

CENTRO UNIVERSITÁRIO DR. LEÃO SAMPAIO - UNILEÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM SAÚDE – PPGESa
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE - MEPESA

TEREZA MONICA VIANA DE CASTRO

PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DE ATUAÇÃO DOS COORDENADORES
ESCOLARES (FACE) DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL NA CREDE 19

Juazeiro do Norte - CE
2024

TEREZA MONICA VIANA DE CASTRO

**PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DE ATUAÇÃO DOS COORDENADORES
ESCOLARES (FACE) DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL NA CREDE 19**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino em Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Cicero Magerbio Gomes Torres

Juazeiro do Norte - CE
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
UNILEÃO - Centro Universitário
Sistema de Bibliotecas Acadêmicas - BIA
Ficha catalográfica elaborada pelo BIA/UNILEÃO, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C355c Castro, Tereza Mônica Vianna de
Programa de Fortalecimento de Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE) da Educação Básica:
Desenvolvimento Pessoal e Profissional na CREDE 19. / Tereza Mônica Vianna de Castro - Juazeiro do Norte,
2024.
128 f. : il.
- Orientação: Profa. Dra. Cicero Magalhães Gomes Torres
Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) - Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, 2024.
- I. Fortalecimento da Atuação do Coordenação Escolar (FACE). 2. Escola Pública. 3. Programa de
Formação para Coordenadores Escolares. 4. Formação de Professores. I. Torres, Cicero Magalhães Gomes.
Orient. II. Título.

CDD 610.7

TEREZA MONICA VIANA DE CASTRO

**PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DE ATUAÇÃO DOS COORDENADORES
ESCOLARES (FACE) DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL NA CREDE 19**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 29 de julho de 2024
pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:


Prof. Dr. Cicero Magerbio Gomes Torres
Orientador

Prof. Dra. Emilia Suiteberta de Oliveira Trigueiro
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio
Avaliadora

Prof. Dra. Ana Gardennya Linard Sírio Oliveira
Universidade Estadual do Ceará
Avaliadora

Profa. Ma. Eliana Nunes Estrela
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)
Avaliadora

Juazeiro do Norte – CE
2024



Aos que me fizeram florir
E qualificada a dar fruto
Eu quero em absoluto
Minha afeição transmitir
Com o coração traduzir
Que a gratidão me antecipe
E desta glória participe:
Meu orientador de fé
Magerbio, e o meu neto José
Meu Soldadinho do Araripe.

Tereza Mônica

AGRADECIMENTOS

A Deus agradeço o dom da vida, repleta de fé e de esperança de dias sempre melhores. À minha família, onde residem minhas raízes mais profundas, feita de gente aguerrida, arretada. Nela, sei quem sou; é dela que jorra a minha essência.

Aos meus filhos David e Thais, respectivamente, minha emoção e minha razão, que me deram o título mais significativo que posso ter, o de mãe. A eles, todo meu amor e minha poderosa oração.

A meus pais e irmãos, que provaram, em diversos momentos, da minha ausência durante o mestrado, mas, que sempre seguraram minha mão me encorajando a concluir essa etapa tão importante da minha vida profissional. Peço perdão pelas ausências. Amo todos vocês.

Ao meu soldadinho do Araripe, meu neto José, meu menino, que chegou em paralelo ao mestrado. Deus sabia exatamente a hora que você tinha que chegar, desordenou minha vida de estudante e, simultaneamente, realinhou meu coração, encantando e enchendo de paz sua avó-estudante.

Ao meu professor, que já dispõe da qualificação de doutor, porém hoje recebe o meu título de amigo pessoal: o admirável e afinado Magérbio. A você, que me orientou com tamanha paciência e parceria irrestrita, minha eterna gratidão. Hoje eu consigo refletir e florir, porque nossos encontros foram tão bem regados de boa prosa que até mesmo fechamos os ambientes nas altas horas, a exemplo da nossa extensão da sala de aula, a Pão & Companhia, em frente à Urca.

Aos meus professores e amigos da Unileão, meu muito obrigada pelas partilhas e pela aprendizagem regada a um bom café, almoço e pizza. Sem dúvidas, meus finais de semanas se encheram de cor, diversão e sabor com vocês.

Agradeço também às queridas Maria Clara de Oliveira Figueiredo, que me auxiliou com a diagramação do Produto Educacional, fruto da pesquisa aqui empreendida, e Ive Marian de Carvalho Domiciano, que esteve presente nas correções tanto desta dissertação quanto do Produto .

Nessa vida, tenho aprendido com pessoas fortes e, assim, acabei por me tornar uma delas. Ainda sigo tentando entender esse título, e a dimensão de conhecimento pessoal, profissional que me preenchem, hoje meu coração é repleto de gratidão, humildade e amor.

David, minha maior motivação

**“Você chegou no amudar do dia
E eu nunca mais senti tanta alegria
Se eu soubesse, soltava foguete
Acendia uma fogueira e enchia o céu de
balão...”**

(FOGUETE, composição de: J. Velloso/Roque Ferreira)

RESUMO

O presente trabalho é resultado da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Mestrado Profissional de Ensino em Saúde do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio. Delineou-se como objetivo geral compreender de que forma o Programa de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE) repercute no desenvolvimento pessoal e profissional dos/as coordenadores/as escolares da CREDE 19 e como objetivos específicos: identificar a existência de uma proposta efetiva de formação continuada para os coordenadores escolares; identificar como tem ocorrido a mediação dos conteúdos abordados durante os encontros do FACE na escola; analisar como ocorre a articulação do FACE em relação ao papel dos coordenadores enquanto mediador das formações docentes na CREDE 19; analisar como se dá o acompanhamento, a discussão e são trabalhados os resultados sociais, pedagógicos, os índices de evasão, abandono, reprovação e a recomposição da aprendizagem e do currículo nas formações do FACE; criar um conjunto de orientações didáticas e pedagógicas de forma a contribuir para a sistematização das ações do FACE no contexto da CREDE 19. Com isso, estruturou-se a pesquisa como sendo um estudo de caso, de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e interpretativista, tendo como técnica de coleta de dados o questionário. O *lócus* da pesquisa correspondeu a CREDE 19. Participaram da pesquisa três coordenadores que se dispuseram, de forma voluntária, a colaborar com este trabalho: os coordenadores da EEEP Aderson Borges de Carvalho, da EEM Dona Clotilde Saraiva Coelho e da EEMTI Presidente Geisel. Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977 e 2011). Os resultados apontam que as formações continuadas propostas pelo FACE leva em consideração o equilíbrio pedagógico, didático, contextual, emocional e o bem-estar dos Coordenadores Escolares ao propiciar, tanto nos encontros presenciais quanto nas atividades virtuais, momentos de fala de escuta, onde estes se sentem acolhidos e à vontade, entre seus pares, para trocar experiências e questões relacionadas aos seus respectivos contextos escolares. Estes revelam ainda que as formações continuadas do FACE buscam proporcionar aos Coordenadores Escolares o fortalecimento de seu papel de liderança no ambiente escolar; A liderança está não autoritária, mas que se constrói através de um coletivo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. Dessa forma, todos os profissionais que nela atual se sentem valorizados e inseridos nas questões a serem discutidas, sobre os índices de evasão, de abandono e de reprovação, além da recomposição da aprendizagem e do currículo, que são acompanhados e debatidos nos momentos das formações, nas reuniões escolares e entre os pares. Quanto ao produto educacional, este se apresenta como sendo um conjunto de orientações didáticas e pedagógicas o qual foi construído a partir da contribuição dos participantes da pesquisa, sendo denominado de Simbiose de Saberes e Conhecimentos do Programa FACE. Conclui-se com isso que o FACE repercute de forma significativa para o desenvolvimento profissional e pessoal dos coordenadores escolares da CREDE 19, ao fortalecer o espírito de liderança, autocrítica, aproximação ao professor da escolar por meio da escuta sensível e de tomada de decisões que envolvem discussões conjuntas com todo o coletivo escolar.

Palavras-chave: Fortalecimento da Atuação do Coordenador Escolar (FACE). Escola Pública. Programa de Formação para Coordenadores Escolares. Formação de Professores.

ABSTRACT

The present work is the result of master's research carried out in the Professional Master's Program in Health Teaching at Centro Universitário Doutor Leão Sampaio. The general objective was to understand how the Program for Strengthening the Performance of School Coordinators (FACE) impacts on the personal and professional development of CREDE 19 school coordinators and as specific objectives: to identify the existence of an effective proposal continuing training for school coordinators; identify how the mediation of content covered during FACE meetings at school has occurred; analyze how FACE is articulated in relation to the role of coordinators as a mediator of teacher training at CREDE 19; analyze how monitoring, discussion and social and pedagogical results, dropout, abandonment and failure rates and the recomposition of learning and curriculum are worked on in FACE training; create a set of didactic and pedagogical guidelines in order to contribute to the systematization of FACE's actions in the context of CREDE 19. With this, the research was structured as a case study, of a qualitative nature, with an exploratory and interpretive approach, using the questionnaire as data collection techniques. The research locus corresponded to CREDE 19. Three coordinators participated in the research who were willing, voluntarily, to collaborate with this work: the coordinators of EEEP Aderson Borges de Carvalho, EEM Dona Clotilde Saraiva Coelho and EEMTI Presidente Geisel. The data was analyzed using Bardin's Content Analysis (1977 e 2011). The results indicate that the continued training proposed by FACE takes into account the pedagogical, didactic, contextual, emotional balance and the well-being of School Coordinators by providing, in face-to-face meetings and in virtual activities, moments of listening speech, where these are They feel welcomed and comfortable among their peers to exchange experiences and issues related to their respective school contexts. These also reveal that FACE's ongoing training seeks to provide School Coordinators with the strengthening of their leadership role in the school environment; Leadership is not authoritarian, but is built through a collective, involving all members of the school community. In this way, all current professionals feel valued and included in the issues to be discussed, regarding the dropout, abandonment and failure rates, in addition to the recomposition of learning and the curriculum, which are monitored and debated during training sessions. , at school meetings and among peers. As for the educational product, it is presented as a set of didactic and pedagogical guidelines which was constructed based on the contribution of research participants, being called the Symbiosis of Knowledge and Knowledge of the FACE Program. It is concluded that FACE has a significant impact on the professional and personal development of CREDE 19 school coordinators, by strengthening the spirit of leadership, self-criticism, approach to the school teacher through sensitive listening and decision-making which involve joint discussions with the entire school collective.

Key-words: Fortalecimento da Atuação do Coordenador Escolar (FACE). Escola Pública. Programa de Formação para Coordenadores Escolares. Formação de Professores.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Quadro 1 - Teorias analisadas por Farias e Rocha	36
Figura 1 - Interface do Curso FACE	52
Figura 2 - Síntese da abordagem metodológica da pesquisa	63
Quadro 2 - Modalidades de ensino público do estado do Ceará	67
Quadro 3 - Escolas participantes da pesquisa	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Temáticas abordadas no Programa FACE (2017-2023)	51
Tabela 2 -	Tempo dos participantes da pesquisa na escola	75
Tabela 3 -	Área de formação dos participantes da pesquisa	77
Tabela 4 -	Categoria: formações continuadas dos coordenadores escolares da CREDE 19 no FACE	79
Tabela 5 -	Categoria: Processo de mediação dos conteúdos abordados nas formações do Face na escola	82
Tabela 6 -	Categoria: a articulação do FACE e o papel dos/as coordenadores/as na mediação das formações na CREDE 19	85
Tabela 7 -	Categoria: acompanhamento, discussão dos resultados, índices educacionais e ações de recomposição da aprendizagem	89
Tabela 8 -	Produto Educacional	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCI	Centro Cearense de Idiomas
CEJA	Centros de Educação de Jovens e adultos
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CE	Coordenador Escolar
CODED/CED	Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância
COVID	CoronaVirus Disease
CREDE	Coordenadoria de Desenvolvimento Regional de Educação
EEM	Escolas de Ensino Médio
EEMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
EEEP	Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante
FOCO	Foco na Aprendizagem
FACE	Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PCA	Professores Coordenadores de Área
SARS – COV – 2	Coronavirus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SIGE/Escola Sistema Integrado de Gestão Escolar

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 FORMAÇÕES DOCENTES: POLÍTICAS E PERSPECTIVAS	24
A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO IMPULSIONADORA DA	
1.1 QUALIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL	34
AS FORMAÇÕES PERMANENTES NO CONTEXTO ESCOLAR	
1.2 CEARENSE	42
O PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DA ATUAÇÃO DOS	
2 COORDENADORES ESCOLARES (FACE)	47
O PAPEL DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A NO	
3 CONTEXTO ESCOLAR	56
4. O PERCURSO METODOLÓGICO	63
4.1 TIPO DE PESQUISA	63
4.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	67
4.2.1 Riscos e Benefícios da Pesquisa	69
4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS...	70
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	71
4.5 PRODUTO TÉCNICO E TECNOLÓGICO.....	73
4.6 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA.....	74
5 O FACE NA PERSPECTIVA DOS/AS COORDENADORES/AS	
ESCOLARES DA CREDE 19	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	112
APÊNDICE A – Termo de Autorização da Instituição Coparticipante	112
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	113

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Pós-esclarecido	115
APÊNDICE D - Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz	116
APÊNDICE E – Roteiro do Questionário	117
APÊNDICE F - Capa do Produto Educacional	118
APÊNDICE G - Autorização referente ao uso do nome das instituições participantes da pesquisa	119
ANEXOS	121
ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP	121

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional de Ensino em Saúde do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio e aborda o Programa de Fortalecimento de Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE) da Educação Básica, no que se refere ao desenvolvimento pessoal e profissional.

O contexto educacional brasileiro, embora tenha avançado em muitos aspectos nos últimos anos, como, por exemplo, a diminuição das taxas de analfabetismo, o acesso ao ensino básico e o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹, ainda enfrenta crises e problemáticas como os altos índices de evasão escolar, a infrequência, os *déficits* de aprendizado dos estudantes, dentre outros. Esta realidade, contudo, pode iniciar seu processo de transformação através de um trabalho conjunto entre a escola e a família, uma vez que a tarefa de educar é um árduo processo que abrange, dentre muitas outras, as dimensões intelectual, física e emocional dos educandos.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), passam a preconizar, a partir de suas publicações, a liberdade de ensinar e de aprender, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação escolar, a gestão democrática do ensino público, a garantia de um padrão de qualidade, entre outros princípios que balizam a educação brasileira.

Todavia, e de forma a atender os dispositivos legais mencionados, a escola, enquanto instituição de formação, tem buscado promover, de forma equânime, um ambiente favorável à aprendizagem de todos os sujeitos, uma vez que a educação básica de qualidade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e economicamente desenvolvida. A escola é, pois, o pilar essencial na edificação de uma sociedade pautada no conhecimento. Porém, para que esta exerça seu papel de elemento supressor da desigualdade social, estabelecida pelas condições socioeconômicas, é preciso que a educação pública, provida pelo estado, seja de qualidade e tenha caráter de superação, de equidade e de inclusão.

De forma a colaborar para o alcance desta construção, temos, no contexto escolar, o/a coordenador/a pedagógico/a enquanto agente articulador, (trans)formador de práticas escolares e de perfil multidisciplinar. Por muito tempo, o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a limitou-se ao aconselhamento ou à fiscalização autoritária das práticas docentes;

¹Fonte:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9260-educacao-basica-brasil-avancos-desafios-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 mai. 2024.

hoje, contudo, este tem assumido um caráter mediador junto aos professores, alunos e demais profissionais da escola, contribuindo, assim, para um ensino de qualidade.

O papel do/a coordenador/a pedagógico/a no processo de ensino e aprendizagem é amplo, complexo e de difícil delimitação, uma vez que este/a, muitas vezes, se vê desviado/a de sua função, assoberbado/a por trabalhos burocráticos ou, ainda, preso/a a concepções arcaicas de autoritarismo e vigilância (Oliveira e Guimarães, 2013). Seu trabalho deve se concentrar em coordenar as atividades escolares, tanto no que diz respeito aos educandos quanto ao corpo docente. Sua principal atribuição, contudo, é a formação continuada de professores, encarada como um processo crítico-reflexivo acerca das práticas educativas.

Assim, no contexto escolar, os/as coordenadores/as passam a exercer um acompanhamento fundamental diante das questões pedagógicas que envolvem a ação de ensinar e de aprender. Neste sentido, Libâneo (2001) ressalta que este profissional responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Ele possui atuação formadora e capacitadora, trabalhando diretamente na e para a tomada de decisões assertivas na instituição de ensino à qual pertence.

Nessa perspectiva, o caráter formador do/a coordenador/a pedagógico/a está relacionado às formações continuadas, consideradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/1996) como um direito de todos os profissionais que trabalham na educação, alocados em qualquer estabelecimento de ensino. Essas ações contribuem para que se busque compreender a formação dos/as coordenadores/as escolares no desempenho de suas funções, assim como o acompanhamento e monitoramento pelas Secretarias de Educação e, ainda, a socialização de práticas na construção de um ambiente gerador de ações para problematizar a efetividade do processo de formação.

Tal realidade foi percebida ao longo de nossa trajetória profissional, na qual pudemos perceber a importância e a necessidade premente da formação continuada. Algumas situações vivenciadas no dia-a-dia escolar não eram observadas e discutidas, como, por exemplo, os índices de evasão, frequência e o currículo. Foi assim que compreendemos a relevância da formação continuada, pois enquanto ensinávamos, aprendíamos e refletíamos acerca de nossas práticas pedagógicas através da aprendizagem em pares.

No que se refere às pesquisas acadêmicas, percebemos, em nossas leituras, que embora existam trabalhos como os de Demo (2002), Fontes (2014), Gatti (2008), dentre outros, que apresentam reflexões acerca das formações continuadas no país, não encontramos

trabalhos relacionados ao FACE a nível de mestrado e doutorado. Porém, alguns artigos, como os que estão organizados no livro “Face à gestão pedagógica: orientações para o fortalecimento da atuação dos coordenadores escolares” (no prelo), apresentam análises que reforçam a importância do FACE quanto ao fortalecimento da atuação dos/as coordenadores/as pedagógicos.

Diante do contexto apresentado, delineou-se como problemática geral da presente pesquisa a seguinte questão: como o programa de Fortalecimento da Atuação do/a Coordenador/a Escolar (FACE) repercute no desenvolvimento pessoal e profissional dos/as coordenadores/as escolares da CREDE 19?

De forma a ampliar essa problemática, apresentamos as seguintes questões específicas: Existe no FACE uma proposta efetiva de formação continuada para os coordenadores escolares? Como tem ocorrido a mediação dos conteúdos abordados durante os encontros do FACE na escola? Como ocorre a articulação do FACE em relação ao papel dos coordenadores enquanto mediador das formações docentes na CREDE 19? Como se dá o acompanhamento, a discussão e são trabalhados os resultados sociais, pedagógicos, os índices de evasão, abandono, reprovação e a recomposição da aprendizagem e do currículo nas formações do FACE? O desenvolvimento de um conjunto de orientações didáticas e pedagógicas contribuirá para a sistematização das ações do FACE no contexto da CREDE 19?

A formulação e a implementação do FACE volta-se para uma nova visão sobre o processo de acompanhamento educacional da escola, assim como para os processos de ensino, de aprendizagem, avaliação e de gestão pedagógica. Durante o processo de implantação do FACE, Mendes (2023), enquanto Coordenador de Gestão Pedagógica da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, destaca que uma das primeiras motivações para a criação do Programa foi

[...] ampliar repertório dos coordenadores escolares na atuação para o fortalecimento da gestão pedagógica nas escolas da rede estadual. A ideia chave era criar coesão nas práticas pedagógicas que acontecem em todas as escolas estaduais, dando ênfase a promoção da equidade nos resultados de aprendizagem por meio da formação contínua de professores, puxada pelos coordenadores, e no uso pedagógico dos resultados das avaliações internas e externas que aferem aprendizado dos jovens (Mendes, 2023, s/p.).

Face ao exposto, delineamos como objetivo geral da pesquisa compreender de que forma o Programa de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE)

repercute no desenvolvimento pessoal e profissional dos/as coordenadores/as escolares da Crede 19.

