014), é ele o profissional que “poderá atuar como articulador do trabalho coletivo, uma vez que não há separação prévia para esse exercício”. (CUNHA; 2014.p.285).

Os sujeitos da pesquisa foram categóricos em afirmar que suas ações revertem-se em benefícios formativos e de aprendizagem ao professor e que, por isso, seu objeto de trabalho é o docente, e o seu papel é de acompanhar, planejar e auxiliar o mesmo a desenvolver o trabalho em sala de aula.

Segundo Almeida e Placco (2014), “o coordenador pedagógico é um sujeito historicamente constituído e sua constituição se faz a partir de todas as apropriações culturais do meio e dos grupos dos/com os quais participa”. (ALMEIDA, PLACCO 2014.p.488). Assim, pode-se dizer que o coordenador pedagógico torna-se uma possibilidade de auxílio ao professor e um mediador de suas necessidades e angústias.

A figura 5 nos permite observar o que pensam os coordenadores pedagógicos acerca de sua função frente ao desenvolvimento do processo de formação continuada no interior da escola.

Figura 5 - O papel do coordenador pedagógico



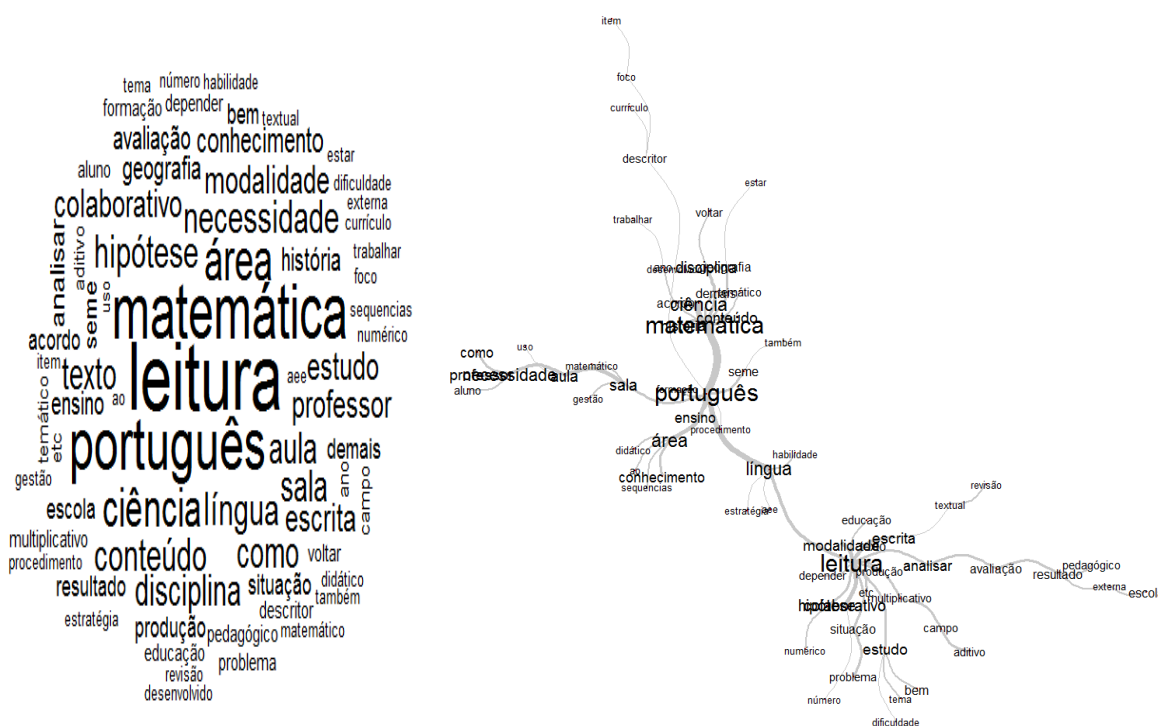
Fonte: Autora, 2019.

O papel do coordenador na condução da formação continuada é descrita e focada, conforme nos mostra as recorrências presentes na nuvem de palavras e, da mesma forma, a análise de similitude, nos seguintes termos: professor, pedagógico, formação, processo e necessidade. Dito de outra forma, nossos sujeitos da pesquisa entendem que o papel do coordenador é necessário ao processo de formação do professor. De acordo, com Domingues (2014, p.113), a função do coordenador pedagógico encontra-se “física, emocional e epistemologicamente ligada aos

educadores e aos alunos que coordena”, nas atividades de planejamento e organização dos conteúdos/disciplinas que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao indagarmos aos coordenadores pedagógicos sobre as temáticas, conteúdos/disciplinas que são abordados nos grupos de estudos e/ou momentos de planejamentos, obtivemos como respostas, conforme a recorrência de palavras apresentadas na nuvem de palavras e similitude, figura 6, indicam o que segue: matemática, leitura, língua portuguesa.

Figura 6- Temáticas/conteúdos/disciplinas abordadas na formação continuada



Fonte: Autora, 2019.

Nota-se, ante a análise da figura 6, que as ações envolvidas no processo de formação continuada, no âmbito escolar, voltam-se ao trabalho com conteúdo de disciplinas específicas, quais sejam: matemática, língua portuguesa e leitura. Vários depoimentos dos coordenadores corroboram com os dados da figura 6, que destacam as disciplinas citadas, como sendo objeto das formações, a saber: “jogos matemáticos, leitura colaborativa, produção de itens com foco nos descritores”.

(Coordenadores Pedagógicos 20, 21, 24 e 29), ou ainda, “planos de aula, sistematização numérica decimal, leitura colaborativa, situações problemas no campo aditivo e multiplicativo, produção e revisão textual”. (Coordenador Pedagógico 34).