De forma a atender o objetivo geral da pesquisa, elencamos os seguintes objetivos específicos: (i) Identificar a existência de uma proposta efetiva de formação continuada para os coordenadores escolares; (ii) Identificar como tem ocorrido a mediação dos conteúdos abordados durante os encontros do FACE na escola; (iii) Analisar como ocorre a articulação do FACE em relação ao papel dos coordenadores enquanto mediador das formações docentes na CREDE 19; (iv) Analisar como se dá o acompanhamento, a discussão e são trabalhados os resultados sociais, pedagógicos, os índices de evasão, abandono, reprovação e a recomposição da aprendizagem e do currículo nas formações do FACE; (v) Criar um conjunto de orientações didáticas e pedagógicas de forma a contribuir para a sistematização das ações do FACE no contexto da CREDE 19.

Como forma de alcançar os objetivos da pesquisa, delineou-se a metodologia como sendo um Estudo de Caso, de natureza qualitativa, com abordagem exploratória, interpretativista, tendo como técnicas de coleta de dados o questionário e a análise dos dados fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (1977; 2011).

Com isso, reiteramos que o interesse pelo tema partiu do reconhecimento sobre a importância do papel dos/as coordenadores/as escolares e do impulso em buscar contribuir com a construção de um Produto Educacional que pudesse colaborar com o fortalecimento das ações destes. Sobre a produção do Produto Educacional, este foi oportunizado pelo desenvolvimento desta dissertação e se constituiu a partir da colaboração dos participantes da pesquisa. Assim, dada a relevância deste, o denominamos de **Simbiose de Saberes e Conhecimentos do Programa FACE**, que corresponde a um conjunto de orientações didáticas e pedagógicas para auxiliar os/as coordenadores/as escolares em suas práxis cotidianas. As referidas motivações estão situadas na visão de educação como projeto de vida advindo das vivências de gestão e sala de aula e, mais recentemente, conforme mencionado anteriormente, das atividades enquanto Articuladora de Gestão da CREDE 19, cumprindo atividades de gestão, mediação e acompanhamento das escolas estaduais da regional.

Ratifica-se, aqui, que ao longo da minha trajetória profissional pude perceber a importância da formação continuada para o fortalecimento da identidade docente, haja vista a existência de várias situações de aprendizagem, como, por exemplo, o período pandêmico, que no cotidiano da escola não haviam sido contempladas durante a formação inicial.

Enquanto professora, sempre busquei aprender e crescer junto com meus alunos e meus pares; fundamentada, portanto, nesta premissa, compreendo a relevância da formação continuada para o fortalecimento da ação de ensinar, aprender e refletir sobre os diferentes contextos de aprendizagem.

Ao longo dos meus vinte e cinco anos de atuação profissional, tive a oportunidade de ser professora em uma escola privada, onde, em virtude da sistemática de ensino estabelecida, tínhamos poucas formações continuadas e ainda poucas horas destinadas para o planejamento na escola. Concomitante a esta experiência, ingressei na rede pública estadual e municipal de ensino, na qual, em meio as lutas e conquistas por políticas públicas voltadas para o fortalecimento e valorização da docência, conseguimos implantar no sistema educacional público, horas destinadas para o planejamento e formações continuadas, ou seja, alcançamos o direito de estudar e de planejar dentro da carga horária de trabalho semanal, o que implicou na construção de uma experiência construída a partir das aprendizagens da docência com e em pares.

Em 2017, ao assumir a Secretaria de Educação do Município da cidade do Crato - CE (SME), pude perceber a existência de carências relacionadas às formações voltadas para os professores que desejavam assumir a função de coordenador escolar. Diante de tal percepção, a equipe da SME da cidade do Crato foi mobilizada a iniciar um conjunto de ações de formação continuada para os coordenadores escolares municipais de forma a contribuir para o desenvolvimento do trabalho destes nas escolas e, com isso, atender de forma técnica, científica e pedagógica, as demandas escolares.

Após o término da minha gestão na Secretaria de Educação do Município do Crato-CE (SME), assumi, na CREDE 19, na cidade de Juazeiro do Norte – CE, a função de Articuladora Regional das formações continuadas dos coordenadores escolares junto ao Programa de Fortalecimento de Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE), oportunidade na qual pudemos realizar um conjunto de ações formativas para os coordenadores escolares que pertencem à CREDE 19, voltadas ao planejamento, ao estabelecimento de estratégias, aos estudos e à formação continuada.

A experiência me proporcionou e ainda me proporciona a aquisição de conhecimentos ampliados sobre as realidades das escolas, assim como os desafios e as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos coordenadores, junto aos professores, alunos e toda comunidade escolar.

Seja na gestão da Secretaria de Educação Municipal da cidade do Crato – CE ou ainda na CREDE 19, na cidade de Juazeiro do Norte – CE, onde passei a atuar como articuladora da gestão e responsável pelo FACE, pude perceber a significância do estabelecimento de ações de formações continuadas para os coordenadores escolares, enquanto mediadores do processo pedagógico nas escolas, assim como estudos direcionados à organização do espaço-tempo.

As experiências construídas suscitaram em mim reflexões críticas quanto ao estabelecimento de formações continuadas voltadas para o coordenador escolar de forma a apoiar e contribuir com o trabalho do professor, a aprendizagem do aluno e a gestão da escola. A referida provocação mobilizou a seguinte reflexão: como sistematizar uma gestão escolar fundamentada na partilha de saberes, na construção de aprendizagens socioreferenciadas, inclusiva, colaborativa, participativa, democrática e equitativa para toda a comunidade escolar face a necessidade tácita, diante das demandas de formação continuada e qualificada voltada para os coordenadores escolares referenciadas pelas preocupações apresentadas pelos meus colegas professores que almejavam ser gestores e coordenadores escolares?

Mobilizada por esta reflexão, o incentivo para pesquisar sobre a temática tornou-se provocativo, dada as construções estabelecidas ao longo desta trajetória e, ainda, em função das reflexões relacionadas ao desenvolvimento pessoal e profissional. Diante do exposto, ratifico que o interesse pela temática passou a ganhar corpo e propriedade, devidamente impulsionada pela minha participação no FACE, pois em virtude desta, foram fortalecidas as trocas de experiências, os estudos formativos, considerando a realidade das escolas públicas, o desenvolvimento de pesquisas relacionadas com o tema da formação do coordenador escolar e o fortalecimento e delineamento de um conjunto de ações nas escolas da CREDE 19.

Sendo assim, ratificamos a relevância do FACE enquanto programa formativo e, ainda, como pilar que sustenta os objetivos e a problematização da presente pesquisa, ao tempo em que se apresenta como objeto de estudo, tendo em vista a melhoria da Educação Básica, das escolas de Ensino Médio que compõem a CREDE 19, da aprendizagem dos alunos e, principalmente, de suas implicações no atendimento às demandas constantes dos coordenadores escolares de forma contextualizada à realidade social das escolas. Dessa forma, a pesquisa busca contribuir com a formação em serviço, adequando-se à realidade social das escolas e comunidade escolar.

No âmbito de sua relevância, acreditamos que a presente pesquisa possa contribuir com as reflexões existentes sobre a formação continuada e suas repercussões nas práticas docentes, uma vez que pouco se considera sobre as repercussões destas na ação pedagógica dos/as coordenadores/as escolares, principalmente quando estes/as atuam como formadores de formadores não só de professores, como também de outros coordenadores, em um processo formativo e em rede, além de auxiliar no planejamento das Secretarias de Educação e suas pautas futuras. Além disso, em virtude de não existir uma quantidade significativa de pesquisas que tratam da formação continuada dos coordenadores a partir de programas de formação, acreditamos que esta se apresenta como inédita para o campo de estudo.

Assim, o presente trabalho, além desta seção introdutória, apresenta cinco capítulos, referências bibliográficas, apêndices e anexos. O primeiro capítulo, de natureza teórica, intitula-se “Formações Docentes: Políticas e Perspectivas”. Nele, são discutidas as diversas políticas públicas que orientam e preconizam as formações docentes, em específico a inicial e a continuada, ao mesmo tempo em que apresenta, também, uma retrospectiva teórica no que se refere à história da formação de professores no país e às perspectivas desta tendo em vista as novas políticas e documentos norteadores vigentes.

No capítulo 2, cujo título é “O Programa de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE) e sua Identidade Formativa”, discute-se sobre o programa, desde o seu surgimento bem como suas motivações e as repercussões no trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos/as na escola.

O capítulo 3, intitulado “O Papel do/a Coordenador/a Pedagógico/a no Contexto Escolar”, apresenta o processo histórico referente às funções desempenhadas por estes/as profissionais ao longo das diversas fases da educação brasileira, com ênfase nas formações continuadas.

O capítulo 4 apresenta o percurso metodológico adotado para atingirmos os objetivos da pesquisa e o capítulo 5, os resultados e as discussões a respeito das repercussões do FACE nas práticas pedagógicas dos/as coordenadores/as escolares da CREDE 19, escolhida como *locus* da pesquisa. Em seguida, apresentamos as considerações finais, a partir de um apanhado geral do estudo e uma síntese dos resultados obtidos, refletindo sobre a importância do fortalecimento do/a coordenador/a escolar para o desenvolvimento de um ambiente de trabalho produtivo e favorável à aprendizagem. Por fim, apresentamos nossas referências, apêndices e anexos.

Longe de considerarmos que nosso estudo responda a todas as questões relacionadas a este tema, esperamos que ele suscite novas inquietações e que promova a

realização de outros estudos profícuos e futuros, assim como desejamos poder contribuir com a Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional e a Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM), da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, no planejamento das próximas ações do FACE.

1 FORMAÇÕES DOCENTES: POLÍTICAS E PERSPECTIVAS

A cada ano, vem crescendo a preocupação com o desenvolvimento de políticas, ações e estratégias que buscam promover melhorias no trabalho docente e, conseqüentemente, na educação do país. Libâneo (2014, p. 77-78), ao chamar a atenção para as problemáticas vivenciadas pelos professores nas escolas públicas brasileiras, destaca “[...] as dificuldades dos educadores em se acertarem em relação aos objetivos, funções e formas de funcionamento das escolas, trazendo prejuízos às ações de ensino-aprendizagem”.

Nesse entendimento, o autor destaca que a Didática deve se apresentar como sendo o foco da formação profissional de professores enquanto disciplina pedagógica, campo de investigação e exercício profissional. Contudo, ressalta que o desenvolvimento da Didática enquanto ciência profissional do professor pressupõe uma compreensão assertiva, por parte dos professores-pesquisadores e professores-formadores, dos marcos teóricos e conceituais que baseiam os saberes profissionais mobilizados na práxis docente, de maneira a conseguir a articulação, nas formações profissionais, entre a teoria e a prática.

O processo formativo requerido por Libâneo (2014) implica na sistematização de uma política de formação estruturada como sendo uma Política Pública, tal como estabelecem Azevedo *et al*, (2003, p. 38) ao definirem políticas públicas como “[...] tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Assim, são ações governamentais (e, como tal, estão revestidas da autoridade do poder público, que é soberana e incondicional), que apontam as diretrizes e as estratégias necessárias para se alcançar uma determinada meta.

Ainda segundo o autor (2003), existem três tipos de políticas públicas: as regulatórias, as redistributivas e as distributivas. A primeira delas, as regulatórias, como o próprio nome suscita, têm a função de regular o Estado e, portanto, se apresentam em forma de lei. Já as redistributivas, promovem a redistribuição de “[...] renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” (p. 38). São exemplos de políticas públicas redistributivas a isenção de taxas, os auxílios monetários, dentre outras. As políticas distributivas, por sua vez, são ações destinadas a uma parcela específica da população, pensadas para atender a necessidades de uma situação em particular ou de um grupo social específico, geralmente em forma de oferta de serviços públicos e/ou de equipamentos.

Como exemplo de política pública redistributiva, temos as formações continuadas voltadas a profissionais do magistério. De acordo com Saviani (2009), a história da formação de professores no Brasil pode ser dividida em seis períodos distintos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 143).

Cada um desses períodos proporcionou que a formação de professores fosse problematizada, repensada e (re)formulada, rompendo com pensamentos tecnicistas que permeavam a educação até a década de 80, evidenciando a necessidade urgente de se formar profissionais conscientes da realidade que os cerca, cidadãos críticos capazes de intervir e, assim, de transformar o ambiente escolar.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9.394/1996), em meio a um cenário de debates, proposições e mudanças de paradigmas, fez surgir diversas propostas acerca da formação de professores. A referida Lei tinha como intuito principal o estabelecimento das diretrizes e das bases da educação nacional, ao tempo que propunha, em seu artigo 61, uma formação básica consistente e fundamentada. Gatti (2008) apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) como um marco no estímulo às práticas formativas:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto à formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos (p. 64).

Além de citar o artigo 67, Gatti (2008) aponta os artigos 80 e 87 da LDBEN nº 9.394/1996 como propulsores da formação continuada dos profissionais da educação. Isso se deve ao fato do artigo 80 determinar que o poder público deve se responsabilizar pelo incentivo ao desenvolvimento de programas para esse tipo de formação e o artigo 87, que os municípios deverão realizar capacitações para os docentes no exercício da função.

Dessa forma, as propostas da LDBEN nº 9.394/1996, corroboradas na Resolução nº. 1/99 do Conselho Nacional da Educação - CNE, sinalizaram novas perspectivas para as formações docentes, tanto no que diz respeito à estrutura quanto à articulação formativa dos currículos e, ainda, à qualificação dos formadores de professores da educação básica.

Com o intuito de aprimorar as práticas formativas, foram promulgadas, a partir de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que apresentavam um foco maior no desenvolvimento das competências sociais, pessoais e profissionais dos professores e que viabilizaram as primeiras mudanças e ajustes nos currículos de formação docente. Estas diretrizes salientam a importância de formações fundamentadas em princípios de interdisciplinaridade, ética, sociabilidade e democratização e em uma

[...] concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (Fontoura, 2019, p. 61).

Também em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, voltadas, prioritariamente, aos professores que atuam nos diferentes níveis da educação e com o objetivo principal de subsidiar o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais dos docentes. Para isto, sinalizavam que a formação docente deveria levar em conta dois processos: o desenvolvimento das competências necessárias para as práticas pedagógicas diárias do professor e a pesquisa, focada no processo de ensino e aprendizagem, de forma a auxiliar a compreensão do processo de construção do conhecimento. Reafirmavam, ainda, em seu artigo 6º, a importância da valorização da cultura geral e profissional, além dos conhecimentos pedagógicos e daqueles obtidos a partir das experiências e vivências pessoais dos professores (Brasil, 2002).

Segundo Freitas (2002), as DCN/2002 contribuíram positivamente para o avanço na formação de professores ao possibilitar o estabelecimento de diretrizes próprias para as formações docentes, que se pautavam no desenvolvimento de competências e habilidades. Em

todo o documento, o desenvolvimento de habilidades consta como foco central da formação de professores. De forma geral, a concepção de competência dos DCN se aproximam da definição de Perrenoud (1999), que afirma que estas são

[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (Perrenoud, 1999, p.7).

Em 2009, é instituída, a partir do Decreto Presidencial nº. 6.755/2009, a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que dispunha acerca da atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no auxílio e no estímulo aos programas de formação docente inicial e continuada. Em seu artigo 1º, o documento delimita seu objetivo principal que consiste em apoiar “[...] a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”, através de um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Além disso, apresenta a pretensão de uma equalização, a nível nacional, das “[...] oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (Brasil, 2009).

Através desta política, foram criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, compostos por representantes de várias instituições e presididos pelos Secretários Estaduais de Educação, com o intuito de articular planos estratégicos de formação, bem como acompanhá-los a partir de avaliações diagnósticas. Ao Ministério da Educação - MEC, coube a incumbência de aprovar ou não os planos estratégicos traçados, concedendo bolsas de estudo e de pesquisa aos professores e apoio financeiro aos estados, municípios e instituições públicas de ensino para viabilizar a implementação dos projetos e, conseqüentemente, apoiar as ações formativas.

Uma outra ação da CAPES foi o subsídio ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que teve início como uma ação restrita às universidades públicas, mas que logo foi expandida às instituições privadas. De acordo com Freitas *et.al* (2012), esta expansão, que encontrou bastante resistência por parte das instituições privadas, acarretou no fato de as regiões mais ricas do país conseguirem formar uma quantidade maior de professores, uma vez que há uma maior concentração de instituições privadas nestes locais, além de maior quantidade de alunos matriculados em cursos de licenciatura.

Dentre os vários objetivos, o Programa busca apoiar na melhoria da qualidade dos cursos de formação docente, de forma que os licenciados aproximem a teoria da prática ao estarem em contato direto com as escolas de educação básica, possibilitando, assim, que vivenciem experiências e desenvolvam habilidades que só o convívio no cotidiano escolar podem propiciar.

Em perspectivas atuais, a formação de professores da educação básica, ao tomar como base as propostas inseridas na Base Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) (Brasil, 2019), deve buscar o desenvolvimento das competências gerais previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o desenvolvimento pleno dos alunos, com vistas a possibilitar uma Educação Integral (Brasil, 2019).

A BNCC afirma que o conceito de competência “[...] marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas” (Brasil, 2017, p.13). De acordo com o documento, define-se competência como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Vê-se, assim, que o conceito de competência proposto pela BNCC não se distancia do que preconizam as diretrizes de 2001 e 2002, mas as amplia, de forma a compreender os indivíduos e seus processos de aprendizagem em sua totalidade.

Discutir a formação de professores da educação básica é pensá-la distante do dualismo estabelecido entre a formação inicial e a formação continuada, e compreendê-la como complementares, em um permanente *continuum* estabelecido a partir de uma atividade intelectual. Em conjunto, as formações contribuem para a construção de espaços formativos permanentes que (trans)formam, potencializam e capacitam profissionais para o exercício da docência autônoma, conscientes de seus papéis sociais e capazes de refletir sobre sua própria formação.

A formação inicial, objeto de estudo e análise de diversas pesquisas, constitui uma importante etapa da preparação do profissional docente, que tem como principal objetivo permitir que o futuro professor vivencie, ainda durante o processo formativo, a práxis educacional, as diversas situações – típicas e atípicas – que fazem parte do cotidiano escolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (2015),

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, parágrafo 3º).

Da mesma forma, o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, afirma que os cursos de licenciatura e as formações voltadas aos profissionais do magistério devem buscar garantir

[...] uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (Brasil, 2015, p. 7).

Nessa perspectiva, uma formação inicial efetiva precisa preparar os docentes para os desafios diários de sua profissão, equilibrando as dimensões empíricas e acadêmicas e rompendo com as antigas dicotomias presentes na educação (teoria-prática, professor-aluno, escola-família etc.), formando, assim, profissionais crítico-reflexivos e, conseqüentemente, contribuindo para atualizações e aprimoramento das práticas de ensino e da qualidade da educação de forma geral.

De acordo com Honório *et. al.* (2017, p.1737), as DCN/2015 são consideradas um “[...] momento de transição para as políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica”, pois, como afirma o próprio documento, demonstra preocupação com o desenvolvimento da formação continuada dos professores e com a garantia de políticas de valorização desses profissionais. Além disso, as DCN/2015 buscam uma aproximação com a comunidade científica ao propor a articulação entre o ensino, a pesquisa e os projetos de extensão (Brasil, 2015).

Quanto à formação continuada, Gatti (2008) explica que, nos últimos dez anos, esta prática engloba diversas iniciativas. Nesse sentido, a autora sinaliza que

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (p. 57).

A formação continuada, como afirma Imbernón (2010), não deve se limitar a ser transmissora e uniforme, onde predomina uma teoria descontextualizada e generalizada e não se contemplam as particularidades dos indivíduos e os problemas práticos e reais que os educadores enfrentam, idealizando, assim, um docente que, na realidade, não existe. Uma formação uniformizada, pautada em práticas formativas oficiais de programação em rede, acaba por servir a interesses hegemônicos, contrários, geralmente, às práticas libertadoras. São oferecidos momentos formativos que se limitam a um mero treinamento para a execução de tarefas, sem a participação dos professores, alinhados a concepções de ensino pré-definidas (Tomelin e Rausch, 2022).

De forma a superar a perspectiva hegemônica descrita acima, Gatti (2008) explica que devem haver “[...] iniciativas próprias dos poderes públicos para formação continuada de professores em todos os estados brasileiros e na maioria das cidades metropolitanas, desenvolvidas por seus quadros *[profissionais]*” (p. 61-62, grifo nosso). Esse é o caso do programa de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE²), iniciativa formativa proposta pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará que se apresenta como objeto desta pesquisa.

Sobre a formação continuada, Gatti (2008) reitera toda uma preocupação em relação à validade e à eficácia dos cursos de formação continuada no país. A autora aponta para a necessidade das iniciativas públicas formularem avaliações externas que possam mostrar os principais resultados dessas formações, destacando que algumas destas avaliações já realizadas demonstram que “[...] apesar dos problemas encontrados, há resultados interessantes revelados por análise de desempenho, por resposta a questionários, por entrevistas e por estudos de caso realizados” (p. 61).

Fontoura (2019) salienta que a formação de profissionais do magistério deve ser

² Atualmente o FACE vem sendo desenvolvido pelo quadro funcional dos pares de coordenadores e por técnicos das coordenadorias regionais de desenvolvimento da educação e SEFOR, junto aos grupos de coordenadores/as escolares da educação básica de nível médio do estado.

[...] pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (p. 61).

De forma contrária a Fontoura (2019), a Base Comum de Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019), estabelece que a formação de professores da educação básica deverá ser pautada por competências:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019).

Além das competências gerais, este documento destaca quatro competências específicas a serem desenvolvidas nas três dimensões que considera fundamentais. Na primeira dimensão, relacionada ao **conhecimento profissional**, espera-se que os docentes dominem os objetos de conhecimento e saibam como ensiná-los; demonstrem conhecimento acerca dos estudantes e das formas como estes aprendem; reconheçam os contextos de vida do alunado e que conheçam a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

A segunda dimensão, da **prática profissional**, abarca as ações de planejamento de formas de ensino que resultem em aprendizagens efetivas; criação e gerenciamento dos ambientes de aprendizagem, avaliação do desenvolvimento do educando nos processos de ensino e aprendizagem e a condução de práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

A terceira e última dimensão, do **engajamento profissional**, onde os docentes devem se comprometer com o seu próprio desenvolvimento profissional, bem como com a aprendizagem dos estudantes, partindo do princípio de que todos são capazes de aprender; a participar do Projeto Político Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos e a engajar-se, de forma profissional, com as famílias e com a comunidade escolar como um todo, com vistas à construção de um melhor ambiente escolar (Brasil, 2019).

Gatti (2008) faz uma crítica ao termo competências, crítica esta que a autora traçou no âmbito do que se espera ser desenvolvido como “competências” nos cursos de formações continuadas. Nesse sentido, a autora expõe que

Entre educadores brasileiros, é difícil falar em técnica; bem mais fácil é falar em competência. Assim, a idéia do imprescindível desenvolvimento de competências – cujo enunciado tem sido ambíguo e pouco questionado – é apropriado e utilizado por amplos setores educacionais e por todas as gestões da educação em suas políticas nos últimos anos. O que se quer dizer e esperar com isso não fica claro, uma vez que a expressão é empregada em uma polissemia impressionante (p. 63).

Nessa mesma perspectiva, Perrenoud (1999) acredita que a dificuldade de conceituação do termo “competências” tem levado-o a ser colocado com antônimo de “saberes”, algo que o autor não defende, uma vez que “Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade” (*ibid.*, p. 36). Assim, analisando o conceito de forma crítica, o autor acredita que as competências devem ser elencadas a partir de situações concretas e, em seguidas, agrupadas de forma hierárquica para que seja possível identificar os recursos mobilizados por elas. Somente assim elas alcançarão a grande maioria dos alunos e não apenas os que possuem outros meios, a não ser a escola, para dominá-las.

Gatti (2008) destaca, ainda, a importância de pesquisas na área da formação continuada em nosso país:

Após a promulgação da LDBEN, observamos a preocupação do legislador com aspectos básicos relativos a alguns dos meios formativos mais utilizados em propostas de educação continuada e suas metodologias [...] Isso é fruto, evidentemente, tanto do percurso histórico nestes últimos dez anos das práticas nesse campo como das discussões encaminhadas na própria área de educação em função do que e como se vêm realizando propostas de educação continuada, discussões feitas em especial pelos pesquisadores que têm acompanhado com seus estudos algumas das iniciativas nessa modalidade e que têm tentado compreender o emaranhado de propostas existentes, públicas e privadas (*Ibidem*, p. 67).

Dourado (2015), ao apresentar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, aponta para a necessidade de se repensar esses processos, uma vez que constituem fontes de debates e de discussões de diferentes visões, estudos e pesquisas. O autor apresenta, ainda, um histórico das políticas de formação do profissional da educação, tratando desde a década de 90 até os dias atuais, dando ênfase ao papel do “[...] Conselho Nacional de Educação que designou a Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática” (p. 302).

Face a essa discussão, Dourado (2015) apresenta treze aportes e/ou concepções propostas pelas DCN, consideradas fundamentais para a melhoria das formações docentes. Destas, consideramos enfatizar aqui os aportes n. 01 e n. 06:

1. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade [...]
6. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação [...] (p. 304-305) .

Os dois aportes foram destacados, justamente, porque tratam de temas caros à educação: a concepção de formação dos profissionais do magistério como algo indispensável para o que se configura como um projeto nacional de educação e os seis princípios da educação inicial e continuada da base comum nacional como norteadores desses processos formativos.

A partir do entendimento desses aportes, é possível compreender como as DCNs instituem organicidade às formações propostas aos profissionais do magistério, isso porque

Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos (Ibidem, p. 307).

Ao analisar-se criticamente os documentos, propostas e currículos das formações de professores no Brasil, é possível perceber que as inovações esbarram diretamente nos interesses dominantes e nas concepções tradicionais já há muitos anos enraizadas. Como afirmam Gatti e Barreto (2009), tais questões tornam ainda mais difícil a reflexão e a proposição de formações em novos formatos, integradas, que possibilitaram grandes avanços qualitativos nos cursos formativos. As políticas e documentos mencionados até aqui sinalizam para uma tentativa de ruptura com os formatos tradicionais de formação, através de ações que rompam as estruturas já cristalizadas em prol de ações formativas transformadoras; contudo, retroagem ao proporem a formação por competências.

Portanto, a história da formação dos professores, ao longo dos últimos dois séculos, demonstra sucessivas mudanças, avanços, continuidades e descontinuidades nos processos de formação de professores, buscando alavancar a qualidade destas e, em consequência, do ensino básico. Para tanto, faz-se necessário, de acordo com Severino (2009), que as universidades e demais instâncias formativas busquem encarar com “[...] criticidade, criatividade e competência, sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e esta, como mediação da cidadania e da democracia” (p. 254). No contexto da escola, onde as formações são, de forma geral, viabilizadas pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as, o papel deste profissional é de suma importância para que os professores, ao serem contemplados com processos formativos amplos e sólidos, possam contribuir para uma escola de educação básica de qualidade, que oferte processos de ensino e aprendizagem eficientes.

Nesse sentido, na seção seguinte, discutiremos a formação continuada como impulsionadora da qualidade pessoal e profissional, uma vez que os processos formativos são essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, haja vista que oferecem diversas possibilidades para que estes reflitam, de forma crítica, a respeito de sua práxis docente, discutam com seus pares acerca dos processos didáticos, ressignificando, assim, seus conhecimentos e, conseqüentemente, elevando os padrões de qualidade e o acesso democrático de todos à educação.

1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO IMPULSIONADORA DA QUALIDADE PROFISSIONAL E PESSOAL

A prática profissional docente exige dos professores uma postura crítico-reflexiva em relação à sua práxis, de forma que estejam sempre buscando (novos) caminhos que os aproximem de conhecimentos e de práticas que, juntos, proporcionem um contexto educativo inclusivo e de qualidade. Para isso, será necessário investir demasiadamente nas formações continuadas fundamentadas na reflexividade, criticidade, complexidade, no sentido daquilo que é tecido junto, humanização, diversidade, reinvenção e democratização. Estas, trabalhadas de forma conjunta em contextos formativos, auxiliarão na transformação dos espaços escolares assim como ressignificarão estes como espaços acolhedores e transformadores, corroborando com a formação de sujeitos críticos e na construção de uma educação alicerçada em pilares da criticidade, ética e autonomia (Tomelin e Rausch, 2022).

Torres (2017) ressalta que, independente do termo a ser utilizado, é salutar evidenciar que a palavra “formação” vem do latim *formare* e “[...] como verbo transitivo, significa dar forma, e como verbo intransitivo, colocar-se em formação; como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa” (Donato, 2002, p. 138). Nesse sentido, Veiga e D’Ávila (2012, p. 15) compreendem a formação como uma posição de “inacabamento” vinculada à história de vida dos sujeitos, em permanente processo de formação, o que proporciona a preparação profissional; assim, ratificam as autoras ser esse processo “multifacetado, plural, que tem início e nunca tem fim”, ou seja, “é inconcluso e autoformativo”, ou seja, é continuum, portanto deve ser permanente.

Em face dessa multiplicidade de concepções ou compreensões da formação docente, é pertinente observar que “este conjunto de etapas se inter-relacionam de forma constitutiva no âmbito da formação, pois esta se apresenta como componente central na construção da formação do professor” (Farias *et al.*, 2008, p. 67). Independentemente da tipologia, a formação docente se concebe como a constante aquisição de conhecimentos sobre o campo profissional do professor, cobrindo aspectos acadêmicos e experienciais que dialogam com as reais necessidades de seu campo de atuação (Torres, 2017).

Nessa perspectiva, Campos e Madeiro (2020) ressaltam que, embora o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a seja muitas vezes atravessado por muitas atribuições e, não raro, com desvios de função, percebe-se que a oferta de formações continuadas podem promover uma melhora no exercício docente e na motivação dos/as próprios/as, por meio da abertura de possibilidades geradas pela discussão da teoria e das trocas de experiências durante os encontros, o que acaba por fortalecer as experiências entre os pares. Para Dourado (2015), estas práticas se apresentam como parte do conceito de desenvolvimento profissional, na medida que

A formação continuada decorre de concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta: I. os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (p. 312-313).

Com isso, o desenvolvimento profissional dos/as coordenadores/as escolares e professores passa a constituir-se dentro de uma proposta que valoriza a formação não mais

fundamentada na racionalidade técnica, ou seja, como meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, urge a necessidade de revisitar as práticas e as teorias que os fundamentam, de forma a sistematizar novos conhecimentos para o fazer pedagógico no cotidiano das escolas e, com isso, fortalecer a perspectiva do papel do formador, por meio da colaboração, do diálogo, da reflexão e das construções sociais das experiências desses agentes no processo de desenvolvimento pedagógico da escola, que oportunamente é ressignificado a partir da reflexão e ampliação consciente desses agentes sobre a sua prática.

Farias e Rocha (2016), ao compararem as concepções de desenvolvimento profissional formuladas por autores ibéricos e brasileiros, chegam à conclusão de que todos eles apresentam uma abordagem construtivista no que se refere ao conceito de desenvolvimento profissional docente, conforme sintetizado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Teorias analisadas por Farias e Rocha (2016) sobre desenvolvimento profissional

ORIGEM DO AUTOR	AUTOR	CONCEITO/CITAÇÃO	Ênfase
IBÉRICA	Imbernón	[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (2004, p. 45).	Elementos contextuais; implicações pessoais; perspectiva para mudança; melhoria das práxis docentes; fatores externos.
	Garcia	[...] uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento profissional dos professores’ pressupõe como mais adiante justificarmos, uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (1999, p. 137).	Elementos contextuais; processualidade; perspectiva para mudança; melhoria das práxis docentes.
	Oliveira-Formosinho	[...] um processo contínuo de melhorias das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento prático	Elementos contextuais; processualidade; implicações pessoais; melhoria; práticas

		sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (2009, p. 226).	
	Nóvoa	A formação contínua deve estimular uma apropriação pelos professores dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permita reconstruir os sentidos da sua ação profissional, rejeitando a multiplicação de dispositivos de supervisão e de avaliação que reduzem o controle dos professores sobre as suas práticas e sobre a sua profissão. (...) Os professores têm que assumir como produtores da “sua” profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém (...). Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos. (NÓVOA, 2002, p. 60).	Elementos contextuais; processualidade; implicações pessoais; perspectiva para mudança
BRASILEIRA	Mizukami	O resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional. O desenvolvimento pessoal é concebido como o resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade, habilidade e interação com o meio. A profissionalização é concebida como o desenvolvimento profissional, como resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem; a socialização profissional, por sua vez, implica as aprendizagens do professor relativas às suas interações com seu meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativos: são consideradas tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à escola na qual trabalha, como as influências de mão dupla entre professor e o seu meio (2007, p. 65).	Elementos contextuais; implicações pessoais; competências; organização do processo ensino-aprendizagem.
	Dias-da-Silva	[...] O conceito de desenvolvimento profissional docente é baseado na proposta de um <i>continuum</i> de formação, em que a formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura/pedagogia) é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades. (...) desenvolvimento profissional, processo que se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira. Processo de formação — uma formação ao longo do exercício profissional (1998, s/p).	processualidade;

Fonte: Adaptado do levantamento de dados teóricos do artigo: “Desenvolvimento profissional de professores da educação básica: reflexões a partir da experiência no PIBID”, de Farias e Rocha (2016).

Face à sistematização do quadro 1, apreende-se, a partir de Farias e Rocha (2016), que os/as autores/as ora apresentados/as possuem como ponto em comum, no que se refere ao termo desenvolvimento profissional, o entendimento de que

[...] do ponto de vista teórico, os aspectos que consideram os elementos contextuais e de processualidade (*continuum*), além das implicações pessoais à “mudança” que ensejam alguma “melhoria” nos modos de ensinar e de aprender, aparecem como aspectos basilares dos processos de desenvolvimento profissional dos professores (p. 131, grifo dos autores).

Esse entendimento é percebido em Garcia (2009), quando este entende o desenvolvimento profissional dos professores como

[...] um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais (p. 1).

No entanto, assevera-se que o conceito de desenvolvimento profissional tem sofrido diversas modificações durante a última década, motivadas pela evolução da compreensão de como se desenvolvem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, conforme ressalta Garcia (2009, p. 1), “[...] tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” .

Nesta lógica, o desenvolvimento profissional dos professores é compreendido a partir da busca pela identidade profissional, da forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. Para Garcia (2009, p.1) “[...] é uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras”. Esta “construção do eu” pode ser influenciada tanto pela escola quanto pelas reformas e contextos políticos, e integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais, assim, configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (*ibidem*, 2009).

É importante ressaltar que o termo “desenvolvimento profissional” foi criado em contraposição a uma concepção de formação tradicional, comumente baseada em cursos de curta duração e sem lastro em práticas cotidianas do professor. Porém, atualmente, esse conceito ganha amplitude ao incorporar diferentes sentidos e abordagens, algumas vezes sendo muito próximo ao próprio conceito de formação (Nascimento e Barolli, 2018).

Na acepção de Ponte (1998), o professor deve, nos momentos formativos, assimilar os conhecimentos e as informações que são a ele transmitidas, ao passo que, no desenvolvimento profissional, cabe a este profissional a tomada de decisões fundamentais relacionadas às questões que quer considerar. É importante que, tanto na formação como, conseqüentemente, no desenvolvimento docente, sejam considerados os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais desse profissional. A formação parte da teoria, algumas vezes sem sequer sair dela; já no desenvolvimento profissional, procura-se valorizar a articulação entre a teoria e a prática (Nascimento e Barolli, 2018).

Motivado pelas mudanças na compreensão de como se produzem os processos de ensinar e aprender, na atualidade, as referências ao conceito de desenvolvimento profissional docente assumem ser um processo que se dá em longo prazo, no qual se inserem diferentes tipos de oportunidades e de experiências ao longo da vida dos indivíduos (Fiorentini, 2008; Marcelo, 2009).

Garcia (2009), partindo da premissa de que a aprendizagem da profissão docente é um processo de longo prazo, que requer a implicação do professor em tarefas próprias do ofício, argumenta que as experiências mais suscetíveis para o desenvolvimento profissional dos professores são aquelas que se baseiam na escola, ou seja, em contextos concretos e privilegiados. O autor argumenta, ainda, que o desenvolvimento profissional é um processo colaborativo, que pode ter abordagens diversas em diferentes contextos e que se relaciona com processos de reforma escolar, na medida em que é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual os professores possuem um papel ativo de agentes de mudanças. É participando dessas experiências que o professor encontra condições para refletir sobre sua profissão, tornando, assim, um sujeito prático-reflexivo.

Salientando a complexidade da profissão docente, Mizukami (2013) compartilha da visão de vários outros pesquisadores ao sistematizar a concepção de desenvolvimento profissional docente como um processo ao longo da vida do sujeito, tendo a escola como um local de referência para a aprendizagem da profissão. Segundo o autor, “A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos” (Mizukami, 2013, p. 23). Nesta mesma perspectiva, Fiorentini (2008, p.4-5) ressalta o desenvolvimento profissional do professor como um processo diacrônico “[...] que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” .

Day (2001), ao defender que o desenvolvimento profissional docente vai além da aquisição de destrezas, destaca que se trata de um processo muito mais complexo e diversificado. Nesse sentido,

[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (p. 20-21).

Face ao exposto, é possível perceber que o contexto no qual os sujeitos se encontram inseridos exerce influência direta no desenvolvimento profissional, uma vez que as histórias de vida, as oportunidades e as experiências formativas acontecem em contextos diversos. As condições contextuais, neste sentido, passam a exercer um papel importante e, por vezes, decisivo em criar possibilidades para que o professor possa se desenvolver profissionalmente. A compreensão dessa relação faz com que os professores tenham a possibilidade de aproveitar ainda mais as diversas formas de experiências formativas vivenciadas nos diferentes contextos, o que acarreta, necessariamente, na melhoria de sua qualidade de vida.

Para tanto, faz-se necessário que as escolas viabilizem reformulações estruturais, organizacionais e, principalmente, pedagógicas, no que se refere às práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Nesse contexto, as formações docentes, sejam iniciais ou continuadas, são de grande relevância para que os professores possam desenvolver seu trabalho de forma satisfatória e socialmente comprometida.

A formação continuada de professores se apresenta, assim, como uma forma de possibilitar, a partir das experiências construídas nestes momentos, qualidade de vida aos professores, além de melhores condições de trabalho, um clima favorável à realização dos trabalhos e a valorização destes profissionais, tanto em seus ambientes de trabalho como para além deles. Segundo Almeida (2007), estudos relacionados à qualidade de vida dos professores têm apresentado grande relevância social e educacional, não só para os docentes, mas para a comunidade escolar como um todo, principalmente pelo fato das instituições escolares requisitarem profissionais cada vez mais qualificados e motivados.

Sendo assim, a expressão “qualidade de vida” se apresenta como uma concepção que envolve parâmetros das áreas da saúde, arquitetura, urbanismo, lazer, gastronomia, esportes, educação, meio ambiente, segurança pública e privada, entretenimento, novas tecnologias e tudo o que se relaciona com o ser humano, sua cultura e seu meio. (Almeida, Gutierrez e Marques, 2012; Libâneo, 2005).

O termo “qualidade” refere-se a certos atributos ou características consideradas indicadoras de superioridade em relação a determinado assunto (Sampaio; Goulart, 2004). O termo “vida”, por sua vez, que só pode ser entendido numa perspectiva bem contextualizada, define-se como uma categoria que inclui saúde, relações familiares satisfatórias e condições financeiras estáveis (Sampaio; Goulart, 2004).