Percebe-se, assim, que as temáticas contempladas centram-se na necessidade da escola obter bons indicadores nas provas de português e matemática, já que tais índices são cobrados das secretarias, em decorrência das avaliações externas, e estas, por sua vez, cobram da escola. Sendo assim, as formações continuadas são realizadas para suprir tal necessidade.

Para além do exposto, importa também chamar a atenção à fragilidade nos processos de formação desenvolvidos, em termos de área de conhecimento contemplada, pois ciências é o objeto de nossa pesquisa e acreditamos ser indispensável à formação crítica, responsável, ou ainda, a alfabetização científica dos sujeitos não é objeto de discussão em âmbito escolar, daí decorre que:

A “alfabetização científica prática” está relacionada com as necessidades humanas mais básicas como alimentação, saúde e habitação. Uma pessoa com conhecimentos mínimos sobre estes assuntos pode tomar suas decisões de forma consciente, mudando seus hábitos, preservando a sua saúde e exigindo condições dignas para a sua vida e a dos demais seres humanos. A alfabetização científica prática deveria estar disponível para todos os cidadãos, necessitando um esforço conjunto da sociedade para desenvolvê-la. Neste sentido, o ensino de ciências poderia ter seu papel que inicialmente independeria da criança saber ler e escrever. A alfabetização científica poderia apresentar um espectro muito amplo, incluindo abordagem de temas tais como agricultura, indústria, alimentação e, principalmente, sobre a melhoria das condições de vida do ser humano, ao mesmo tempo em que auxiliaria na apropriação do código escrito. (DELIZOICOV; LORENZETTI, 2001, p.4).

Por outro lado, tem-se que dizer que, embora não apareçam com grande recorrência, percebemos na nuvem de palavra o termo referente à disciplina de ciências. Indica que, de alguma forma, existe a preocupação com a aprendizagem nas ciências, vejamos: “trabalhamos as áreas de conhecimentos, dentre essas, com base em uma nova metodologia de ensino focada por área, inclusive ciências. A Seme tem formações específicas por área de conhecimento” (Coordenador Pedagógico 5), ou ainda “abordo no grupo de estudo temáticas de educação inclusiva, meio ambiente, lixo, água, análise de texto bem escrito, produção de texto, leitura colaborativa,

tratamento da informação, números e operações e os números em nossas vidas. Ou seja, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências.” (Coordenador Pedagógico, 42).

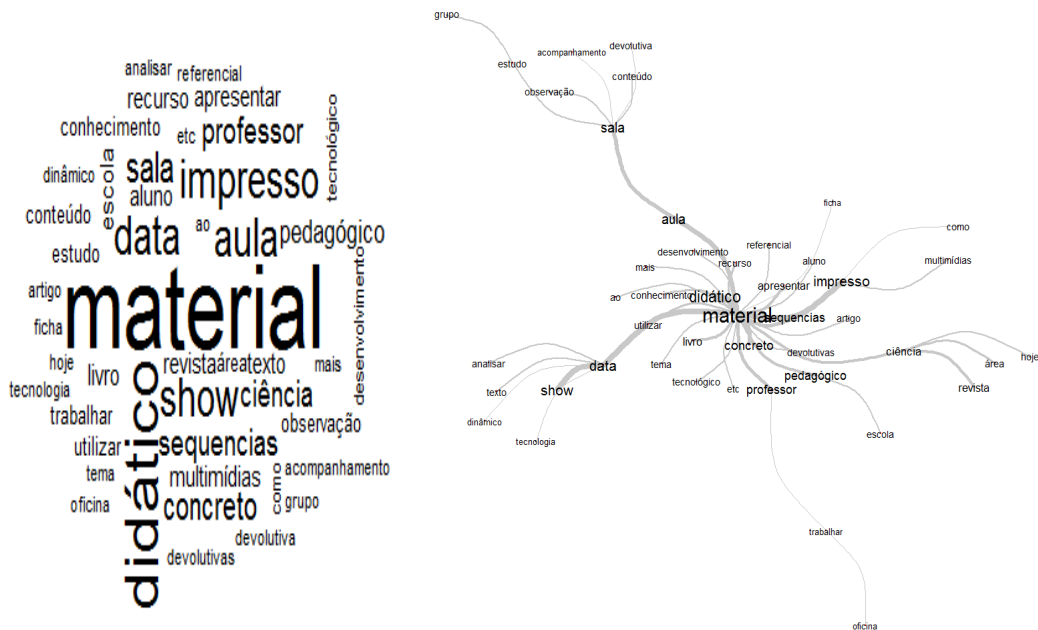
Desse modo, as temáticas e os conteúdos abordados nas formações têm traços da alfabetização científica, pois priorizam, como nos dizem os sujeitos da pesquisa, as diversas dimensões do conhecimento científico.

A análise da figura 7, nuvem de palavras e análise de similitude, permite-nos identificar os mecanismos ou meios de intervenção e materiais que o coordenador pedagógico utiliza, ou poderia utilizar, nos processos de formação continuada desenvolvidos em âmbito escolar, com vistas a viabilizar a percepção e construção de práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem nas ciências. Temos como pressuposto que:

O ensino de Ciências Naturais, em todos os níveis de educação, deva desenvolver o aprimoramento e ampliação do vocabulário científico dos estudantes, é necessário que este seja adquirido de forma contextualizada, na qual os alunos possam identificar os significados que os conceitos científicos apresentam. (DELIZOICOV; LORENZETTI, 2001, p.5).