A expressão “qualidade de vida” surgiu entre os anos 1950 e 1960, devido ao crescente interesse em se conhecer e compreender o bem-estar humano e à preocupação com as consequências da industrialização da sociedade. A atenção maior a estes aspectos começou a transparecer, então, nos debates públicos relacionados ao meio ambiente e às condições de vida urbana (Nascimento; Pessoa, 2010). Após a Segunda Guerra Mundial, a expressão passou a ser bastante utilizada com a associação da noção de sucesso à melhoria do padrão de vida, principalmente, relacionada à obtenção de bens materiais como casa própria, carro, salário e bens adquiridos (Seidl; Zannon, 2004).

Sendo assim, “qualidade de vida” se apresenta como uma expressão eminentemente relacionada à condição humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Esta abrange muitos significados, tais como conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades (Minayo; Hartz; Buss, 2000). Para Assumpção *et al* (2000), a “qualidade de vida” representa uma tentativa de nomear algumas características da experiência humana, sendo o fator central que determina a sensação bastante subjetiva, que é o bem-estar.

O conceito de qualidade de vida, portanto, varia de autor para autor e, além disso, é bastante “[...] subjetivo, dependente do nível sociocultural, da faixa etária e das aspirações pessoais do indivíduo” (Vecchia *et. al.*, 2005, p. 247). Para Nobre (1995), qualidade de vida é a sensação íntima de conforto, bem-estar ou felicidade no desempenho das funções físicas, intelectuais e psíquicas dentro da realidade da família, do trabalho e dos valores da comunidade à qual se pertence.

Conforme visto, a compreensão sobre qualidade de vida inclui inúmeros campos do conhecimento humano, biológico, social, político, econômico, médico, entre outros, numa

constante inter-relação. (Almeida; Gutierrez; Marques, 2012, Seidl; Zannon, 2004, Grillo; Ferreira, 2000). Para Ghorayeb e Barros (1999) e Silva e Marchi (1997), a qualidade de vida inclui seis dimensões: a dimensão física, a espiritual, a emocional, a intelectual, a social e a profissional. No ambiente escolar, essas dimensões, trabalhadas de forma articulada, contribuem para a promoção da motivação e da produtividade de forma significativa, algo importante para o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Portanto, para que as formações continuadas possam atingir os objetivos traçados e produzir reflexões que promovam avanços significativos na qualidade de vida e na prática profissional dos docentes, precisam trabalhar todas estas dimensões, levando estes profissionais a se reconhecerem como indivíduos eternamente incompletos em busca da completude, ainda que esta seja intangível, uma vez que este reconhecimento leva a compreensão da necessidade de uma formação continuada, reflexiva, pois é o caráter continuum da formação – e da educação como um todo – que leva os sujeitos ao entendimento de que sempre se pode querer saber mais (Freire, 1993).

As formações continuadas, assim, devem contemplar o sujeito que carrega em si o docente, desconsiderando qualquer distinção entre ambos. Além disso, é preciso superar práticas que favorecem os interesses hegemônicos, a uniformização dos indivíduos, balizadas por teorias descontextualizadas e válidas para todos sem distinção (Imbernón, 2010). Na seção seguinte, discutiremos, então, como estes momentos formativos acontecem nos contextos escolares cearenses.

1.2 AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NOS CONTEXTOS ESCOLARES CEARENSES

A formação continuada dos profissionais da educação é uma estratégia que auxilia no desenvolvimento de gestores, professores, alunos e da comunidade escolar como um todo; conseqüentemente, tem grande relevância nos resultados das avaliações internas e externas, assim como no desenvolvimento profissional de todos os envolvidos no processo de formação.

Seguindo essa perspectiva, considerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), percebe-se que o Estado do Ceará tem buscado, ao longo dos anos, avançar em relação às metas estabelecidas para o Ensino Fundamental e Médio, quando comparado às demais unidades da federação brasileira.

No entanto, a busca por este avanço tem encontrado uma série de desafios políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais, tais como a evasão escolar, as dificuldades de ensino e de aprendizagem, a inserção dos jovens no mercado de trabalho, a qualificação de professores e gestores, o acesso e a democratização das tecnologias digitais da informação e comunicação, dentre outros fatores que, assim como estes, se intensificaram no período da pandemia provocada pela COVID - 19³, e que fizeram com que o Estado do Ceará buscasse estratégias para não interromper as atividades escolares, otimizando as aprendizagens, sistematizando as inovações metodológicas, curriculares, as formações pedagógicas, os processos avaliativos e o diagnóstico do desempenho dos estudantes.

Em virtude da situação pandêmica que aconteceu a partir do ano de 2019, o Estado do Ceará publicou o Decreto nº 33.532, de 30 de março de 2020, no qual decretou a suspensão das aulas presenciais. Acreditava-se que esta medida teria uma curta duração; no entanto, a situação emergencial perdurou por mais de dois anos, o que justificou a necessidade da continuidade da ausência das aulas presenciais, com o objetivo de evitar aglomerações e a propagação do vírus, possibilitando dessa forma, a máxima manutenção da vida no planeta.

Nesta perspectiva, a conjuntura política, econômica, social, cultural, científica e educacional do Estado do Ceará se delineou de forma complexa e desafiadora no cenário estabelecido pela pandemia da COVID – 19. Com isso, o contexto educacional passou por um processo de reorganização estrutural-metodológica, ao mesmo tempo em que atravessava um árduo caminho em virtude do desmonte das políticas públicas educacionais intensificadas neste período. A exemplo, alguns coordenadores/as, professores/as e alunos/as não possuíam amplo acesso a recursos tecnológicos, tal como o acesso à internet ou o letramento digital necessário para o desenvolvimento satisfatório do ensino remoto emergencial⁴.

³ Em dezembro de 2019 surgiu, na China, uma doença infecciosa causada por um novo vírus, a qual foi intitulada de COVID-19, que inseriu o mundo em um processo pandêmico que vem se estendendo até a atualidade. O surto, inicialmente estabelecido na China, trouxe muitos transtornos a todos os países do mundo, inclusive ao Brasil, onde a confirmação da infecção pelo SARS-CoV-2 em seres humanos foi confirmada em 2020. Dentre os transtornos provocados, houve a necessidade do isolamento social, medida esta que restringiu às pessoas o direito de ir e de vir e, conseqüentemente, o afastamento dos estudantes do ambiente escolar, em uma tentativa de evitar aglomerações e, conseqüentemente, a propagação do vírus.

⁴ O ensino remoto emergencial é um conjunto de estratégias didático-pedagógicas criadas para diminuir os impactos na aprendizagem de medidas de isolamento social necessárias durante períodos pandêmicos, tal qual o vivenciado durante a pandemia da COVID-19. Tais medidas geralmente são mediadas por tecnologias e ajudam a manter os vínculos intelectuais e emocionais dos estudantes e da comunidade escolar durante a pandemia. Não se deve confundir ensino remoto emergencial com o ensino à distância, pois este possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria.

De acordo com dados publicados pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC, dificuldades que vinham contribuindo para a diminuição do ritmo de aprendizagem dos estudantes, tais como a inserção de jovens no mercado de trabalho, o aumento da criminalidade e da violência, o abandono escolar, assim com questões socioemocionais, se intensificaram durante o período pandêmico e passaram a implicar numa infinidade de desafios pedagógicos e didáticos, sociais e psicológicos, diários.

De forma a minimizar os impactos deste processo nas escolas estaduais do Ceará, a SEDUC sistematizou um conjunto de formações continuadas para os professores do estado, no qual incluiu formações continuadas para os professores e gestores escolares, de forma a contribuir para o alcance das aprendizagens essenciais propostas pela Base Nacional Comum Curricular (Ceará, 2020). De acordo com Imbernón (2009), as excessivas mudanças na sociedade, oriundas não só da globalização cultural como também de situações excepcionais, (como a pandemia, por exemplo), impactam diretamente no contexto educacional, o que aponta para a necessidade de se repensar a formação continuada, abandonando a padronização da maioria dos cursos já conhecidos. O autor (2009) salienta ainda que, enquanto a preocupação com a formação inicial é bastante antiga, os avanços alcançados nas formações continuadas são bastante recentes, o que acaba por gerar dúvidas do melhor momento e da maneira ideal de realizá-las.

Contudo, a formação continuada se configura como um requisito essencial para a ação e a transformação do professor, uma vez que se configura como um processo contínuo de aprimoramento dos saberes fundamentais ao trabalho docente, com o objetivo de assegurar um ensino de qualidade aos educandos.

Fundamentada nestas perspectivas, a SEDUC, em 2020, definiu como prioridade a realização das seguintes formações: Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE), Foco na aprendizagem (FOCO), Itinerários Formativos, Agente de Gestão e Inovação Educacional (AGI), formação de professores para o uso das tecnologias e metodologias ativas, dentre outras ações que visavam um atendimento que fosse condizente com a nova realidade dos gestores, coordenadores/as, professores, alunos e familiares. Estas formações buscavam atender as demandas de qualificação dos professores nas diversas modalidades de ensino ofertadas: escolas em tempo integral, escolas de educação profissional, escolas regulares, educação de jovens e adultos e as que participam, de maneira direta ou indireta, da educação básica.

Nesse sentido, as formações continuadas passaram a se materializar sistematicamente nas escolas através do diálogo entre os pares, mediado pelo coordenador escolar (CE) e/ou pelos Professores Coordenadores de Área (PCA), nos ambientes de laboratórios, multimeios e nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREDE), tendo em vista a busca ativa dos alunos evadidos das escolas, a formação continuada de professores, a alimentação para os alunos, distribuição de *chips* e *tablets* para que estes pudessem ter acesso às aulas remotas e ainda a formação continuada dos professores, haja vista as dificuldades enfrentadas pelos/as coordenadores/as escolares dada a necessidade de formações que pudessem suprir as necessidades específicas do momento pandêmico.

Com a finalidade de atender às demandas, a SEDUC criou, em 2017, a Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação à Distância (SEDUC/CODED/CED). Esta coordenadoria tem como finalidade trabalhar, de forma remota, a formação continuada de gestores, coordenadores/as, professores/as e alunos/as, apoiando, incentivando a interlocução entre gestores, professores e alunos, assim como políticas públicas necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da comunidade escolar da educação básica.

Para a SEDUC, a qualificação dos professores uma premissa fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade; neste sentido, cria um ambiente virtual de aprendizagem no qual coordenadores/as, professores/as e demais participantes da comunidade escolar pudessem ter acesso a informações de forma a contribuir com a formação continuada e de qualidade, proporcionando, com isso, uma rede permanente de apoio à formação docente com objetivo o desenvolvimento de as ações formativas dos profissionais da educação, de forma a subsidiar o fazer pedagógico (Ceará, 2020).

Para o alcance do referido objetivo, a SEDUC mobiliza investimentos para a área da tecnologia de forma a criar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVACED), da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED), que passa a ser constituído de *softwares* livres, por meio da plataforma *Modular Object Oriented Distance Learning (Moodle)*, com o intuito de subsidiar a aprendizagem das/os profissionais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, bem como das/os estudantes cearenses.

De acordo com Vidal e Maia (2013), o *Moodle* é um programa para computador voltado a educadores para a criação de cursos *on-line*. Desta forma, esta plataforma apresenta-se como um sistema de gerenciamento de cursos, via internet, denominados

Sistemas de Gerenciamento da Aprendizagem (SGA) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

O AVA trata-se de um ambiente virtual, que pode ser acessado através de login e senha, e que oferece aos educadores variadas possibilidades de aprender e de produzir conhecimentos, por meio de atividades e de ferramentas interativas, como fóruns, portfólios, *chats*, diário de bordo, dentre outros. Nesse sentido, o cursista tem a oportunidade de experienciar uma aprendizagem mediada pela troca de experiência e pela promoção do trabalho em parceria (Leite, 2006).

Com isso, pode-se perceber que as temáticas a serem trabalhadas pela SEDUC se deram a partir das mais variadas perspectivas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, conectadas às metas e objetivos elencados coletivamente no âmbito da SEDUC/CREDE/SEFOR. Ressalta-se que as ações de formação promovidas aos/as coordenadores/as por meio do AVACED foram mediadas por diferentes mídias integradas a soluções tecnológicas que favoreciam e ainda favorecem a aprendizagem colaborativa.

O FACE, cuja estratégia se baseia na formação de formadores, uma formação entre pares, atende a necessidade premente de fortalecer a atuação dos/as coordenadores/as escolares, profissionais responsáveis, dentre outras demandas, pela formação continuada de professores no contexto escolar, buscando auxiliá-los a fortalecer sua identidade profissional, seu perfil de liderança e o diálogo sistêmico com os professores, abordando, nesse processo, questões inerentes à rotina escolar e às demandas da gestão, a fim de consolidar, a partir da construção de uma rede múltipla de interlocuções, um olhar comum na busca por melhorias na aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, reiteramos que o capítulo seguinte terá como foco principal a caracterização e o desenvolvimento deste programa e sua relação com o trabalho dos/as coordenadores/as escolares cearenses.

2 O PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DA ATUAÇÃO DOS/DAS COORDENADORES/AS ESCOLARES (FACE) E SUA IDENTIDADE FORMATIVA

O/A coordenador/a escolar se constitui como um profissional do núcleo gestor que possui papel fundamental na dinâmica escolar, uma vez que está em contato constante com alunos, professores, demais membros da gestão e da comunidade escolar. Como já abordado anteriormente, o trabalho deste profissional é bastante complexo e difuso, já que, continuamente, precisa atuar em diversas frentes, situações e eventos para os quais não foi inicialmente designado. Partindo dessas inquietações e problemáticas, o Programa de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE) surge como uma ação que busca fortalecer a identidade, nortear e subsidiar as ações dos/as coordenadores/as escolares.

O FACE, ao surgir em 2017 como uma proposta para identificar, valorizar e socializar as boas práticas realizadas nos ambientes escolares, se caracteriza como sendo uma ação de formação continuada, promovida a partir da iniciativa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Ao longo de sua implantação, o FACE vem se consolidando enquanto política pública e tendo como objetivo fortalecer o perfil de liderança e o papel de professor-formador dos/as coordenadores/as escolares, assim como auxiliá-los no processo de reconhecimento e de consolidação da sua identidade pedagógica durante todo o processo de desenvolvimento das atividades realizadas nas instituições de ensino.

De acordo com Mendes⁵ (2023), uma das principais motivações para a criação do Programa consistiu na ampliação do

[...] repertório dos coordenadores escolares na atuação para o fortalecimento da gestão pedagógica nas escolas da rede estadual. A ideia chave era criar coesão nas práticas pedagógicas que acontecem em todas as escolas estaduais, dando ênfase a promoção da equidade nos resultados de aprendizagem por meio da formação contínua de professores, puxada pelos coordenadores, e no uso pedagógico dos resultados das avaliações internas e externas que aferem aprendizado dos jovens (2023, s/p).

Em sua primeira versão, no ano de 2017, o FACE configurou-se como uma proposta de formação continuada específica para coordenadores escolares, realizada em pares, prevista para ocorrer em três encontros anuais com carga horária total de 16 horas. Para tanto, foram convidados representantes das regionais e quarenta e seis coordenadores escolares pertencentes à CREDE/SEFOR distintas. O objetivo principal era trabalhar o perfil de formador dos 46 coordenadores escolares participantes e, com o auxílio dos representantes

⁵ Rogers Mendes era, à época, Coordenador de Gestão Pedagógica da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

regionais, realizar a mesma formação aos seus pares, fazendo uso da mesma metodologia, dinâmica e recursos, nas localidades o qual trabalhavam, de forma que todos os coordenadores pedagógicos do estado recebessem a mesma formação.

O período pandêmico da Covid-19 trouxe outras inquietações e problemáticas nunca antes enfrentadas em território brasileiro no âmbito pessoal, profissional ou educacional. Como afirmam Ornell *et al.*, (2020),

Além de um medo concreto da morte, a pandemia da COVID-19 tem implicações para outras esferas: organização familiar, fechamento de escolas, empresas e locais públicos, mudanças nas rotinas de trabalho, isolamento, levando a sentimentos de desamparo e abandono. Além disso, pode aumentar a insegurança devido às repercussões econômicas e sociais dessa tragédia em larga escala (p. 3).

Portanto, neste contexto, onde foi necessário o isolamento social, os processos de ensino e aprendizagem tiveram que ser repensados e reformulados através de mecanismos viáveis para que continuassem ocorrendo de forma satisfatória, em formato remoto emergencial, como sinaliza Estrela (2022):

Ninguém estava esperando por esse momento de pandemia, fomos pegos de surpresa, então foi preciso que nos reinventássemos, e convidamos para fazer parte de um comitê da Seduc várias instituições, como Aprece, Undime, Apeoc, universidades, Defensoria Pública etc. para que pudéssemos construir como passar por essa pandemia. Primeiro, vimos a possibilidade de fazer essa parte remota, então vieram os desafios: remoto como? Se nem todo professor tinha a habilidade de trabalhar com conectividade, e os alunos não tinham equipamentos. Muitas vezes, os alunos dispunham apenas de celular que era compartilhado por toda a família. Começou-se a pensar como fazer, e, ao mesmo tempo que pensávamos, as atividades iam acontecendo, sendo executadas. Tivemos aulas por TV, rádio, entrega de material impresso em casa, uso das tecnologias da forma que fosse possível, o uso do Centro de Educação à Distância para as aulas, para que elas fossem transmitidas, e o governo do estado comprou chips e logo após tablets para os nossos alunos do Ensino Médio. E facilitou um pouco essa questão da conectividade, mas em nem todos os municípios os estudantes, especialmente as crianças menores, tinham esse acesso. Então foram muitos desafios, e nós fomos aprendendo um com o outro no dia a dia. Foi um momento difícil, mas fomos aprendendo com os professores, com os alunos, com os gestores, uns com os outros (p. 149).

No que se refere ao papel dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as, estes profissionais precisaram, neste momento, gerenciar e renovar suas ações, de forma a ajudar os professores na elaboração de aulas que considerem os contextos social, político, cultural e econômico onde os educandos se encontram inseridos.

Assim como aumentaram as demandas dos/as professores/as, os desafios dos/as Coordenadores/as também se ampliaram. Foi preciso, como afirma Brasil (2021), se readaptar, se refazer e se reinventar através de ações como, por exemplo,

[...] promover formações para os seus professores; estar aberto às inovações e fortalecimento de parcerias e vínculos principalmente com pais, alunos e professores; dominar, compartilhar e supervisionar o uso das novas tecnologias durante as aulas remotas; promover a comunicação eficaz e estimular o aluno através de práticas inovadoras no seu aprendizado solitário são habilidades básicas e desafiadoras necessárias para a manutenção do processo de ensino, minimizando ao máximo os prejuízos na aprendizagem, mantendo o aluno presente e engajado (p. 299).

Portanto, foi preciso planejar, junto aos professores, as atividades pedagógicas, colaborar na gestão pedagógica, mediar conflitos, acompanhar a permanência e a evasão de estudantes neste novo formato da sala de aula, realizar a busca ativa, acolher emocionalmente os alunos, familiares e professores, superar os problemas com a tecnologia, tudo isso de forma articulada entre professores, alunos, escola e família, como sinaliza Brasil (2021):

É preciso que o coordenador pedagógico trabalhe em conjunto com toda a comunidade escolar, fortalecendo o vínculo com professores, pais e alunos. Os pais, agora mais do que nunca, devem atuar como principais aliados e parceiros da escola. Tendo a escola funcionando dentro de suas casas, eles passam a ser a principal ponte entre o aprendizado e os alunos. Nesse momento, os pais retomam de forma involuntária a responsabilidade direta no aprendizado dos filhos e ocupam o espaço de professor, gestor e supervisor, necessitando de apoio, suporte e orientação por parte da escola, e essa articulação é promovida pela gestão escolar na pessoa do coordenador pedagógico (p. 298).

Contudo, Onnell *et al.* (2020) complementam que esta articulação só foi possível pela presença da figura do/a Coordenador/a Pedagógico/a e sua atuação criativa e inovadora, que possibilitou a flexibilização e a ressignificação de práticas pedagógicas, de autocuidado e de autoconhecimento, tanto dos alunos quanto dos professores. Para tanto, este profissional também precisou redobrar os cuidados com o seu emocional para lidar com tantas questões atípicas ao mesmo tempo em que buscava possibilidades viáveis e (trans)formadoras das práticas educativas.

Diante da realidade deste período, entre 2020 e 2021, a educação do estado do Ceará redobrou os esforços para que os processos educacionais continuassem acontecendo, ou seja, para que os alunos continuassem a ter aulas, ainda que de forma remota, e para que professores, gestores e alunos pudessem ter todo o acolhimento necessário para continuar desempenhando suas funções. Assim, o FACE adaptou suas ações para seguir o trabalho com

os/as coordenadores/as, atuando, para isso, em várias frentes: encontros à distância, utilizando o *Google Meet*, presenciais, a partir de março de 2020, atividades realizadas através do AVACED, realização de *webinars*, além de outras atividades, tendo, assim, um importante papel durante este período tão atípico onde os/as coordenadores/as necessitaram, mais do que nunca, de acolhimento e de suporte.

Para a SEDUC, essa estratégia de formação de formadores se faz necessária devido à dimensão e tamanho da rede estadual de ensino e seus desafios, como, por exemplo, a garantia de que todos os formadores recebessem a mesma formação, de forma a minimizar disparidades e assimetrias. Para isso, os coordenadores formadores precisavam possuir perfil⁶ para o cumprimento das atividades e que as atividades destes não se limitassem às ações do Programa, uma vez que cada um possui, também, as demandas diárias relacionadas aos seus ambientes de trabalho.

As formações do FACE ocorrem, atualmente, na modalidade semipresencial. Os encontros presenciais (no mínimo, dois por semestre), acontecem em escolas que possuem amplos auditórios, de forma a ser possível comportar todos os coordenadores das escolas da Coordenadoria Regional. Para a realização das atividades virtuais do programa, a SEDUC vem utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVACED⁷), da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED), constituído por *softwares* livres, por meio da plataforma *Moodle*, haja visto a realização de práticas/experiências formativas *on-line*.

As formações *on-line* são divididas em módulos e tem duração entre três e seis meses; ao final da experiência, o coordenador-cursista, ao atingir o mínimo de 70% de participação nos fóruns online e nota mínima 7,0 (sete) nas questões propostas sobre as temáticas dos módulos virtuais, recebe certificação de 180 horas, emitida e reconhecida pela SEDUC-CE.

As temáticas são variadas e conectadas às metas e aos objetivos estabelecidos pela SEDUC/CREDE/SEFOR. De forma geral, estas buscam atender às necessidades de aprimoramento do papel do coordenador escolar, seguindo, a partir do ano de 2022, as

⁶ Algumas características importantes ao professor-formador eram a disponibilidade de tempo para desenvolver as atividades, um perfil mediador de conflitos, que conhecesse a realidade dos coordenadores pedagógicos nas escolas, dentre outras.

⁷ O AVACED, em suma, caracteriza-se como um ambiente virtual criado com o intuito de subsidiar a aprendizagem das/os profissionais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, bem como das/os estudantes cearenses que oferece ao educador variadas possibilidades de aprender e de (re)produzir conhecimento, por meio de atividades e de ferramentas interativas, como fóruns, portfólios, chats, diário de bordo, dentre outros. Nele, o cursista tem, portanto, oportunidades de aprendizagem mediadas pela troca de experiências e de promoção de trabalhos em parceria (Leite, 2003).

orientações das diretrizes para o ano letivo, que servem de mote para a delimitação das temáticas gerais de forma a promover e fortalecer o espírito de liderança destes profissionais, e assim se reconheçam como atores fundamentais para a simbiose de saberes e conhecimentos junto aos seus pares. O quadro a seguir mostra, de forma sintética, as temáticas abordadas pelo programa entre os anos 2017 e 2023:

Tabela 1 - Temáticas abordadas no Programa FACE (2017-2023)

Ano	Temática	Carga Horária
2017	O papel da liderança do Coordenador escolar; Desenvolvimento da proposta pedagógica da escola.	108 h/a
2018	Devolutivas Pedagógicas; Conexão Aprendizagem.	80 h/a
2019	Rotina de Enfrentamento ao Abandono; Busca Ativa; Rotina de Acolhimento dos Estudantes da 1ª Série do Ensino Médio; Rotina de Fortalecimento do Trabalho Coletivo.	80 h/a
2020	Foco na Aprendizagem: Avaliação (Diagnóstica/Formativa/Somativa), Material Estruturado e Formação Docente; Busca Ativa; Acompanhamento das práticas e análise de resultados; Parada reflexiva; Constituição da comunidade de prática de coordenadores escolares.	120 h/s
2021	Competências Digitais; Continuum Curricular; Avaliação da Aprendizagem; Apoio Socioemocional ao Estudante.	150 h/a
2022	O papel da liderança pedagógica na recomposição das aprendizagens; Currículo e Avaliação; Ferramentas para o acompanhamento da Aprendizagem; Mentoria; Apoio Socioemocional do Estudante.	127 h/a
2023	Avaliação diagnóstica; Priorização curricular; Acolhimento docente; Educação Híbrida e Tecnologias Digitais; Material Didático e metodologias ativas; Avaliação como apoio pedagógico; Planejamento Integrado; Itinerários Formativos, Projeto de Vida e Trilhas de aprofundamento.	120 h/a

Fonte: www.seduc.ce.gov.br. Acesso em 22 mar.2024.

Conforme pode ser percebido na tabela 1, em 2022, o Programa FACE inseriu em suas ações o processo de mentoria, que possuía como objetivo principal promover e apoiar a atualização das práticas pedagógicas dos coordenadores escolares, através de momentos de

compartilhamento de práticas e experiências exitosas e dos desafios enfrentados. A mentoria aconteceu através de encontros em grupos, onde eram socializadas as práticas positivas e as dificuldades e, também, de encontros individuais, para tratar de situações específicas enfrentadas pelos coordenadores escolares em seu *lócus* de trabalho.

Todas as ações de formação promovidas aos coordenadores por meio do AVACED são mediadas por diferentes mídias integradas a soluções tecnológicas que favorecem a aprendizagem colaborativa. A figura 1 ilustra a página inicial do curso:

Figura 1 – Interface do Curso FACE



Fonte: <https://avaced.seduc.ce.gov.br/my/>. Acesso em 07 set. 2023

As ações do FACE vêm sendo aprimoradas ao longo de sua implantação, dada às necessidades e desafios que surgem no decorrer dos processos de ensino e no cotidiano dos/as coordenadores/as escolares. Dentre estes desafios, podemos citar o período da pandemia da COVID-19, que teve início no ano de 2019 e que forçou o isolamento social e, conseqüentemente, a necessidade de se repensar as práticas de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos, a lista de atividades destes, que já era bastante extensa, passa a ser ainda maior e mais desafiadora; sendo assim, situações como as questões socioemocionais de professores, pais e alunos, problemas de conexão, falta de recursos para adquirir aparatos tecnológicos e de letramento digital para lidar com estes, dentre diversas outras questões, passaram a ser incorporadas nesta lista de atividades destes profissionais.

De acordo com a SEDUC (2020), durante o período pandêmico, o FACE intensificou suas ações, incluindo várias frentes no que diz respeito ao suporte e à busca pelo engajamento dos coordenadores escolares, tais como encontro presencial realizado em março de 2020, o qual seguiu todas as orientações sanitárias da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), encontros virtuais e atividades propostas através do AVACED, realização de *webinars*, dentre outras ações que visavam a manutenção, desenvolvimento e continuidade das atividades pelos estudantes da rede pública do estado.

Passado o período pandêmico, o FACE, em constantes movimentos de renovação, busca auxiliar os/as coordenadores/as escolares em relação aos desafios enfrentados pela educação cearense e, com isso, promover uma educação de qualidade, com equidade e que possibilite e incentive a permanência dos alunos nas instituições de ensino. Fundamentado na perspectiva de se reconhecer como um projeto formativo com identidade própria, o programa aproxima-se do que Dourado (2015) analisa como fundamental nas propostas de formação dos profissionais do magistério, ao estabelecer que

Para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as novas DCNs definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) [...]. Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, as novas DCNs reconhecem esse lócus de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país (p. 307).

Nesse contexto, o FACE, a partir do seu projeto próprio de formação, busca fortalecer os processos de ensino e de aprendizagem, assim como contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e do projeto Foco na Aprendizagem⁸ no cotidiano escolar. Dessa forma, o programa alinha-se diretamente às dimensões de formação continuada propostas pelas DCNs de 2015 referidas por Dourado (2015):

Segundo as novas DCNs, a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da

⁸ O projeto Foco na Aprendizagem é uma ação realizada pela Secretaria da Educação do Ceará, por meio da Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (Coade), Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (Cogem), Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED) em parceria com o programa Cientista-Chefe, que promove o desenvolvimento de ações integradas, voltadas à Recomposição das Aprendizagens, à implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e do Novo Ensino Médio (NEM), além de elencar estratégias e possibilidades para a realização da Educação Híbrida, na efetividade do uso das tecnologias para apoiar o processo de ensino e aprendizagem.

formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (p. 312).

Assim, o FACE, ao projetar sua trilha de “reflexão sobre a prática educacional, busca aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político (*ibidem*, p. 312)”, com o intuito de concretizar o perfil profissional do coordenador escolar, que consiste em desenvolver a corresponsabilidade e o compromisso com a sala de aula, para contribuir junto aos seus professores quanto ao entendimento referente às melhores práticas pedagógicas e minimizar as dificuldades encontradas no dia-a-dia escolar. Considerando essa perspectiva, o coordenador deve vivenciar o cotidiano da escola em sua integralidade, tornando-se um pesquisador da realidade do ambiente, ao tempo em que partilha conhecimentos e reflexões favoráveis à comunidade como um todo (Campos e Madeiro, 2020).

Concordamos com Imbernón (2009) quando este ratifica que a formação não deve se limitar a um momento de aprender, inovar ou de mudar ainda mais as realidades e as práticas de ensino; mais do que isso, ela não só pode, como deve ser um movimento crítico de combate às práticas sociais de exclusão, segregação, racismo, intolerância, dentre diversas outras. Nessa perspectiva, o FACE, enquanto iniciativa de formação continuada, busca promover momentos de reflexão aos coordenadores escolares da rede pública do estado do Ceará. Considerando a programação estabelecida pelo programa, conforme apresentado na Tabela 1, o programa intenciona estimular uma autopercepção da atuação dos coordenadores em suas práticas pedagógicas diárias, além de colaborar no processo de construção da identidade de sua função (Campos e Madeiro, 2020).

Sendo assim, as formações propostas pelo Programa de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE) passam a refletir e a refratar atividades práticas sobre as avaliações diagnóstica, processual, somativa, além das observações de sala de aulas estruturadas ao currículo em conjunto com a formação docente. Ressalta-se, ainda, a importância da rotina escolar como foco na recomposição da aprendizagem, priorizando o currículo alinhado ao contexto do Novo Ensino Médio (Brasil, 2020).

Nesta perspectiva, evidencia-se o potencial sócio-científico do FACE na formação continuada dos coordenadores escolares, assim como nas conexões estabelecidas entre os diversos saberes dos profissionais, principalmente entre aqueles propiciados pela experiência construída na sala de aula da educação básica.

A integração do coordenador escolar no programa possibilita uma preparação que o auxilia dinamicamente a desenvolver, em seus ambientes de trabalho, situações de equilíbrio emocional, o olhar atento ao cenário em que a escola se apresenta, valorizando os profissionais que atuam na escola e no acompanhamento sistemático dos resultados sociais, pedagógicos, dos indicadores de evasão, abandono e reprovação, bem como a recomposição da aprendizagem, do currículo haja visto a proposição do Novo Ensino Médio (NEM).

3 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR

O/A coordenador/a pedagógico/a, antes de tudo, é um/a professor/a que precisa responder às demandas e obrigações que lhe foram confiadas ao assumir o cargo, como, por exemplo, “[...] “a operacionalização do acompanhamento de seus companheiros de profissão, dos índices da escola e do desenvolvimento dos processos escolares como um todo” (Leite; Miranda; Veras, 2017, p. 31). Nessa perspectiva, a formação continuada mostra-se como uma ferramenta importante para o fortalecimento deste profissional no ambiente escolar.

O que hoje conhecemos como coordenação pedagógica ou coordenação escolar teve seu prelúdio na supervisão escolar, desenvolvida no Brasil por volta do século XVI, com a participação dos jesuítas, evoluindo, com o passar do tempo, como uma prática diretamente relacionada à direção de estudos. No fim do século XIX, a supervisão escolar passou a inspirar-se no modelo norte-americano, surgido no interior das fábricas, que apresentava uma forma de trabalho mais mecanicista, voltada ao controle e à inspeção. Este modelo perdurou por muito tempo, até que, aos poucos, foi assumindo um caráter mais pedagógico, com o objetivo de apoiar o professor em suas práticas docentes (Medeiros e Rosa, 1987).

Durante o regime militar, instaurado através do golpe de 1964, passou-se a ser exigido, através da Lei Nº 5.540/69, que os supervisores escolares fossem formados em Pedagogia, bem como os profissionais relacionados à Orientação Educacional e à Administração Escolar. Neste contexto, estes profissionais exerciam uma função de fiscalização e de controle do trabalho docente. O supervisor deveria se responsabilizar pelo acompanhamento, direcionamento e controle das atividades escolares e das práticas pedagógicas dos professores, caracterizando-se pela rigidez e pela falta de diálogo entre os pares:

De acordo com a lei nº 5.693/71 que a instituiu como serviço específico da escola de 1º e 2º graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar [...] (Urban *apud* Vasconcelos, 2002 p. 86).

Com o fim da ditadura militar e o início das lutas pela redemocratização da sociedade brasileira, este modelo engessado, tradicional e puramente tecnicista passa a ser substituído, paulatinamente, pela concepção de coordenação pedagógica tal qual conhecemos hoje, apoiada em uma concepção de trabalho coletivo que buscava aproximar o fazer técnico (realizado pelos supervisores e orientadores) do fazer docente (Vasconcelos, 2002). Nessa

perspectiva, os trabalhos de supervisão e de orientação educacional passaram a ser absorvidos pelo mesmo profissional. É dessa forma que surge a função de coordenador pedagógico nas escolas brasileiras, papel geralmente exercido por pedagogos e/ou licenciados e que é definido por Rangel (2001) como uma ordenação em comum do trabalho.

O processo de formação de um profissional docente para atuar em atividades de gestão escolar, mais especificamente na coordenação pedagógica, é reforçado pelo artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) ao afirmar que

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

Tendo em vista o estabelecimento dessa prerrogativa, Oliveira e Guimarães (2013), reforçam a importância do investimento, por parte dos cursos de Pedagogia, na formação do/a coordenador/a pedagógico/a, seja no que diz respeito à formação inicial quanto continuada:

[...] a formação requisitada para o exercício da função de coordenador não pode se resumir em um acúmulo de títulos, precisa ser um processo reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica. Os cursos de Pedagogia precisam investir na formação do coordenador, pois se trata de uma função essencial e complexa no campo educativo e que não dá para aprender somente com a prática, é preciso desenvolver capacidades e habilidades múltiplas em consonância com a educação atual. A formação continuada do coordenador pedagógico faz-se necessária pela própria natureza do saber humano como prática que se transforma constantemente, principalmente quando se refere ao comportamento e seus efeitos na aprendizagem. (p. 97)

Segundo Libâneo (2011), o coordenador pedagógico é o profissional responsável por viabilizar, integrar e articular o trabalho pedagógico, estando diretamente conectado a todos os membros da comunidade escolar: professores, alunos e pais. Ainda segundo o autor (2011), o trabalho junto aos docentes deve ter como objetivo a assistência didático-pedagógica, levando-os a refletirem sobre suas práticas de ensino, promovendo novas situações de aprendizagem que auxiliem os discentes ao longo de sua formação escolar.

Para Franco (2008), a tarefa do coordenador pedagógico

[...] não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos (p. 28).

Nessa perspectiva, o trabalho do coordenador pedagógico de acompanhar, articular, sugerir e problematizar ações pedagógicas que busquem promover um processo de ensino e aprendizagem efetivo só pode se realizar a contento quando há frutíferas interações e trocas de saberes entre este profissional e os demais membros da comunidade escolar, tais como diretor, alunos e, sobretudo, os docentes. Contudo, mesmo diante dos desafios postos à escola, o/a coordenador/a pedagógico/a deve buscar desenvolver um trabalho que faça sentido para a comunidade escolar, confiante de que desempenha um papel de extrema relevância tanto no processo de ensino e aprendizagem como na transformação educacional (Oliveira, 2016).

Oliveira e Guimarães (2013) destacam, ainda, a intrínseca relação entre o trabalho do coordenador pedagógico e o fazer docente e que, portanto, nas formações continuadas de professores, faz-se necessário

[...] prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, sabendo reconhecer e conhecer essas necessidades, propiciando subsídios necessários; assim a relação entre professores e coordenadores à medida que se estreita, cresce em sentido prático e teórico (p. 98).

As funções do coordenador pedagógico podem sofrer alterações a depender da legislação que o norteia, municipal ou estadual, bem como dos valores da escola e da postura profissional dos que fazem parte dela. Contudo, há tarefas que são inerentes a sua função, tais como a de assistir os docentes em suas práticas diárias, além de assessorar, supervisionar e conduzir, quando assim se fizer necessário, as atividades pedagógicas e curriculares. É importante também que o coordenador pedagógico busque fortalecer o vínculo da escola com os pais e toda a comunidade em geral (Santos e Oliveira, 2008).

Neste sentido, o fazer pedagógico do coordenador escolar não se resume às tarefas burocráticas; espera-se que este profissional atue de forma a apoiar, formar e mediar a ação pedagógica. Sua “[...] prática pedagógica é mais voltada para o fazer do professor no processo ensino aprendizagem, tendo coerência com seu método de ensino” (Charlot, 2005, p.193). Faz-se importante ressaltar, ainda, que a atuação do/a coordenador/a escolar impacta de forma direta a qualidade do ensino e o clima escolar, considerando para isso a harmonia/equilíbrio junto à qualidade de vida de todos/as.

Dessa forma, “[...] a liderança escolar tem efeito significativo nas características da organização escolar, o que influencia positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Embora moderado, esse efeito de liderança é vital para o sucesso da maioria dos esforços de melhoria escolar” (Leithwood; Harris; Hopkins, 2020, p. 6, tradução nossa).

Assim, distanciando-se das concepções tradicionalistas onde os papéis principais do coordenador/a pedagógico/a seriam a vigilância e o controle, na atualidade este profissional trabalha junto aos docentes de forma colaborativa, participativa e inclusiva com o intuito de não os sobrecarregar, mas de fortalecer suas experiências, ampliar seus saberes docentes, técnicas e práticas de ensino a partir das formações continuadas. Contudo, para que isto aconteça, faz-se necessário dispor de um bom planejamento, que esteja alinhado com o Projeto Político Pedagógico da escola, uma vez que é a partir dele que se organizam as práticas pedagógicas adequadas a cada realidade escolar. Neste sentido, concordamos com Zen (2012) quando este afirma que “O coordenador pedagógico é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos. Ele faz parte do corpo de professores e sua função principal se divide entre a formação de professores e a gestão do Projeto Político Pedagógico da escola (p. 8).

Assim, evidencia-se a importância do/a coordenador/a pedagógico/a nos contextos educacionais brasileiros, uma vez que ele representa um agente direcionador para que todo o processo de ensino e aprendizagem se realize com eficiência e qualidade. Além disso, é responsável por manter o corpo docente motivado, articulado com os seus pares e com os objetivos traçados. Portanto, é um profissional que precisa apresentar um perfil de liderança e ser agregador, incentivando o trabalho coletivo e superando as concepções negativas da profissão. Neste sentido, Vasconcellos (2002) afirma que

[...] a supervisão não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica "toureando" os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem - escola de "papel"), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (p. 86).

Para superar estas definições arcaicas e negativistas, o/a coordenador/a pedagógico/a deve desafiar-se a (re)construir seu perfil profissional e demarcar sua área de atuação, combatendo o autoritarismo e buscando, neste processo, resgatar sua identidade e fortalecer suas práticas que não são apenas pedagógicas, mas que também possuem um “[...] caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola

no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas” (Grinspun, 2006, p. 31).