Ante o exposto, nossa expectativa com essa pergunta era identificar a utilização de materiais, ou ainda, o desenvolvimento e processos formativos direcionados às ciências, ou à disciplina de ciências. No entanto, o que foi possível observar é que o material didático, impresso e o projetor multimídia são as alternativas mais recorrentes. Em termos específicos, foi possível apreender a palavra revista da área e, ao confrontar a expressão com a fala, encontramos a menção à revista ciência hoje das crianças.

Figura 7 - Mecanismos ou meios de intervenção e materiais e os processos de formação continuada do professor no âmbito escolar.



Fonte: Autora, 2019.

Destaca-se a utilização da revista “Ciência Hoje das crianças”. Nesse caso, conforme Delizoicov e Lorenzetti (2001, p.10):

A revista *Ciência Hoje das Crianças*, que compõe uma das referências do banco do GEPECISC (1996), é uma publicação da Sociedade Brasileira para o Progresso das Ciências (SBPC), editada desde a década de oitenta, objetivando a divulgação do conhecimento científico. “A revista tem caráter multidisciplinar e publica, sob as formas mais variadas, temas relativos às ciências humanas, exatas, biológicas e à cultura” (Souza et al., s/d: 04). A revista apresenta uma linguagem capaz de propiciar conhecimentos àqueles que estão se iniciando na Ciência e na cultura. Segundo Souza (et alii. s/d), a revista se propõe a ser extracurricular e ter uma circulação ampla na sociedade. A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) incorporou a revista *Ciência Hoje das Crianças* no rol de publicações distribuído na rede pública de ensino do Brasil, adquirindo, a revista, um caráter paradigmático que muito pode contribuir para a melhoria do ensino de Ciências Naturais.

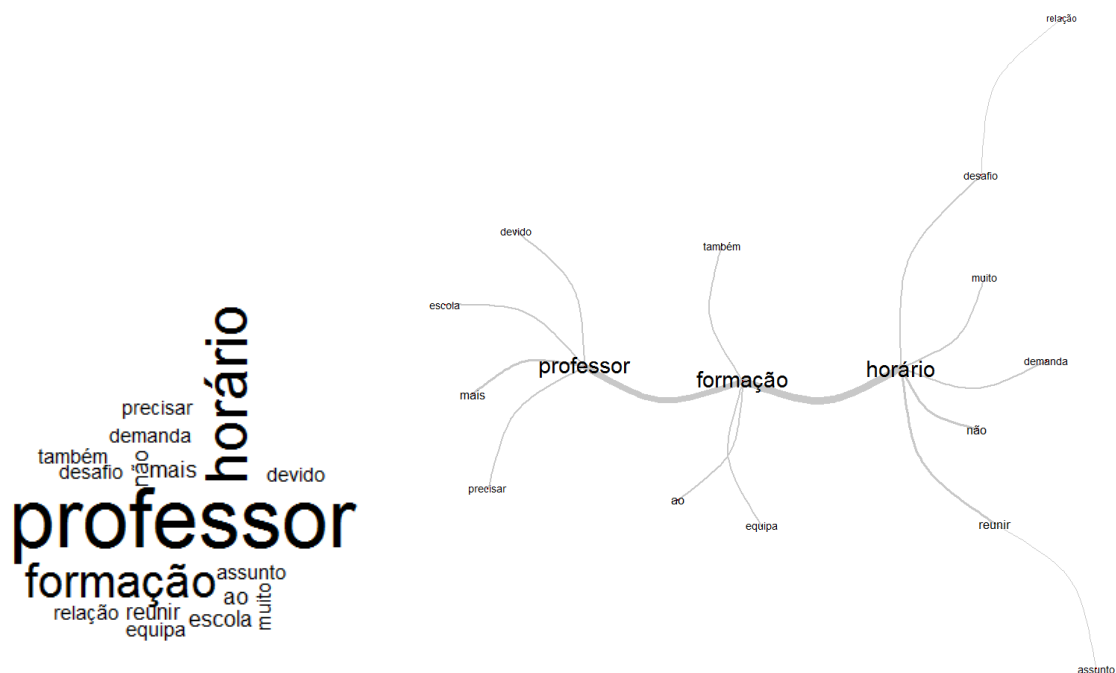
Ante o exposto, ressalta-se que, com essas revistas, segundo as falas dos sujeitos, são desenvolvidas uma série de sequências didáticas durante os grupos de estudo e momentos de planejamentos com os coordenadores. Grupos de estudo e

momentos de planejamento que, como sabemos, não se constituem como espaço de formação continuada, mas de alguma forma resultam em possibilidade de reflexão sobre o ensino de ciências desenvolvido na escola. Delizoicov e Lorenzetti (2001) nos remetem, no entanto, a outros recursos que poderiam ser utilizados nas salas de aula para promover a alfabetização científica:

A utilização do teatro em sala de aula constitui-se em uma outra atividade que pode auxiliar a compreensão dos conteúdos das Ciências Naturais. Através da encenação de peças teatrais os alunos podem ser conscientizados da importância da preservação do meio ambiente, da preservação da flora e da fauna, dos cuidados com o corpo, entre outros. (DELIZOICOV; LORENZETTI, 2001; p.11).

Outra questão, que nos propusemos a refletir, buscava identificar os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico quando da realização da formação continuada na escola. A figura 8 indica que eles se relacionam à compatibilidade de horário dos sujeitos que compõem a equipe de trabalho na escola.

Figura 8. Desafios da realização da formação continuada na escola



Fonte: Autora, 2019.

Identifica-se, nas respostas, uma certa lamentação, por parte dos coordenadores pedagógicos, sujeitos da pesquisa, ante a impossibilidade de participação de todos os professores, especialmente, pela incompatibilidade de horários. Diante desses desafios, abordados pelos Coordenadores, percebe-se a falta de políticas públicas voltadas para a formação continuada em âmbito educacional, bem como valorização do trabalho e incentivo à carreira.