Para Vasconcellos (2007), a práxis do coordenador pedagógico abarca cinco dimensões distintas, que estão inter relacionadas: a primeira corresponde à dimensão reflexiva, uma vez que auxilia os docentes a refletirem sobre suas práticas; a segunda, à dimensão organizativa, que está relacionada ao seu papel enquanto organizador das práticas escolares; a terceira, a dimensão conectiva, permite o trabalho em conjunto com todos os membros da comunidade escolar, tais como gestores, professores, alunos, pais e demais funcionários; a quarta dimensão, denominada interventiva, por sua vez, acontece nos momentos em que faz-se necessário interferir nas práticas escolares, de forma a modificá-las e/ou atualizá-las e, por fim, a quinta dimensão denominada de avaliativa, que reflete a necessidade de se (re)pensar e de se (re)avaliar, em algumas situações, os processos de ensino e aprendizagem de forma perceber se estes seguem alinhados com os objetivos traçados ou se existe a necessidade de reconfigurar/redimensionar o trabalho pedagógico

Nesse contexto, as reflexões sobre o papel do coordenador pedagógico passam a considerar três importantes atribuições: articular, formar e transformar. No que se refere à articulação, o/a coordenador/a é o/a mediador/a entre docentes, discentes, comunidade escolar e os conteúdos que devem ser desenvolvidos e compreendidos na escola (Araújo; Mesquita, 2020).

Quanto a atribuição de formação, esta diz respeito às suas ações enquanto multiplicador de conhecimentos, aprendizagens e estratégias. O papel de formar é bem desempenhado com a busca constante da autonomia e da corporificação. A atribuição de transformador implica no que Freire (2011) aponta como sendo a transformação do eu, do outro e do nós como sendo inevitável; conseqüentemente, a sociedade é transformada e os indivíduos se transformam por tornarem-se sujeitos críticos, participantes ativos no ambiente onde estão inseridos.

Assim, a função do/a coordenador/a pedagógico/a de articular e de mediar a formação continuada dos professores, além de estar conciliada com suas atividades profissionais, deve levar em consideração as exigências educacionais atuais (Oliveira, 2009). A formação continuada deve ser uma ação constante na vida de todos os profissionais, principalmente daqueles envolvidos com processos educativos, uma vez que

[...] são os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada que ajudarão o coordenador a entender e orientar seus professores de forma

satisfatória, aproveitando a experiência anterior e fazendo uma nova prática a partir dos conhecimentos adquiridos [...] A educação continuada do coordenador pedagógico, para ter realmente sucesso dentro do contexto escolar, deve ter como objetivo central a reflexão sobre a prática, tendo em vista uma reconstrução da autonomia intelectual não só para si, mas para toda equipe escolar. (Oliveira; Guimarães, 2013, p. 97).

Nesse sentido, os momentos formativos precisam ser pautados na dialogicidade, uma vez que somente com a participação do coletivo se efetivará um ensino com qualidade e equidade. Para isso, o planejamento deve fundamentar-se na estratégia ação-reflexão-ação, de forma a problematizar as práticas pedagógicas, não deixando de levar em conta, também,

O conhecimento e a experiência pedagógica dos professores;
O princípio da “construção coletiva”, sem mascarar as diferenças e tensões existentes entre todos aqueles que convivem na instituição, considerando que as situações vividas nela se inscrevem num tempo de longa duração bem como as histórias de vida de cada professor;
Uma metodologia de trabalho que possibilite aos professores e aos coordenadores atuarem como protagonistas, sujeitos ativos no processo de identificação, análise e reflexão dos problemas existentes na instituição e na elaboração de propostas para sua superação (Lima; Santos, 2007, p. 87).

Portanto, a construção e a implementação de formações continuadas que resultem em melhorias efetivas nas práticas educativas docentes só poderão ser colocadas em prática através da figura do/a coordenador/a pedagógico/a. Longe de ser um/a profissional situado/a apenas nas questões burocráticas, ele/ela deve estar alinhado/a com os princípios da gestão democrática, onde todos os membros da comunidade escolar estejam em constante diálogo, superando, assim, posturas fiscalizadoras e autoritárias, de forma a permitir a realização de seus trabalhos de forma articulada com a gestão e com o trabalho pedagógico, no intuito de cumprir o Projeto Político Pedagógico da escola (Oliveira, 2009).

Nesta perspectiva, é importante salientar que o/a Coordenador/a Pedagógico/a, ao desempenhar sua função mediadora, catalisadora e articuladora nas formações continuadas, fortalece, também, seu papel na escola, empoderando-se enquanto construtor de sentidos voltados às situações educativas, ao passo que expõe suas ideias, demonstra sua personalidade, apresenta e discute conhecimentos, leituras e pontos de vista nos encontros formativos, comportando-se, segundo Charlot (2005), como um “artesão” que reconstrói, de forma permanente, seus saberes nas práticas sociais com os demais membros da comunidade escolar.

Este empoderamento deve, inclusive, relacionar-se também com o acesso e a organização dos dados produzidos pelas avaliações externas. Segundo Esquinsani (2010),

[...] o coordenador pedagógico atua como mediador e assessor no planejamento, acompanhamento e orientação acerca dos processos de aprendizagem internos e, por consequência, dos processos internos e externos de avaliação educacional. Em ambos os casos, o retorno dos resultados (produtos) dos processos avaliativos apresenta indicativos para o trabalho de planejamento escolar [...] (p. 141).

Diante do exposto, é importante que os cursos de Pedagogia busquem formar profissionais com autonomia intelectual, sujeitos capazes de refletir de forma crítica a respeito das práticas pedagógicas e de se reinventar de acordo com as necessidades que porventura venham a surgir no cotidiano escolar.

Na seção seguinte, apresentaremos a metodologia da pesquisa, sua organização e estruturação para o alcance dos objetivos e possíveis respostas às questões de pesquisa.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

A definição de um caminho não decorre da escolha prévia do/a pesquisador/a, mas sim da problemática e intenções da investigação escolhidas, uma vez que “[...] o que se busca, numa investigação, não é se limitar a respostas prontas e acabadas, e sim, um diálogo com os seres humanos na sua infinita capacidade de mudar, se recompor e transformar-se” (Montalvão Neto; Torres, 2014, p. 35).

Dessa forma, discutiremos, nesta seção, os aspectos relacionados ao percurso metodológico da pesquisa, suas características, o tipo de pesquisa, os participantes envolvidos, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e a análise destes para, assim, responder às questões suscitadas neste trabalho, seguindo a compreensão de metodologia de Magalhães e Souza (2012, p. 683) como uma “[...] organização racional da investigação estando relacionada à sua lógica interna, aos passos e aos meios pelos quais o caminho será percorrido na construção do conhecimento”.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Considerando os objetivos propostos, concordamos com a afirmação de Moreira e Caleffe (2008) de que não há uma única forma de se classificar e/ou de se esquematizar as metodologias existentes. Seguimos, assim, a estrutura de referência para pesquisa qualitativa idealizada por Myers (2005), tal como esboçado na figura abaixo:

Figura 2 - Síntese da abordagem metodológica da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora com base em Myers (2005).

Como define Minayo (2001), a pesquisa qualitativa

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

Portanto, a pesquisa qualitativa abarca questões relacionadas às individualidades e particularidades dos sujeitos e do *lócus* de pesquisa, onde a ação principal, como afirma Minayo (1999), é compreender. Diante disso, partimos da compreensão de que, para uma compreensão e interpretação efetiva dos problemas relacionados aos processos educacionais é necessário recorrer a tratamentos multidimensionais e abordagens multidisciplinares (André; Lüdke, 2013), haja vista que, encarando-se a pesquisa como um processo essencial na construção da vida em sociedade, “as experiências humanas não podem ser confinadas aos métodos nomotéticos de analisá-las e descrevê-las” (Chizzotti, 2014, p. 58). Assim, na presente pesquisa, seguimos a perspectiva metodológica qualitativa com abordagem epistemológica interpretativista, com uma imersão na pesquisa exploratória.

Para Minayo (2008), as pesquisas qualitativas são as mais indicadas para investigações relacionadas a grupos, segmentos delimitados e focalizados, analisadas a partir do ponto de vista dos sujeitos e/ou análise de seus discursos e documentos relacionados:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (p. 57).

Assim, uma vez que a pesquisa qualitativa investiga os sujeitos e suas percepções, o reconhecimento da subjetividade da produção do conhecimento e do estabelecimento de possíveis inferências sobre os relatos orais dos participantes da pesquisa em relação ao FACE, assim como as experiências de formação dos coordenadores escolares, provirão de dados subjetivos, das percepções, compreensões, das experiências construídas pelos sujeitos neste processo:

Para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar uns quebra-cabeças cuja forma final conheceu de antemão. Está a se construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que sabe o

suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).

Em um estudo que apresenta uma abordagem qualitativa, o/a pesquisador/a, constantemente, lança questões e dúvidas que vão sendo atualizadas e discutidas durante o andamento da própria investigação. Dessa forma, as hipóteses são constantemente (re)formuladas, de forma a compreender, de forma satisfatória, as inter-relações entre a sua análise e os diversos objetos de reflexão. Assim, as hipóteses não mais apresentam um caráter de comprovação, mas sim de instrumentos balizadores na confrontação com a realidade estudada.

Dessa forma, a subjetividade não se torna um obstáculo para a construção do conhecimento, pois, como afirma Minayo (2000), ela é parte integrante da singularidade do fenômeno, o que implica ao pesquisador uma postura mais aberta e flexível para contínuas (re)formulações e mobilização dos conhecimentos.

Neste sentido, ao realizarmos este trabalho como uma pesquisa qualitativa, assume-se a condição de buscar compreender os diferentes sentidos e significados que existem sobre o contexto do FACE. Serão estes sentidos e significados que alimentarão o conhecer e que traduzirão as mudanças dos campos social e educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real, mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc. (Gatti; André, 2010).

A escolha pela pesquisa interpretativista se dá em virtude do que afirma Moita Lopes (1994), para quem esta é uma forma de investigação que parte da premissa de que o significado se constrói socialmente e, portanto, tenta dar conta de um conjunto de vozes divergentes que ecoam no mundo social. Assim, na pesquisa interpretativista, a realidade social e a visão de mundo dos sujeitos investigados não devem ser ignorados, já que estes são responsáveis por determiná-los.

Como a abordagem interpretativista tem como principal objetivo a compreensão do mundo a partir do ponto de vista dos participantes que o vivenciam, o objeto de pesquisa é, então, compreendido como um fenômeno construído socialmente por estes. Os participantes, a partir das interações sociais, (re)significam e reproduzem conhecimentos; dessa forma, para compreender o mundo, é dever do pesquisador interpretá-lo (Schwandt, 1994).

Já a pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2010), se apresenta como aquela que tem como principal objetivo

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico; questionários a pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (p. 41).

Para Gil (2010), a pesquisa exploratória é um tipo de estudo científico que busca prover informações sobre um determinado assunto e o campo de investigação sobre o problema para o qual se procura uma solução, tendo como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, possibilitando maior familiaridade com o problema. O autor aponta, ainda, ser este um significativo método de aproximação do pesquisador com o objeto a ser investigado, o que possibilita ampliar o conhecimento sobre o objeto de pesquisa, bem como o aprimoramento das questões problemas apresentados na introdução desta dissertação.

Considerando que a presente pesquisa foi realizada em um *lócus* específico, a CREDE 19, esta pode ser caracterizada como um Estudo de Caso. Nessa direção, André (2013), afirma que

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (p. 97).

André e Ludke (2013) afirmam que o Estudo de Caso, quer seja complexo e abstrato ou simples e específico,

[...] é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (p. 17).

No tocante a nossa pesquisa, investigamos um **fenômeno educacional**: a Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE) da educação básica; que tem **elementos de particularidade**: a formação continuada dos/as coordenadores escolares da CREDE 19, que

atuam em escola pública; e que exhibe **multiplicidade de técnicas para produzir dados**: o questionário.

Sendo assim, concordamos com Stake (1995, p. 236) ao ratificar que o “Estudo de Caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”; assim, adotá-lo requer compreender suas características, particularidades e os tipos de questões e conhecimentos que se deseja obter a partir de seu desenvolvimento. O Estudo de Caso se diferencia de outras possibilidades pela sua ênfase no particular (o FACE), pois seu objeto de estudo é examinado como uma unidade (a atuação dos coordenadores escolares) e interpretado a partir de sua realidade e contexto (a CREDE 19) (Ludke e André, 2013).

Assim, por termos como objeto de estudo o programa Fortalecimento de Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE) da educação básica, compreendemos ser o Estudo de Caso o caminho mais adequado.

4.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O *lôcus* da pesquisa aqui delineada corresponde à 19ª Coordenadoria de Desenvolvimento Regional de Educação (CREDE 19). Esta atende a vinte e oito escolas estaduais, distribuídas em seis municípios (Barbalha, Caririaçu, Farias Brito, Granjeiro, Jardim e Juazeiro do Norte). As escolas integrantes da CREDE 19 subdividem-se nas modalidades: Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante (EEEP), Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), Escolas de Ensino Médio (EEM), Centros de Educação de Jovens e adultos (CEJA) e Centro Cearense de Idiomas (CCI), conforme pode se visualizar no quadro a seguir:

Quadro 2 - Modalidades de Ensino Público do Estado do Ceará

QTDE	ESCOLA/ MODALIDADE	SIGLA	DESCRIÇÃO	LOCALIDADES
06	Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante	EEEP	O ensino médio é integrado à educação profissional e o aluno possui 45 horas/aulas semanais.	Caririaçu (01); Barbalha (01); Jardim (01); Juazeiro do Norte (03).
11	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	EEMTI	O ensino médio é diversificado com componentes da Formação Geral Básica, Itinerários Formativos, Projeto	Caririaçu (01); Barbalha (02);

			de vida. O estudante possui 45 horas/aulas semanais.	Jardim (01); Granjeiro (01); Farias Brito (01); Juazeiro do Norte (05).
08	Escolas de Ensino Médio (Regulares)	EEM	O aluno tem acesso a um turno de ensino (manhã, tarde ou noite). Nessa modalidade, o estudante possui 25 horas/aulas semanais.	Caririaçu (01); Barbalha (01); Farias Brito (01); Juazeiro do Norte (05).
02	Centros de Educação de Jovens e Adultos	CEJA	Nessa modalidade de Ensino Médio, não existem aulas regulares como nas demais escolas. O aluno estuda a seu tempo, retorna à escola para revisar o conteúdo ou tirar dúvidas com o professor e faz as avaliações.	Barbalha (01); Juazeiro do Norte (01).
01	Centro Cearense de Idiomas	CCI	O CCI oferta aos estudantes do Ensino Médio (matriculados em outras escolas públicas do estado do Ceará) aulas gratuitas de línguas estrangeiras (Inglês ou/e Espanhol).	Juazeiro do Norte (01).

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE/Escola), 2022.

As modalidades EEEP, EEMTI e EEM, juntas, apresentam um total de dezoito mil e sessenta e seis (18.066) estudantes, número que corresponde a 87% do total de alunos da CREDE 19. Já o número de professores lotados nessas modalidades é de mil duzentos e sessenta e quatro (1.264), representando 93% do total de professores da rede. Com relação ao número de coordenadores e diretores, temos setenta e oito (78) coordenadores e vinte e seis (26) diretores, representando 92%. Nesse sentido, considerando os impactos dos referidos indicadores no sistema educacional da CREDE 19, optou-se por trabalhar com os coordenadores das EEEP, EEMTI e EEM localizados na zona urbana da cidade de Juazeiro do Norte-CE, conforme representado a seguir.

Quadro 3 - Escolas participantes da pesquisa

ESCOLA	QTDE DE ALUNO	IDEB	QTDE PROF. DT	QTDE COORD.	QTDE PROF.	TURNO
EEEP ADERSON BORGES DE CARVALHO	349	6.0	09	3	17	INTEGRAL
EEM DONA CLOTILDE SARAIVA COELHO	1.094	4.2	20	3	36	M/T/N
EEMTI PRESIDENTE GEISEL	546	5.3	10	3	34	INTEGRAL

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE/Escola), 2022.

Dessa forma, participaram da pesquisa os três coordenadores que se dispuseram, de forma voluntária, a colaborar com este trabalho: o coordenador da EEEP Aderson Borges de Carvalho, o coordenador da EEM Dona Clotilde Saraiva Coelho e o coordenador da EEMTI Presidente Geisel. De forma a preservar a identidade dos participantes da pesquisa e valorizar o léxico regional de nossa língua, os nomeamos, respectivamente, de *Soldadinho do Araripe*, *Flor de Pequi* e *Mandacaru*. Os participantes pertencem ao sexo masculino ou feminino e, no que diz respeito aos vínculos trabalhistas, são efetivos ou temporários.

A escolha de se trabalhar com estes coordenadores se deu pelo fato destes terem sido formadores do FACE e, portanto, foram responsáveis por compartilhar de forma simbiótica, os saberes e experiências adquiridos nas formações regionais em suas escolas e por acompanhar, em suas instituições de ensino, o processo de implementação e as adaptações pedagógicas, feitas mediante formação, na escola onde atuam.

Não participaram da pesquisa diretores, funcionários, professores e alunos, haja visto o objetivo principal desse trabalho ser compreender de que forma o Programa de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE) tem repercutido no desenvolvimento profissional dos/as coordenadores/as escolares da CREDE 19, tendo em vista a qualidade profissional e pessoal desses profissionais.

4.2.1 Riscos e Benefícios da Pesquisa

Os riscos referentes à realização da pesquisa foram mínimos: constrangimento em responder as perguntas, emocionar-se durante a realização da pesquisa e a rememoração das ações do FACE e/ou sentir-se desconfortável com os temas abordados. No entanto, para minimizar estes riscos, e de forma a dar tempo aos participantes para responderem as questões

de maneira confortável e sem maiores constrangimentos, a pesquisa foi realizada de forma remota, através de questionários no *Google Forms*.

Os benefícios da pesquisa são inúmeros; dentre eles, a possibilidade de contribuir para a melhoria da qualidade dos programas de formação continuada de professores, dos processos de ensino e de aprendizagem, minimizar a evasão escolar, assim como promover uma cultura de convivência e relações pessoais e interpessoais saudáveis e produtivas na escola.

Além disso, contribui para uma melhor articulação das ações nas escolas, ao mesmo tempo em que oportuniza a formação pedagógica, psicológica e didática dos/as coordenadores/as, assim como o desenvolvimento de lideranças, aprimoramento no papel e execução das atividades compreendidas através de registros e ações concretas tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente da comunidade que participa da escola e um maior processo de reflexão para os/as coordenadores/as escolares.

4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Conforme explicitado anteriormente, como instrumentos e procedimentos de coleta de dados, foram utilizados os questionários para contextualização dos resultados da pesquisa. Para isso, foi solicitado à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e a CREDE 19 a autorização para a realização da pesquisa por meio do Termo de Anuência da Instituição Coparticipante (APÊNDICE A). Em seguida, foram contatados os coordenadores das escolas: EEEP Aderson Borges de Carvalho, EEM Dona Clotilde Saraiva Coelho e EEMTI Presidente Geisel, onde foi agendado a apresentação da pesquisa e, na oportunidade, o envio de *e-mail* para garantir a aplicação dos questionários aos três coordenadores das respectivas instituições de ensino citadas, de forma individual.

Oportunamente, nessa primeira visita, foi apresentado aos coordenadores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), do qual fizeram a leitura e, uma vez concordando em participar da pesquisa, assinaram de forma espontânea o Termo de Consentimento Pós – Esclarecido (TCPE) (APÊNDICE C).

Após a assinatura do TCPE, passamos para a aplicação dos questionários. Optamos por trabalhar com questionários para garantir, mais uma vez, que os participantes se sentissem confortáveis em participar da pesquisa, uma vez que a pesquisadora é um membro interno do *locus* estudado, e, assim, pudessem respondê-lo de forma mais livre e fidedigna, gerando resultados mais imparciais e precisos.

O questionário é um procedimento de coleta de dados que, segundo Gil (2010), tem como principal finalidade a obtenção de informações sobre conhecimentos, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, comportamentos, etc. Para o autor,

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas pesquisadas [...] Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto-aplicados [...]. Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (p. 121).

Dessa forma, seguindo o roteiro do questionário (APÊNDICE E), as respostas obtidas dos participantes da pesquisa foram compiladas para uma melhor seleção e análise dos dados.

Ressalta-se que a pesquisa bibliográfica, para composição do referencial teórico e a pesquisa empírica foram realizadas durante o segundo semestre de 2022 e por todo o ano de 2023. Já os questionários estruturados foram enviados para os e-mails dos três coordenadores no dia 01 de dezembro de 2023; onde na oportunidade foi solicitado que devolvessem no prazo de vinte e dois dias para o e-mail da pesquisadora. No primeiro semestre de 2024, foi feita a compilação e a análise dos dados.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados a partir dos questionários foi feita a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), a qual consiste em um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitirá a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (Bardin, 2011, p.47).

Em sua estrutura e configuração, a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) perpassa três etapas-chave para analisar qualitativamente os dados obtidos: a pré-análise com a exploração do material, o tratamento dos dados obtidos e a interpretação. Na pré-análise, avalia-se o que realmente deve ser prioritário, o que pode ser coadjuvante e o que ainda precisa ser coletado. Assim, o pesquisador, nessa etapa, faz uma leitura flutuante do material,

para ver do que este se trata; a escolha dos documentos que serão analisados (*a priori*) ou a seleção dos documentos que foram coletados para a análise (*a posteriori*); a constituição do *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; a formulação das hipóteses e dos objetivos e a preparação do material (Bardin, 1977).

Na segunda etapa, o pesquisador codifica e categoriza o material. Na codificação, se faz a seleção das unidades de registros e de contextos. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Para selecionar as unidades de contexto, deve-se levar em consideração o custo e a pertinência ao tema pesquisado (Bardin, 1977). Ao fim dessa etapa, o investigador executa a categorização, que poderá seguir os critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Na terceira fase, o pesquisador interpreta os resultados obtidos por meio da inferência, que é um modelo de interpretação controlada. De acordo com a autora (1977), a inferência “[...] apoia-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (Bardin, 1977, p. 133).

Finalizada a análise, foi feita a sistematização da apresentação dos dados por meio das categorias que emergiram da pesquisa, são elas: formações continuadas dos coordenadores escolares da CREDE 19 no FACE; Processo de mediação dos conteúdos abordados nas formações do Face na escola; a articulação do FACE e o papel dos/as coordenadores/as na mediação das formações na CREDE 19; e, acompanhamento, discussão dos resultados, índices educacionais e ações de recomposição da aprendizagem. Para Gil (2010, p.103), as categorias “[...] são conceitos que expressam padrões que emergem dos dados e são utilizados com o propósito de agrupá-los de acordo com a similitude que apresentam” .

Os resultados dos dados da pesquisa, que serão discutidos no capítulo seguinte, permitiram, também, a elaboração do Produto Técnico e Tecnológico intitulado: Simbiose de Saberes e Conhecimentos do Programa FACE, que tem como principal objetivo auxiliar os coordenadores escolares na condução eficaz do processo de mediação das formações do FACE no contexto escolar, primando pela sua função primordial, que é fazer sentido no cotidiano das nossas escolas.

4.5. PRODUTO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

A Área de Ensino da CAPES é caracterizada por ser essencialmente de pesquisa translacional, ou seja, teórico-prático, o que significa, nesse caso específico, que há uma intenção de que os conhecimentos produzidos sejam aplicados, com possibilidades de desenvolvimento, em contextos reais por meio de produtos e processos educativos (Brasil, 2019). Essa ênfase na aplicação é confirmada, sendo uma exigência para pesquisas inseridas em programas profissionais como o Mestrado Profissional em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, que tem como elemento central o desenvolvimento de

[...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019a, p. 15).

O produto educacional apresenta-se como uma forma de tornar pública a pesquisa realizada durante o mestrado profissional e caracteriza-se como um recurso com estratégias educacionais que favorecem a prática pedagógica e a ação docente. Deste modo, o produto educacional desta pesquisa resultou na construção de um conjunto de orientações didáticas e pedagógicas intitulado **Simbiose de Saberes e Conhecimentos do Programa FACE**, o qual tem como objetivo auxiliar os/as coordenadores/as escolares em suas práxis cotidianas.

De acordo Moraes e Alencar (2015), as orientações didático-pedagógicas consistem num documento referencial com o intuito de contribuir com o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a ação/ato de educar que possa corroborar com a superação dos desafios diários enfrentados no cotidiano das escolas, tal como para a sistematização das ações do FACE.

A confecção das orientações didáticas e pedagógicas contou com o apoio de profissionais técnicos para a produção do mesmo, uma vez que exigiu um conjunto de habilidades para produção gráfica. Desta forma, acreditamos que a riqueza deste Produto Técnico e Tecnológico, que acompanha esta dissertação, está em evidenciar as experiências, maturidades construídas e sócio referenciadas no programa de Fortalecimento da Atuação do Coordenador Escolar (FACE).

4.6. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa fundamentou-se nos princípios éticos, tomando pela Resolução n.º 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, o qual incorpora sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos participantes da pesquisa e ao Estado.

Para tanto, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio o qual obteve parecer favorável, sob o número 6.249.871 e registro de CAEE 71193823.8.0000.5624 (Anexo A). Face à aprovação, seguiu-se para a coleta e análise de dados respeitando o anonimato e preservando a identidade de todos os envolvidos.

Delineado o percurso metodológico de nossa pesquisa, passamos à discussão dos resultados obtidos e a apresentação do produto educacional deles derivado, na busca de atingirmos nossos objetivos de pesquisa e respondermos às nossas questões de pesquisa.

5. O FACE NA PERSPECTIVA DOS/AS COORDENADORES/AS ESCOLARES DA CREDE 19

Delineado nosso caminho metodológico, nos detemos, no presente capítulo, na análise do *corpus* coletado e na discussão dos resultados obtidos. Nesta discussão, buscamos analisar três pontos essenciais para respondermos aos nossos questionamentos e atingirmos nossos objetivos de pesquisa: o processo de mediação do FACE na CREDE 19; o papel dos coordenadores na mediação das formações e o FACE enquanto política de formação. Por fim, apresentaremos o Produto Técnico e Tecnológico, o qual consiste num conjunto de orientações didáticas e pedagógicas intitulado **Simbiose de Saberes e Conhecimentos do Programa FACE** originado das reflexões suscitadas no decorrer desta análise. Com isso, buscar-se-á responder de que forma o programa de Fortalecimento da Atuação do Coordenador Escolar (FACE) repercute no desenvolvimento pessoal e profissional dos coordenadores escolares da CREDE 19.

Conforme apresentado anteriormente, os/as três coordenadores/as escolares participantes da pesquisa, **Soldadinho do Araripe**, **Flor de Pequi** e **Mandacaru** responderam ao questionário de forma anônima e livre, sem intervenções da pesquisadora. Ao analisar os perfis dos três participantes, observamos que todos trabalham na escola há mais de dez anos, conforme pode-se observar na tabela 2.

Tabela 2 - Tempo dos participantes da pesquisa na escola

Participante da pesquisa	Tempo na escola
Soldadinho do Araripe	13 anos
Flor de Pequi	14 anos
Mandacaru	21 anos

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

O tempo, na trajetória docente, apresenta uma alta carga simbólica, uma vez que demarca, tanto na memória individual quanto nas coletivas, as situações, eventos, marcas e marcos que são considerados importantes de figurarem nas recordações pessoais e nas lembranças históricas profissionais. Como afirmam Tardif e Raymond (2000), o tempo constitui um elemento essencial para o alicerçamento da práxis docente, que se constitui, além de outras relações e estruturas, de saberes e conhecimentos acumulados. Dessa forma, estes elementos fazem parte da construção não apenas do “eu profissional” do professor, mas

também de toda a sua trajetória de vida, pois “[...] a estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida” (Tardif e Raymond, 2000, p. 16).

Nessa mesma perspectiva, Merleau-Ponty (2006), ao discutir o tempo e a temporalidade, compara o tempo a um rio, onde este “[...] escoo do passado em direção ao presente e ao futuro. O presente é a consequência do passado, e o futuro a consequência do presente” (p. 550). Dessa forma, o tempo não pode ser definido como uma sucessão efetiva de processos limitadamente registrados, pois ele nasce a partir da relação dos sujeitos com as coisas (Merleau-Ponty, 2006, p. 551).

Assim, relacionando-se os conceitos de tempo e temporalidade à carreira docente, Betti e Mizukami (1997) afirmam que é importante que os professores tenham consciência de seu próprio percurso no tempo para que consigam ver com maior clareza as metas e os objetivos que pretendem alcançar, uma vez que é no decorrer e por intermédio do tempo que estes profissionais conseguem descobrir e eliminar suas particularidades e especificidades ao ministrar aulas. Quanto mais experiente o professor, portanto, melhor será o aproveitamento do tempo de ensino, pois é através da experiência que se aprende a gerir melhor o tempo de ensino (Saint-Onge, 2001, p. 239).

De acordo com Huberman (2000), as fases que compõem os momentos vivenciados pelos docentes durante a sua trajetória profissional estão diretamente relacionadas aos anos de carreira destes profissionais. Dessa forma, quando o professor está adentrando na carreira, ou seja, no período de 1 a 3 anos de profissão, ele se encontra no tempo de sobrevivência, de descobertas na docência; entre 4 a 6 anos, acontece a fase de estabilização, da construção de identificação profissional; o período de 7 a 25 anos de profissão, é o momento de diversificação e de experimentações; entre 25 e 30 anos, acontece a fase de distanciamento afetivo, de serenidade e/ou lamentação e, por fim, de 35 a 40 anos de carreira, o profissional docente experimenta a fase de desinvestimento, própria do final de carreira profissional.

Observando, portanto, este dado inicial, este nos revela que os três participantes, seguindo a escala de Huberman (2000) exposta acima, se encontram no momento de diversificação. Nesta fase, após terem conseguido consolidar sua competência pedagógica, os professores imergem em uma série de experiências pessoais e se abrem às novas e diversas possibilidades de utilização de materiais didáticos, realizar avaliações, formas de trabalho com os alunos e sequências dos programas; além disso, começam a querer impor mais

autoridade e demonstrar maior responsabilidade e prestígio. Geralmente, como salienta Huberman (2000), os professores que se encontram nessa fase são mais motivados que os menos experientes e os mais antigos, são dinâmicos, criativos, empenhados e, em alguns casos, ambiciosos por acessar outros cargos administrativos, como a gestão escolar ou outras instâncias, buscando se afastar da rotina de sala de aula e alçar novos desafios, como é o caso dos três participantes dessa pesquisa.

Tendo isso em vista, pode-se afirmar que os participantes são profissionais da educação experientes e, portanto, conhecem bem o ambiente escolar e o corpo docente com o qual trabalham, além de já terem participado das atividades do FACE em mais de um momento em sua trajetória pedagógica. Quanto ao vínculo empregatício, os três declararam serem efetivos da rede estadual de ensino e, no que se refere à área de formação, dois são licenciados em Letras e um, em História, conforme a tabela 3.

Tabela 3 - Área de formação dos participantes da pesquisa

Participante da pesquisa	Formação no Ensino Superior
Soldadinho do Araripe	Licenciatura em História
Flor de Pequi	Pedagogia e Letras
Mandacaru	Letras

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Percebe-se, a partir do perfil de formação dos participantes da pesquisa, que os processos de formação docente, advindos de cursos de licenciaturas diferentes, disponibilizam, a estes, conteúdos culturais referenciados ao ato de ensinar, assim como condições específicas a sua internalização (Dias e Souza, 2017). Neste sentido, ratificam as autoras que os processos de apropriação dos conhecimentos sobre a docência, historicamente acumulados, têm sido mediados pelas instituições formativas que formam os professores para atuar na docência. Dessa forma, a apropriação sobre conhecimentos, tais como: Políticas Educacionais, Legislação Educacional, Estrutura e funcionamento da Educação, Didática, Planejamento Educacional, Avaliação, Currículo, Psicologia da Educação, dentre outros conhecimentos afins, inerente aos currículos das licenciaturas, contribuem para que os professores, ao assumirem cargos de gestão, possam potencializar suas ações pedagógicas na escola.

Sendo assim, Dias e Souza (2017) consideram que a formação promovida pelas licenciaturas e cursos de pedagogia não deve ser entendida como meros conhecimentos oferecidos de forma arbitrária ou por meio de cursos eventuais, paralelos e transversais ao trabalho do professor, mas como uma ação contínua de formação vinculada às necessidades que se integram ao seu exercício profissional.

Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes docentes, não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Para o autor, a prática docente integra diferentes saberes e que se mantém a partir de diferentes relações pedagógicas e institucionais. Com isso, Tardif (2002) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36), o que reforça a importância da formação estabelecida pelas licenciaturas e curso de pedagogia para atuar na docência, tais como evidenciado no perfil dos participantes da pesquisa.

Implicada nesses saberes, a docência, para Tardif e Lessar (2005, p. 36) é compreendida como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

Esse entendimento, conforme apresenta Pimenta (1997), aponta para a superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos), e implica na valorização do processo formativo sistematizados pelos cursos de licenciatura, diferentemente das especificidades apontadas pelas formações em nível de bacharelado.

Com isso, tem-se como consequências para a formação dos professores ofertadas pelos cursos de licenciatura, a apropriação dos conhecimentos didáticos e pedagógicos necessários ao exercício da docência, a valorização da experiência, construída neste campo e a reflexão sobre ela. Conforme ressalta Pimenta, o professor “[...] não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer” (1997, p. 10). No entanto, por ter frequentado os cursos de formação de professores, estes adquirem saberes sobre a educação, sobre o ensino e sobre a pedagogia o que potencializa o seu exercício profissional ao longo do seu desenvolvimento profissional docente em seu espaço de atuação (Pimenta, 1997).

Dessa forma reforça Torres (2017, p. 333), que “a licenciatura é, por tudo isso, importante, porque o professor é um profissional que necessita de uma formação específica para atuar em um espaço profissional e a licenciatura é o espaço de formação profissional desses sujeitos”.

Face ao estabelecimento do perfil dos participantes, e considerando as questões de pesquisa sobre o programa FACE, apresentaremos a seguir a primeira categoria de análise, qual seja, as formações continuadas dos coordenadores escolares da CREDE 19 no FACE. Para isso, organizamos uma tabela com as unidades de sentido advindas das respostas de cada um dos participantes, conforme pode ser vista na tabela 4.

Tabela 4 - Categoria: formações continuadas dos coordenadores escolares da CREDE 19 no FACE

Pergunta: Existe no FACE uma proposta efetiva de formação continuada de coordenadores escolares?	
	<i>Unidade de Sentido</i>
Soldadinho do Araripe	<i>Sim. Os encontros presenciais e o curso de formação são ferramentas importantes, que sempre trazem conhecimentos novos e estão sempre apontando para o papel do coordenador e trazendo ferramentas que nos auxiliam a desempenhar com mais segurança e propriedade o nosso fazer voltado para o pedagógico. Os momentos de encontro sempre nos permite refletir sobre a realidade da escola e pensar estratégias de intervenção.</i>
Flor de Pequi	<i>Sim. Podemos perceber e testemunhar como o FACE trouxe ganhos para nós, coordenadores escolares; já ficamos ansiosos pelo próximo encontro e o que vai ser tratado para já retornarmos e incrementar na nossa prática. Creio que todos que já tiveram a vivência do FACE, conseguem perceber a diferença que o programa trouxe para a nossa função, de como ele nos faz refletir e repensar nossa prática.</i>
Mandacaru	<i>Sim, pois a formação ocorre anualmente para que os coordenadores se sintam mais seguros na rotina escolar, além de fazer com que possamos repensar nossa forma de trabalho.</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Analisando as respostas dos participantes, é possível perceber que os três compreendem existir uma proposta efetiva de formação continuada de coordenadores escolares no FACE. A formação continuada, como sinaliza Nóvoa (2002), ao contemplar cada unidade escolar em suas especificidades e singularidades, proporciona aos professores tempo e um espaço seguro para a realização de debates e discussões a respeito de sua própria atuação, associada ao projeto político-pedagógico da escola, uma vez que:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (Nóvoa, 2002, p. 30).

Como se desenvolve no próprio espaço educativo, a formação continuada exige a presença de um profissional que exerça papel de liderança e articule os grupos docentes em um projeto de formação que busque atender às demandas e às necessidades destes. O coordenador pedagógico é a figura ideal para desempenhar esta função, uma vez que sua atuação nas escolas de educação básica,

[...] tem vários reflexos em muitas dimensões da realidade escolar, como no desenvolvimento dos alunos, nas relações com os familiares dos estudantes etc., porém sua ação é essencialmente articulada com os professores. Desta maneira, sua atuação é indireta, uma vez que não estabelece ações diretamente com os educandos, mas suas intervenções e mediações, quando desencadeadas de forma ética e consciente, entre outros aspectos, propiciam o aprimoramento das ações educativas e o fortalecimento do grupo de docentes frente seu trabalho (Franco, 2008, p.39).

Assim, é por meio dos debates, realizados em espaços coletivos de reflexão contínua acerca das ações educativas, que o processo formativo docente, mediado pelo/a Coordenador/a Pedagógico/a, se torna possível para confrontar os problemas oriundos do cotidiano escolar e das dificuldades práticas dos professores com a teoria. Tal confrontação, como sinaliza Franco (2012), possibilita os processos de inovação e de mudanças no âmbito escolar, haja vista que “[...] as práticas, posturas, concepções e crenças dos docentes são as referências que sustentam a formação em serviço na escola” (p. 200).

É possível identificar, nas respostas dos participantes da pesquisa, a importância do FACE em seu fazer pedagógico, e como as atividades nele desenvolvidas auxiliam os/as Coordenadores/as a sentirem mais segurança e propriedade na execução de seu trabalho, como se observa, principalmente, nas falas de Soldadinho do Araripe e Mandacaru:

*“[...] está sempre [...] trazendo ferramentas que nos auxiliam a **desempenhar com mais segurança e propriedade** o nosso fazer voltado para o pedagógico [...]” (Soldadinho do Araripe).*

*“[...] a formação ocorre anualmente para que os **coordenadores se sintam mais seguros** na rotina escolar” (Mandacaru).*

Esta aproximação, viabilizada por um/a Coordenador/a Pedagógico/a empático e democrático, legitimado pelo grupo docente, é importante porque:

[...] pode acolher as pessoas em suas dificuldades e zelar pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. É por intermédio de uma aproximação afetiva, acolhedora, que os vínculos se fortalecem e as pessoas se encorajam a revelar suas reais dificuldades, inabilidades,

desconhecimentos, inseguranças e medos, sentimentos presentes nos coletivos de professores, mas que nem sempre são referendados e apresentados para serem debatidos, refletidos, superados (Franco, 2012, p. 203).

Os momentos de reflexão proporcionados pelos encontros do FACE são citados nas falas dos participantes, conforme pode ser visto abaixo. Para os participantes da pesquisa, estes momentos são importantes pois permitem que os coordenadores repensem suas práticas pedagógicas, voltem o olhar de forma mais direta à realidade da escola na qual atuam para que possam, assim, pensar em formas de intervir nos problemas enfrentados.

*“[...] Os momentos de encontro sempre nos permite **refletir sobre a realidade da escola e pensar estratégias de intervenção**” (Soldadinho do Araripe).*

*“ [...] Creio que todos que já tiveram a vivência do FACE, conseguem perceber a diferença que o programa trouxe para a nossa função, **de como ele nos faz refletir e repensar nossa prática**” (Flor de Pequi).*

*“[...] além de fazer com que possamos **repensar nossa forma de trabalho**” (Mandacaru).*

Estes momentos de reflexão e troca de experiências, promovidos pelos encontros do FACE, são importantes porque, de forma geral, os profissionais da educação:

[...] não tem consciência do potencial das ações que desenvolve [...], sendo os momentos de compartilhar experiências uma oportunidade para que “na reflexão coletiva sobre a prática, o professor tenha a possibilidade (através do registrar, explicitar, sistematizar, criticar e socializar) de tomar consciência desse saber que possui, mas que comumente não se apercebe”. (Vasconcellos, 2006, p. 123).