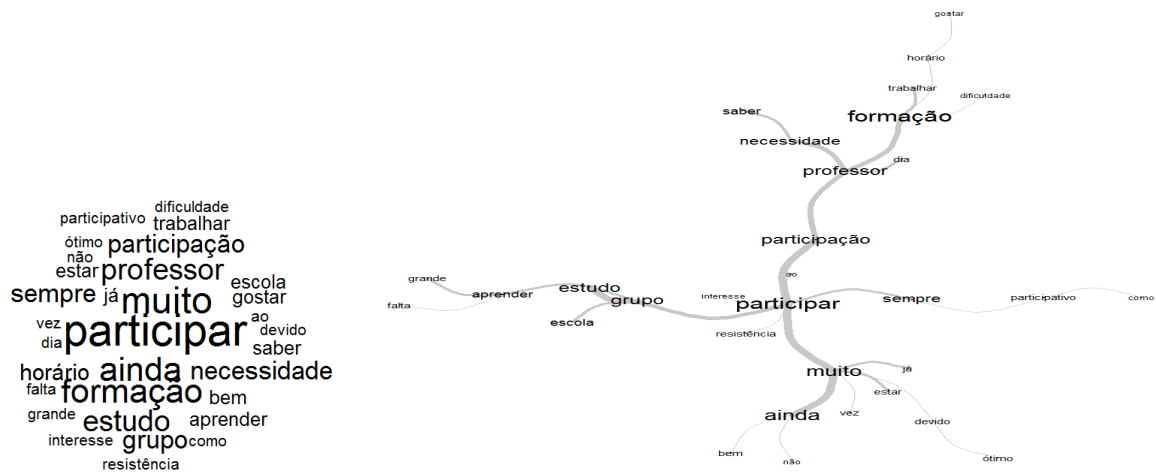
Ante tal situação, em conformidade com Miziara (2014), as atividades de formação continuada requerem:

[...] dos coordenadores um trabalho de maior organicidade, com espaço e tempo para reflexões coletivas a fim de superarem a restrita função de executar projetos e campanhas pontuais. Estes pulverizam e fragmentam os focos de atuação dos coordenadores, subtraindo-lhes tempo para o desenvolvimento de ações mais sistematizadas no tocante à formação continuada. (MIZIARA, 2014, p.614).

Logo, quando os coordenadores pedagógicos indicam a indisponibilidade de horário como um desafio, a nosso ver, não estão simplesmente reclamando, mas enfatizando aquilo que outros pesquisadores vem demonstrando em suas pesquisas, no que se refere ao fato de que uma política pública de formação continuada, consolidada, requer disponibilidade de tempo.

A figura abaixo, de número 9, apresenta-nos elementos sobre a reação dos docentes, quando da participação do processo de formação continuada desenvolvido na escola, na visão do coordenador pedagógico, vejamos:

Figura 9. Reação dos docentes quando da participação do processo de formação continuada na escola.



Fonte: Autora, 2019.

De posse dos dados, observa-se que os destaques centram-se nas palavras participação, participar, necessidade, professor. Infelizmente, tais palavras não surgem num contexto positivo. Ao contrário, colocam-se na condição que faz emergir a falta de participação. Ou seja, segundo as respostas dos coordenadores pedagógicos, a maioria dos professores não compreende, de fato, a importância das atividades de formação continuada desenvolvidas na escola. Por isso, participam, muitas vezes, por obrigação, mas não se envolvem efetivamente nas discussões e reflexões sobre as temáticas propostas. Logo, tem-se também dificuldade.

Por outro lado, segundo Miziara (2014, p. 614) “projetos de formação que partem de iniciativas dos coordenadores, para atender às necessidades e demandas dos professores, parecem não resultar na união entre o dito e o realizado”. De outro lado, os dados desta pesquisa indicam que “na verdade observo que ainda fazem por mera obrigação, infelizmente, nossos educadores ainda são resistentes” (Coordenador Pedagógico 38). Conclui-se que, após os grupos de estudo, ao observarem as aulas os professores, não realizam, ou pelo menos na prática, o que foi proposto e discutido nas formações.

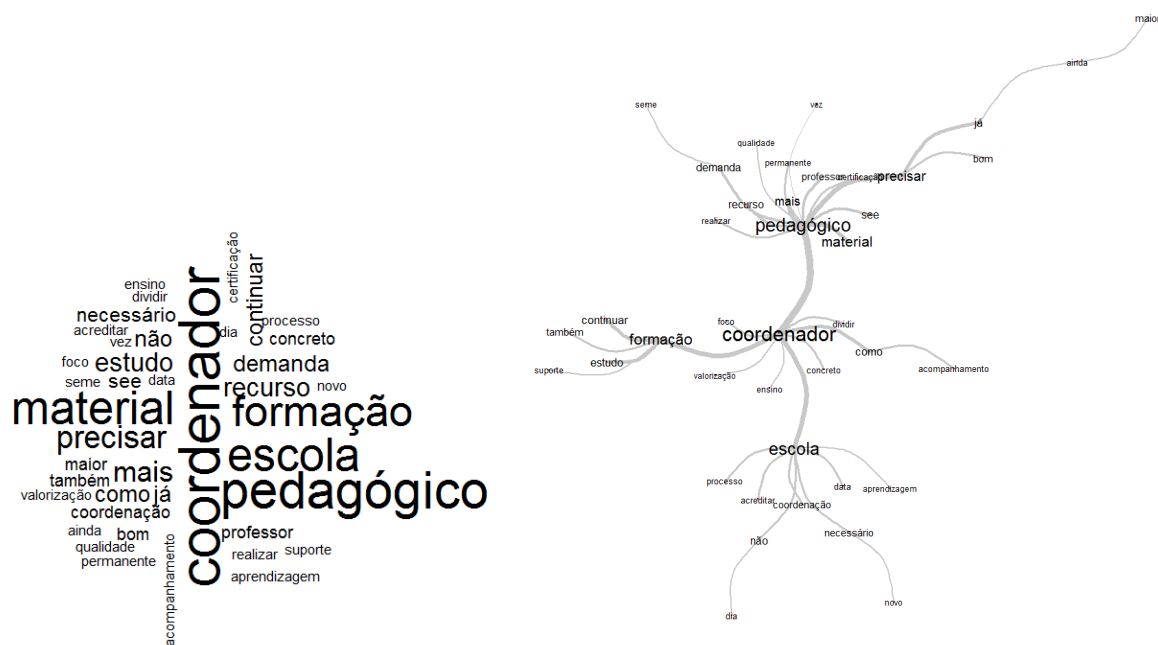
Diante de tal cenário, cabe aos coordenadores pedagógicos uma reflexão sobre o exposto por Miziara(2014, p. 615),que indica o que segue:

A coordenação não redireciona os professores e demais agentes educacionais à reflexão quanto aos objetivos a serem mantidos ou

alterados. Tampouco direciona novos estudos e avaliações considerando os resultados obtidos. Dessa maneira, a formação continuada não avança para uma dimensão mais substancial e sistemática, o que desarticula a construção de uma gestão democrática. (MIZIARA, 2014, p. 615).

A seguir, a figura 10 apresenta as respostas obtidas à questão que se voltava a identificar aspectos sobre como potencializar a atuação do coordenador pedagógico, quando da realização do processo de formação continuada. Nota-se que as palavras “material e recurso” encontram-se em destaque. Ou seja, segundo os coordenadores, o que precisa para potencializar as ações desenvolvidas na escola são basicamente recursos materiais.

Figura 10 - Como potencializar a atuação do coordenador pedagógico quando da realização do processo de formação continuada



Fonte: Autora, 2019.

Além dos recursos materiais/didáticos, os coordenadores acreditam que possuem pouco embasamento teórico para realizarem as formações e que não são totalmente acompanhados pelas secretarias de educação. Vejamos as falas que evidenciam o exposto: “ser mais assistido por parte da SEME”(Coordenador Pedagógico 13), ou ainda, “gostaria que tivéssemos mais formações voltadas para o

coordenador pedagógico para nos auxiliar nos grupos de estudo, fornecidas pela SEE”, com relação à área de ciências” (Coordenador Pedagógico 37), ou ainda, “o coordenador pedagógico precisa de estudos, capacitação na área de ciências para que possa realizar, com mais desempenho, a formação nessa área.”(Coordenador Pedagógico 24).

Dito de outra forma, Miziara (2014, p. 614):

A discussão teórica ainda é entendida como uma exigência ocasional, mas não constitui elemento catalisador da atuação pedagógica. Dessa maneira, os imperativos burocráticos e rotineiros se tornam obstáculos à dinâmica do trabalho do coordenador. Por consequência, a atuação formadora esvai-se, o que tolhe a retomada crítica do fazer pedagógico. (MIZIARA, 2014, p. 614).

Nota-se que a autora apresenta uma dura crítica à forma como as ações formadoras se esvaziam, devido a falta de uma política pública efetivamente comprometida com a formação docente. Da mesma forma, nas falas dos coordenadores, sujeitos desta pesquisa, identificamos a necessidade de ações voltadas à formação específica de coordenadores pedagógicos, vejamos: “precisamos de formação continuada específica para a Coordenação Pedagógica, criação e implementação de políticas de valorização do coordenador”(Coordenador Pedagógica 29). Segundo o Coordenador Pedagógico 6, “os coordenadores estão desorientados, desassistidos pelas secretarias. Aprendem sua prática na/pela prática. Os gestores não percebem que o coordenador pedagógico precisa de estudos, parcerias para palestras sobre determinados assuntos” (Coordenador Pedagógico 6).

Sendo assim, são várias as questões que envolvem e dificultam a ação do coordenador pedagógico, frente ao processo de formação continuada, que deve (deveria) ser desenvolvido nas escolas. Dito de outra forma, essas situações são de “diversas naturezas” enfrentadas em seu trabalho, como a baixa remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica para exercer a função”. (ALMEIDA e PLACCO, 2014,p.63).

Finalizadas as análises das respostas obtidas, por meio da aplicação do instrumento impresso, e encontradas algumas respostas às nossas questões de estudo, voltamos à segunda etapa da coleta de dados que objetivava acompanhar as atividades desenvolvidas nas escolas, que tiveram maior similitude positiva nas informações referentes às ações de formação continuada desenvolvidas e que se voltavam à aprendizagem das ciências/alfabetização científica.

Identificamos nas falas, de cinco sujeitos, o relato daquilo que consideramos experiências exitosas, em termos de formação continuada, desenvolvida em âmbito escolar pelos próprios coordenadores pedagógicos. Destas, optamos pela limitação de tempo, por realizar observação em duas, vejamos: (a) a primeira escola possui uma equipe com 30 funcionários. Dentre eles, 14 são professores, 3 são mediadores e 2 são cuidadores. Acompanhamos as atividades desenvolvidas num grupo de estudo e percebemos que, durante, a coordenadora utilizou slides fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e que a apresentação intitulava-se “I Formação de Ciências da Natureza – 2019: refletindo o ensino de ciências e a BNCC”. Além disso, a coordenadora entregou um texto, aos docentes, denominado “O que muda no Ensino de Ciências com a BNCC”. Solicitou que os professores o lessem e, após, alguns professores participaram e questionaram as mudanças, enquanto os demais mantiveram-se em silêncio.

Marcamos de nos encontrar com o coordenador de outra escola que denominamos de “Escola B”. No entanto, nessa escola, acompanhamos o momento de planejamento vertical, que se desenvolveu com a participação de dois professores que estavam realizando seus planejamentos, nas chamadas “janelas”, que são momentos resultante do horário da educação física. Eles, juntamente com a coordenadora, analisavam uma coletânea de sequências didáticas, das ciências naturais do 1º ao 5º ano, proposta da Coordenadora (pela Seme) e que deveria apenas ser adequada às atividades na rotina escolar.

Realizaram uma leitura rápida do documento; depois, a coordenadora perguntou se era viável executar a sequência e se tinham alguma sugestão para fazer. Ante a falta de manifestações, organizaram a sequência na rotina que será executada em aula. A sequência recebida da Seme abordava os seguintes conteúdos/temas: observação comparada de animais; limpeza combina com beleza; simulação de um jardim; a luz do dia; um ambiente com plantas perto de nós; nosso guia de boa alimentação; transformação da água; energia para dar e vender; e o corpo das pessoas parece os do peixe.

Foi possível perceber que, tanto no grupo de estudo, quanto no planejamento, os professores demonstraram interesse nos objetivos propostos pelos coordenadores pedagógicos. Cabe, no entanto, uma crítica ao que encontramos na escola, se considerarmos que tanto o grupo de estudo como o momento de

planejamento, observados ao longo desta pesquisa, abordavam questões previamente encaminhadas pela Seme.

Portanto, a formação continuada, supostamente desenvolvida nestes espaços e tempos, não refletem uma ação autônoma do coordenador pedagógico, ou ainda, uma ação situada e devidamente contextualizada, a partir da consideração das necessidades da escola e dos sujeitos que a constituem. Destacamos, por fim, que ainda faltam muitos elementos para sustentar que os processos de formação continuada, desenvolvidos na escola, se voltem à aprendizagem nas ciências, pois os grupos não utilizam materiais que sejam de interesse local, que reflitam a abordagem de conteúdos que se aproximam do contexto da escola, nem tão pouco se debruçam, dialogam ou discutem-no, considerando as necessidades formativas de seus alunos.

Nesse sentido, importa indicar, a título de sugestão ao leitor, que segundo Sasseron e Carvalho (2011), a alfabetização científica pode-se dar quando da consideração de de três eixos denominados estruturantes, quais sejam:

O primeiro desses três eixos estruturantes refere-se à compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais e concerne na possibilidade de trabalhar com os alunos a construção de conhecimentos científicos necessários para que seja possível a eles aplicá-los em situações diversas e de modo apropriado em seu dia-a-dia. Sua importância reside ainda na necessidade exigida em nossa sociedade de se compreender conceitos-chave como forma de poder entender até mesmo pequenas informações e situações do dia-a-dia. **O segundo eixo preocupa-se com a compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática.** Reporta-se, pois, à ideia de ciência como um corpo de conhecimentos em constantes transformações por meio de processo de aquisição e análise de dados, síntese e decodificação de resultados que originam os saberes. Com vista para a sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse eixo fornece-nos subsídios para que o caráter humano e social inerentes às investigações científicas sejam colocados em pauta. Além disso, deve trazer contribuições para o comportamento assumido por alunos e professor sempre que defrontados com informações e conjunto de novas circunstâncias que exigem reflexões e análises considerando-se o contexto antes de tomar uma decisão. **O terceiro eixo estruturante da AC compreende o entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente.** Trata-se da identificação do entrelaçamento entre estas esferas e, portanto, da consideração de que a solução imediata para um problema em uma destas áreas pode representar, mais tarde, o aparecimento de um outro problema associado. Assim, este eixo denota a necessidade de se compreender as aplicações dos saberes construídos pelas ciências considerando as ações que podem ser desencadeadas pela utilização

dos mesmos. O trabalho com este eixo deve ser garantido na escola quando se tem em mente o desejo de um futuro sustentável para a sociedade e o planeta. (SASSEROM; CARVALHO,2011, p.75 e p.76, grifos nossos).

Por fim, destacamos, em linhas gerais, que o que se espera dos processos de formação continuada desenvolvidos, pelos coordenadores pedagógicos, em âmbito escolar, é que sejam momentos pensados e planejados, a partir das angústias e dos anseios que emergem no diaadia da escola. Dito de outra forma, que as temáticas propostas, os materiais escolhidos e as discussões desencadeadas tenham início na consideração dos limites e das possibilidades de atuação daqueles que são os maiores interessados nos processos de ensino e aprendizagem: os professores e os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciaremos as exposições das nossas considerações finais indicando que o objetivo deste estudo centrou-se em responder a seguinte questão: Como acontece, ou poderia acontecer, o processo de formação continuada de professores, no âmbito escolar, tendo o Coordenador Pedagógico como articulador dessa formação, com vistas à aprendizagem nas Ciências? Para melhor organização, das diferentes etapas do trabalho, optamos por realizar desdobramentos da referida questão, da seguinte forma: (a) Qual é o papel do coordenador pedagógico na condução do processo de formação continuada do professor no interior da escola? (b) Como acontecem as ações de formação continuada, no âmbito escolar? e (c) Quais os mecanismos ou meios de intervenção e materiais que o coordenador pedagógico utiliza, ou poderia utilizar, nos processos de formação continuada desenvolvidos no âmbito escolar, com vistas a viabilizar a percepção e construção de práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem nas ciências?

Para dar conta de nosso objeto de estudo, inicialmente descrevemos o percurso histórico da formação inicial e o papel que deve ser desempenhado pelo coordenador pedagógico, em âmbito nacional e local. Optamos também por destacar os aspectos e elementos principais de cada instância que participa do processo. Traçar o percurso histórico e legal nos respaldou, principalmente, nas análises dos dados em relação ao perfil dos sujeitos.

Foi também a partir da compreensão dos aspectos históricos e legais, que podemos afirmar que a Secretaria Municipal de Educação respalda sua atuação, e a forma como entende a atuação do coordenador pedagógico, na Secretaria Estadual de Educação. Da mesma forma, tornou-se possível perceber que, em ambas as redes, a denominação “coordenador pedagógico”, suas atribuições e o processo de inserção no cargo, por meio da certificação, são idênticos.

Em termos de formação continuada, propriamente dita, destaca-se que ela ocorre, segundo os coordenadores pedagógicos, envolvidos nesta pesquisa, em grupos de estudo mensais e encontros de planejamento semanais.

Sendo assim, embora entendamos que os momentos supracitados sejam importantes ao andamento dos trabalhos, na escola, não estamos certos de que sejam suficientes para dar conta daquilo que se configura na literatura como formação

docente continuada, em âmbito escolar. Defendemos que a formação continuada em âmbito escolar deva se configurar como momento de discussão de temáticas propostas pela escola, para a escola. Ou seja, uma política de formação continuada consolidada e eficaz deve voltar-se a considerar, primeiramente, a autonomia dos sujeitos que constituem a escola, tanto na escolha das temáticas, como dos materiais e formas de condução do processo.

Para, além disso, deve contemplar a discussão de temáticas que emergem do cotidiano escolar e que, de uma forma ou outra, tornam-se desafios, possibilidades ou impossibilidades de desenvolvido dos processos de ensino e aprendizagem na escola. Defendemos, ainda, que processos consolidados de formação continuada devem ser propostos com o intuito de permitir, aos participantes, a reflexão e consideração da importância dos diferentes sujeitos do processo, ou seja, professores e alunos.

Por fim, destaca-se que a Seme e a SEE fazem encaminhamentos similares em alguns aspectos e diferentes, noutros. São similares no fato de que não se evidenciou a consolidação de uma política de formação continuada geral, ou ainda, que se efetive em âmbito escolar. Da mesma forma, não fora possível encontrar elementos que indicam a autonomia da escola em propor formação, a partir de suas necessidades e para atender suas necessidades.

Identificamos que o processo de formação continuada de professores, no âmbito escolar, acontece, segundo os coordenadores, por meio da realização de grupos de estudo mensais e planejamentos semanais. O Coordenador Pedagógico, como articulador e multiplicador dessa formação, com vistas à aprendizagem nas ciências, tem como foco principal as áreas de português e matemática.

Foi possível identificar uma única experiência em ciências. Nesse caso, no entanto, os materiais utilizados pela coordenadora foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Em síntese, nota-se que:(a) O coordenador pedagógico não possui autonomia para organizar os grupos de estudo e momentos de planejamento. Ou seja, tais espaços não são utilizados para promover a discussão/reflexão de demandas da escola e dos alunos e, da mesma forma, não se voltam à promoção da aprendizagem nas ciências e (b) Não existe, de forma geral, uma política de formação continuada consolidada e, de forma específica, ações de formação voltadas à aprendizagem nas ciências. Em síntese, nota-se que os coordenadores tornam-se multiplicadores das formações das secretarias.

REFERÊNCIAS

ACRE. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº. 04, DE 13 DE ABRIL DE 2004. **Estabelece Diretriz Administrativa e Pedagógica no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino.** Rio Branco, AC, abril de 2004.

ACRE. LEI N. 1.513, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2003. **Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências.** Rio Branco, AC, nov2003.

ACRE. LEI N. 1.201, DE 23 DE JULHO DE 1996. **Regulamenta o inciso VII do art. 190 da Constituição do Estado do Acre e dá outras providências.** Rio Branco, AC, jul, 1996.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. **Cadernos de orientação curricular:** para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental:3º Ano. Rio Branco-AC. SEE, 2008.

ACRE. DIÁRIO OFICIAL. **Institui normas acerca dos requisitos, atribuições, critérios de lotação, carga horária, forma de remuneração e certificação para o exercício da função de Coordenador Pedagógico das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica** Ano XLVI - nº 11.004. Rio Branco, AC. 13/mar, 2013. p.7-8.

ACRE. LEI N. 3.141, DE 22 DE JULHO DE 2016. **Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre.** Rio Branco/AC. 22/ jul, 2016. p. 9-13.

ABAPORU. **Percurso da formação continuada secretaria municipal de educação de Rio Branco.** Rio Branco /AC, 2012.

ALMEIDA L.R, P. **Formação continuada de professores no contexto de trabalho:** do prescrito ao executado • Revista @mbienteeducação - Universidade Cidade de São Paulo Vol. 7 - nº 3 • set/dez, 2014 - 485-493.

ALMEIDA L.R, P. **Sentidos da coordenação pedagógica:** motivos para permanência na função. Psic. da Ed., São Paulo, 42, 1º sem. de 2016, p. 61-69.

CAMARGO, B. V; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ.** SC, 2013.

CARVALHO, A. M. P. de; SASSERON L. H. **Alfabetização científica:** uma revisão bibliográfica. (ScientificLiteracy: a bibliographicalreview)– Universidade de São Paulo V16(1), p. 59-77, 2011.

CHASSOT, A. **Educação com ciência.** 2 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

_____, A. **Alfabetização Científica:** questões e desafios para a educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CUNHA, R. C. O. B.. **Formação continuada de professores coordenadores**: entre preocupações e proposições. Educação Unisinos. vol 18, número 3, setembro • dezembro 2014.

CUNHA, R.B. **O trabalho coletivo na escola**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 3, , set./dez. 2013 p. 402-411

CUNHA, R. B.**Alfabetização científica ou letramento científico?** interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientificliteracy. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017.

CUNHA, R. C.O. B; PRADO, G.V.T. **Formação Centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores**. Revista de educação PUC – Campinas, Campinas, n. 28, p. 103-113, jan./jun. 2010.

DELIZOICOV,D; LORENZETTI,L. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**: Pesquisa em Educação em Ciências V o l u m e 0 3 / N° 1 – Jun. 2001.

DOMINGUES, I. **O coordenador Pedagógico e a formação Contínua do docente na escola**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA,D. T. **Métodos de pesquisa** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI P. J. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: Forma-se para mudança e a incerteza. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. Ed. ver. eampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MINAYO, M.C. de S; DESLANDES, S. F; GOMES, R (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MIZIARA, L. A. S; RIBEIRO, R. G; BEZERRA, F. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2008, 2014.

NAGLE, J. **Sociedade e Educação na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A., 2001.

NÓVOA, A. (org). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, J. C de. **Coordenador pedagógico: revisão empírica dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 a 2012.** Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 6 n. 13 Set./dez. 2017 p. 83-99.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** In: ALMEIDA, L. R de; PLACCO, V. M.Nde S. (Orgs). O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. São Paulo: Loyola, 2002.

SAVIANI, D. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009, vol.14, n.40, p.143-155.

SASSERON, L. H. **Alfabetização científica no ensino fundamental:** estrutura e indicadores deste processo em sala de aula. 2008, 265p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SASSERON, L. H; CARVALHO, A. M. P de. **Alfabetização científica:** uma revisão bibliográfica. (ScientificLiteracy:abibliográficalreview) .Investigações em Ensino de Ciências – V16(1), 2011, pp. 59-77.

VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. **Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental.** Atos de Pesquisa em Educação, v.07, n.3, 2012, p. 853-876.

APÊNDICES

APÊNDICE1 -TERMO DE CONSENTIMENTO

Convido você a participar da pesquisa Intitulada: **O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, FRENTE AOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ÂMBITO ESCOLAR, COM VISTAS À APRENDIZAGEM NAS CIÊNCIAS**, de responsabilidade de **Erenice Gomes Pinheiro Cruz**, aluna de do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre - UFAC, sob a orientação da Profa. Dra.Aline Andréia Nicolli.

A coleta de dados será realizada com os Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal e Estadual nas escolas de Zona Urbana em Rio Branco Acre, essa pesquisa tem por objetivo compreender como é desenvolvido o processo de formação continuada de professores, no âmbito escolar, tendo o Coordenador Pedagógico como articulador dessa formação nas escolas públicas do município de Rio Branco/AC. Além disso, a pesquisa tem a finalidade de responder à seguinte questão: **Como acontece, ou poderia acontecer, o processo de formação continuada de professores, no âmbito escolar, tendo o Coordenador Pedagógico como articulador dessa formação, com vistas à Aprendizagem nas Ciências?**

Esclarecemos, ainda, que: a) a sua participação, não é obrigatória e não implica em nenhum risco; b) garantimos seu nome será mantido sobre sigilo em todas as fases da pesquisa; c) além disso, há comprometimento, por parte desta pesquisadora, em desempenhar as atividades de forma ética e responsável, procurando reavaliar as questões, que, por ventura, causarem constrangimentos aos participantes.

Para qualquer eventualidade ou dúvidas, referentes à pesquisa, os participantes podem conversar pessoalmente com a pesquisadora ou entrar em contato pelo e-mail: erenice.gomes@yahoo.com.br, ou ainda, pelo telefone (68) 99977- 8247.

APÊNDICE 2 - INSTRUMENTO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS****PARTE I – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa**

1. Sexo: M () F ()
2. Idade: _____
3. Vínculo () SEE () SEME
4. Formação inicial _____
5. Tempo de atuação com docente
() 0 a 3 anos
() 4 a 7 anos
() 7 a 10 anos
() mais de dez anos
6. Tempo de atuação como coordenador pedagógico
() 0 a 3 anos
() 4 a 7 anos
() 7 a 10 anos
() mais de dez anos
7. Realizou o processo de certificação/ é certificada
() sim () não

PARTE II – Atuação do Coordenador pedagógico

11. Para você o que é formação continuada?
12. Discorra sobre o processo de formação continuada que participa. Nos diga onde, como, com quais objetivos e por quem ele é desenvolvido?
13. Descreva o processo de formação continuada desenvolvido na sua escola.
14. Em sua opinião qual o papel do coordenador pedagógico frente ao processo de formação continuada desenvolvido em âmbito escolar?
15. Na sua opinião, qual é o papel do coordenador pedagógico na condução do processo de formação continuada no interior da escola?
16. Quais temáticas/conteúdos/disciplinas são abordadas na formação continuada desenvolvidas na escola?
17. Quais os mecanismos ou meios de intervenção e materiais o coordenador pedagógico utiliza, ou poderia utilizar, nos processos de formação continuada do professor no âmbito escolar?

18. Quais os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico quando da realização da formação continuada na escola?
19. Como reagem os docentes quando da participação do processo de formação continuada na escola?
20. O que tem e o que ainda precisa ser implementado/disponibilizado, em âmbito escolar, para potencializar a atuação do coordenador pedagógico quando da realização do processo de formação continuada?