Assim, as ferramentas e estratégias pedagógicas abordadas nos encontros do FACE permitem que os coordenadores escolares não só reflitam sobre suas práticas, mas a partir da reflexão, podem validá-las, incrementá-las, ou, se preciso, atualizá-las, como é possível perceber nesse trecho da fala de Flor de Pequi: *“[...] já **ficamos ansiosos pelo próximo encontro e o que vai ser tratado para já retornarmos e incrementar na nossa prática**”*. Portanto, fica claro como o programa reverbera na atuação dos coordenadores no ambiente escolar, de tal forma que estes ficam ansiosos para os encontros seguintes e para mediar o quanto antes o que aprenderam junto a outros participantes.

Para Azambuja, Levinski e Bordignos (2019), é fundamental que a formação continuada, nesse caso, dos gestores educacionais seja compreendida enquanto ação processual, que acolha os saberes nascidos no contexto da prática, as contribuições da ciência

e os desafios da gestão. Constituir tal racionalidade, afirmam os referidos autores, exige o entrelaçamento com instituição de ensino superior que promova ações de assessoria pedagógica, por intermédio da extensão universitária, enquanto território fecundo para o acolhimento e teorização das experiências formativas dos sujeitos.

Essa perspectiva de formação continuada dialoga com as contribuições de Benincá (2002) e Freire (2013) sobre a condição finita e inconclusa do ser humano que, necessita de formação permanente, isto é, ao longo da vida e na esfera institucional colabora para romper com modelos de gestão centralizadora, autoritária e burocrática.

Quanto à segunda categoria, intitulada: Processo de mediação dos conteúdos abordados nas formações do Face na escola, apresentamos na tabela 5 as unidades de sentido advindas das respostas dos participantes da pesquisa quanto a este processo.

Tabela 5 - Categoria: Processo de mediação dos conteúdos abordados nas formações do Face na escola

Pergunta: Como tem ocorrido a mediação dos conteúdos abordados durante os encontros do FACE na escola?	
	<i>Unidade de Sentido</i>
Soldadinho do Araripe	<i>As oficinas realizadas durante os encontros FACE, nos módulos virtuais e nos momentos formativos presenciais, são adaptadas e aplicadas junto aos professores nos planejamentos por área, onde levamos os dados da escola para análise e a partir da realidade pensar estratégias de intervenção. Também levamos para o planejamento as metodologias ativas que são aplicadas nos encontros FACE, como por exemplo o World Café, Rotação por estação, entre outras.</i>
Flor de Pequi	<i>Sempre procuramos trazer para nossa realidade as temáticas abordadas no FACE. Podemos dizer que conseguimos melhorar bastante nossa prática de planejamento, a partir do FACE nós trouxemos um outro olhar para os momentos do planejamento; passamos a realizar um planejamento formativo, e não apenas informativo.</i>
Mandacaru	<i>O material do curso online é vivenciado nos encontros presenciais, momento em que trocamos experiências e alinhamos nossas vivências. Todo esse material é um importante subsídio para apoio nos planejamentos por área e no dia-a-dia escolar.</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

De acordo com D'ávila (2011), para que se possa abordar a mediação didática, faz-se necessário, primeiramente, compreender a mediação cognitiva, que pode ser explicada a partir da teoria sócio-histórica de Vygotsky, na qual “[...] que a apreensão inteligente do objeto de conhecimento não pode ser imediata, mas mediatizada pela operação mental do

sujeito que o conceitua” (p. 62). Em outras palavras, trata-se da capacidade que os indivíduos possuem de objetivar o conhecimento ao mesmo tempo em que o conceituam.

Para que ocorra a mediação cognitiva, é necessário que aconteça também um processo de mobilização interno e externo: a mediação didática. Como afirma Shechtman (2009), a mediação didática é um processo comunicacional, no qual são construídos significados, que tem como principal objetivo a ampliação das possibilidades de diálogo e o desenvolvimento de negociações significativas de conteúdos e processos em ambientes educacionais, incentivando, também, a construção de saberes contextuais e relacionais, ancoradas nas interações professor-aluno. Esta mediação, portanto, mobiliza operações lógicas que ativam processos mentais e emocionais dos educandos e operações estratégicas que influenciam no desenvolvimento da aprendizagem, através de atividades cognitivo-emocionais (Hyman, 1974).

Assim, enquanto os processos cognitivos operam a partir do desejo de aprender, a mediação didática atua como um sistema de regulação que busca tornar o objeto de estudo desejável ao sujeito, estabelecendo as condições ideais e necessárias para a ativação do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a ação do professor/mediador irá refletir diretamente no processo de aprendizagem, determinando se esta ocorrerá de forma fragmentada, dissociada ou de forma interligada às práticas sociais diárias e aos conhecimentos prévios dos educandos (D’ávila, 2011).

Uma vez que nos encontramos no contexto de uma sociedade situada no universo digital fazendo uso de suas diversas tecnologias, a linguagem digital deve fazer parte de nossas práticas diárias, bem como do cotidiano escolar. Assim, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), favorecem a mediação didática tanto em situações presenciais quanto de educação à distância ou ensino emergencial remoto.

As atividades do FACE, ao buscar usufruir do potencial de mediação didática das TDIC, foram realizadas de forma virtual, através do AVACED, e de forma presencial, com apoio das CREDES. O AVACED constitui-se como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que, segundo Santos (2003), são ambientes alocados na web que, ao serem utilizados por professores, educadores, formadores, comunicadores e técnicos de informática, auxiliam no desenvolvimento de interações, síncronas ou assíncronas, entre os envolvidos em um contexto de ensino e aprendizagem que se encontram geograficamente separados. Além disso, os AVA possuem diversas funcionalidades e ferramentas que possibilitam a realização de atividades e o acesso a conteúdos de uma determinada disciplina, possibilitando o

desenvolvimento de ações pedagógicas importantes, que não podem ser realizadas de outras maneiras.

Todas as atividades do FACE, compreendidas e estabelecidas como mediações didáticas, virtuais ou presenciais, buscaram construir significados e ampliar as possibilidades de diálogo e as negociações significativas de processos e de conteúdos, construindo, assim, um saber relacional, contextual e interativo, mobilizando, para isso, estratégias intelectuais e emocionais (Hyman, 1974). Para isso, cumpriram uma agenda previamente elaborada pela Secretaria da Educação em parceria com as Coordenadorias Regionais e se complementam para alcançar o objetivo do programa, que consiste em fortalecer a liderança e o papel formador destes agentes no processo de desenvolvimento e fortalecimento da proposta pedagógica da escola na qual estão inseridos.

No que se refere à mediação dos conteúdos abordados nos encontros do FACE nas escolas, é possível perceber, na fala dos participantes da pesquisa, que esta acontece de forma a enriquecer o processo pedagógico, e neste sentido buscaram adaptar as temáticas, os materiais e as estratégias à sua realidade escolar. Esta compreensão pode ser percebida na escrita do Soldadinho do Araripe, Flor de Pequi e Mandacaru, ao afirmarem que:

“[...] As oficinas realizadas durante os encontros FACE, nos módulos virtuais e nos momentos formativos presenciais, são adaptadas e aplicadas junto aos professores nos planejamentos por área [...]” (Soldadinho do Araripe).

“Sempre procuramos trazer para nossa realidade as temáticas abordadas no FACE [...]” (Flor de Pequi).

“[...] O material do curso online é vivenciado nos encontros presenciais, momento em que trocamos experiências e alinhamos nossas vivências [...]” (Mandacaru).

Assim, os coordenadores-formadores buscam, durante os momentos de formação presencial, bem como em sua participação nos módulos virtuais, organizar e selecionar, observando e respeitando as individualidades e especificidades de sua comunidade escolar, os conteúdos e atividades mais adequadas para mediar as atividades durante os momentos de planejamento. Nos encontros formativos, tal como afirma Soldadinho do Araripe, existiu a possibilidade de dialogar sobre os dados escolares de forma respeitosa: *“[...] nos encontros levamos os dados da escola para análise e a partir da realidade pensar estratégias de intervenção”*. Essas estratégias, bastante desafiadoras e que, muitas vezes, são evitadas nos momentos formativos, foram de grande e fundamental importância para que ações, metodologias e práticas pedagógicas fossem (re)pensadas, (re)formuladas, em coletivo, para

dirimir ou amenizar problemas enfrentados nas escolas, tais como a evasão, o abandono, os índices de reprovação, a recomposição de aprendizagem, dentre outros.

Destaca-se na escrita de Flor de Pequi que: “[...] *a partir do FACE nós trouxemos um outro olhar para os momentos do planejamento; **passamos a realizar um planejamento formativo, e não apenas informativo***”. A escrita desse participante aponta para a transformação dos momentos formativos na escola proporcionado pelo Programa FACE, ao invés de se limitar a ser um momento apenas informativo, onde são repassadas comunicações e esclarecimentos do ambiente escolar, o planejamento formativo, proporcionando a todos os membros da comunidade escolar momentos de fala, de escuta e de refletir sobre suas práticas pedagógicas, fazendo com que a escola se torne um ambiente mais acolhedor, que valoriza todos os agentes envolvidos nas ações diárias.

Estes encontros, como afirma Franco (2012), são de extrema importância, pois constituem um espaço no qual as ações formativas podem se concretizar de forma mais apropriada e assertiva, pois são raros os momentos na rotina de trabalho escolar onde a equipe de professores possa refletir acerca de sua práxis, aprofundar conhecimentos preexistentes e assimilar novos conteúdos, propiciando, conseqüentemente, uma educação de qualidade aos alunos.

Nesse contexto, assim como assinala Oliveira e Garcia (2019) o uso de recursos tecnológicos pode colaborar na superação do modelo tradicional de educação, cabendo ao professor, aqui neste caso específico, o/a coordenador/a escolar, contextualizar e imprimir sentido ao uso das TDIC em sua prática pedagógica. Usando os recursos das TDIC, o professor pode se beneficiar com as facilidades que elas oferecem, bem como apoiar os estudantes na difícil tarefa de localizar, filtrar e, principalmente, interpretar as informações relevantes disponíveis no ciberespaço (Oliveira; Garcia, 2019).

Quanto à categoria o papel dos/as coordenadores/as na mediação das formações do FACE, estruturou-se na tabela 6, as unidades de sentido advindas das respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa quanto à temática referida.

Tabela 6 - Categoria: a articulação do FACE e o papel dos/as coordenadores/as na mediação das formações na CREDE 19.

Pergunta: Como ocorre a articulação do FACE em relação ao papel dos/as coordenadores/as enquanto mediador das formações docentes na CREDE 19?	
	<i>Unidades de Sentido</i>
Soldadinho do Araripe	<i>A partir da análise dos dados e da realidade de cada escola e da</i>

	<i>regional, da troca de experiências nos encontros, o FACE vai dando subsídios para que se possa pensar e realizar a formação Docente em cada escola da CREDE. Entendemos o FACE como um espaço que garante informações e uma base para que nós coordenadores possamos garantir a formação dos nossos professores. É o início de um processo que é fundamental. Ainda não é o ideal, ou por si só o FACE não é capaz de trazer todas as ferramentas e conhecimentos, mas sem dúvidas vem despertando e chamando a atenção para questões importantes e necessárias do fazer do coordenador que muitas vezes se perde diante dos inúmeros "incêndios" que ocorrem dentro da escola. É um suporte que gera maior segurança no nosso fazer, seja no que diz respeito às informações e conhecimentos, seja diante da troca que acontece com os demais colegas, que nos transmite um sentimento de acolhimento e de que não estamos só, ou fazendo errado.</i>
Flor de Pequi	<i>Ocorre de forma satisfatória, nos trazendo sugestões de como lidar e mediar com todos os processos que acontecem na escola.</i>
Mandacaru	<i>O FACE oferece importante material pedagógico com dados a partir de análise de resultados e acolhimento quanto a troca de experiências vivenciadas pelo grupo.</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

O FACE, enquanto Programa de Formação Continuada voltado para coordenadores escolares, busca viabilizar ações de fortalecimento e de construção identitária destes profissionais, que possuem, no ambiente escolar, um papel bastante flexível, tendo que atuar em diversas frentes, a depender da realidade na qual se encontra inserido. Assim, as atividades propostas no FACE buscam reforçar a importância do diálogo, pois para que a educação continuada do/a Coordenador/a Pedagógico/a tenha sucesso dentro do contexto escolar, precisa “[...] ter como objetivo central a reflexão sobre a prática, tendo em vista uma reconstrução da autonomia intelectual não só para si, mas para toda equipe escolar. (Oliveira; Guimarães, 2013, p. 97). Dessa forma, todos os setores da escola podem atuar de forma colaborativa e participativo-ativa nas discussões e nas tomadas de decisões, tornando, assim, o ambiente de trabalho um local acolhedor, com equidade e que promove uma educação de qualidade.

Na escrita dos participantes da pesquisa, pode-se observar que todos compreendem que os/as coordenadores/as desempenham um papel satisfatório na mediação das formações docentes na CREDE 19, conforme pode ser ratificado abaixo:

“[...] o FACE vai dando subsídios para que se possa pensar e realizar a formação Docente em cada escola da CREDE (Soldadinho do Araripe).

“[...] Ocorre de forma satisfatória [...]” (Flor de Pequi).

*“O FACE oferece importante material pedagógico com dados [...]”
(Mandacaru).*

Num contexto em que o/a coordenador/a é o mediador de um programa de formação que chegam à escola, a sua construção identitária está relacionada não somente aos mecanismos utilizados para “reinterpretar” as políticas de formação, mas também desenvolver uma influência pedagógica sobre as pessoas que participam desse processo no âmbito da gestão escolar (Ferreira; Evangelista, 2019). Com isso, reitera Ferreira (1998, p. 109) que a formação dos profissionais deve se fundamentar na formação humana e exige desta formação “um profissional entendido como “um mediador” da “vida social” efetiva, das expectativas e do desejo coletivo de uma comunidade global que requer que os seus membros sejam integrados à vida social mundial, com todas as possibilidades”.

Percebe-se que, através da mediação dos coordenadores, as formações docentes passam a ser espaços de reflexão e de troca de experiências, que fornece aos coordenadores suporte e segurança no desenvolvimento suas atividades laborais e aos professores um momento formativo de qualidade, tal como ilustram os participantes a seguir:

“[...] É um suporte que gera maior segurança no nosso fazer, seja no que diz respeito às informações e conhecimentos, seja diante da troca que acontece com os demais colegas, que nos transmite um sentimento de acolhimento e de que não estamos só, ou fazendo errado” (Soldadinho do Araripe).

“[...] nos trazendo sugestões de como lidar e mediar com todos os processos que acontecem na escola” (Flor de Pequi).

“O FACE oferece [...] acolhimento quanto à troca de experiências vivenciadas pelo grupo” (Mandacaru).

A troca de experiências entre os pares (incluindo-se, também, neste processo, o coordenador-mediador) proporciona um ambiente de acolhimento, onde estes profissionais podem aprender e ensinar através de suas experiências e através da(s) experiência(s) do(s) outro(s). O fato de estar entre iguais, uma vez que o próprio mediador também é coordenador, faz com que os participantes se sintam à vontade para relatar suas experiências e fazer questionamentos, sem medo de julgamentos, como é possível perceber na afirmação do Soldadinho do Araripe: *“É um suporte [...] que nos transmite um sentimento de acolhimento e de que não estamos só, ou fazendo errado”*.

Deste modo, podemos considerar que o coordenador pedagógico atua, conforme Ribeiro, Menezes e Campos (2016), como um mediador que promove a difusão facilitada de conhecimentos, por meio da reflexão, observação ou imitação, estimulando entre os docentes, a aprendizagem colaborativa de um novo conhecimento. Assim, acreditamos que espaços formativos, orientados pelo princípio da homologia de processos, onde o coordenador pedagógico oportuniza a reflexão e tematização dos saberes e práticas educativas, podem favorecer a difusão de conhecimentos (Almeida *et al.*, 2019).

Este ambiente favorece, ainda, a realização de mudanças e a reorganização pedagógica, movimentos essenciais que só costumam acontecer quando [...] as contradições, inquietações e insatisfações se manifestam. As alterações se concretizam quando as pessoas reconhecem sua necessidade e se mobilizam para completar o que está inacabado, substituir algo que está inadequado ou modificar plenamente o que já não atende ao que se destina” (Franco, 2012, p. 203-204).

Contudo, o participante Soldadinho do Araripe pontua que o FACE, embora seja importante para a construção e para o fortalecimento da identidade do coordenador pedagógico, ainda carece de pontos de aprimoramento, uma vez que não é capaz de abarcar todas os problemas e todas as especificidades de cada realidade escolar. Neste sentido, reitera Soldadinho do Araripe:

“[...] [o FACE] é o início de um processo que é fundamental. Ainda não é o ideal, ou por si só o FACE não é capaz de trazer todas as ferramentas e conhecimentos, mas sem dúvidas vem despertando e chamando a atenção para questões importantes e necessárias do fazer do coordenador que muitas vezes se perde diante dos inúmeros "incêndios" que ocorrem dentro da escola (Soldadinho do Araripe).

Contudo, a mediação das formações nas escolas visa diminuir estes distanciamentos, uma vez que, como relatado pelos participantes da pesquisa em respostas anteriores, o coordenador-mediador se apropria dos conhecimentos e dos conteúdos abordados nos encontros do FACE e faz as adaptações necessárias para que estes se adequem ao local onde atuam. Contudo, não é possível abarcar todas as necessidades específicas de todos os contextos escolares, mas sim pensar-se no desenvolvimento de ações coletivas (Franco, 2012).

A partir da fala do Soldadinho do Araripe, percebe-se, ainda, que um dos principais objetivos do Programa FACE, o fortalecimento da construção da identidade do Coordenador Escolar e a autopercepção de suas atividades laborais, está sendo alcançado,

uma vez que este participante acredita que, mesmo que o FACE ainda necessite de avanços e aprimoramentos, chama a atenção dos coordenadores “[...] *para questões importantes e necessárias do fazer do coordenador que muitas vezes se perde diante dos inúmeros "incêndios" que ocorrem dentro da escola*”. Assim, o coordenador escolar, que muitas vezes pode se sentir atribulado e cercado por problemas que nem sempre são de sua competência solucionar, encontra no Programa FACE, além de um local de acolhimento, onde percebe que não é o único a passar por isso, um espaço onde pode fortalecer sua identidade laboral e refletir sobre sua prática pedagógica diária.

De forma a compreender a percepção dos participantes da pesquisa sobre o FACE enquanto política de formação, apresentar-se-á a categoria acompanhamento, discussão dos resultados, índices educacionais e ações de recomposição da aprendizagem.

Como se dá o acompanhamento, a discussão e são trabalhados os resultados sociais, pedagógicos, os índices de evasão, abandono, reprovação e a recomposição da aprendizagem e do currículo nas formações do FACE?

Tabela 7 - Categoria: acompanhamento, discussão dos resultados, índices educacionais e ações de recomposição da aprendizagem.

Pergunta: Como se dá o acompanhamento, a discussão e são trabalhados os resultados sociais e pedagógicos do FACE?	
	<i>Unidade de Sentido</i>
Soldadinho do Araripe	<i>Através das avaliações internas e externas, como o SPAECE, a avaliação diagnóstica, os resultados bimestrais, por meio do acompanhamento do Professor Diretor de Turma, onde os dados são analisados com os professores durante o planejamento coletivo, e a realidade social de cada aluno é debatido. Estamos sempre debatendo e discutindo as ações que são realizadas e os resultados dentro da escola. Ainda existem muitas dificuldades, seja na análise dos dados, seja no olhar de alguns professores acerca do processo e/ou ainda do ativismo que dificultam a reflexão, mas estamos sempre tentando realizar um planejamento que possibilite pensar a nossa prática numa perspectiva mais global.</i>
Flor de Pequi	<i>Através de um acompanhamento individualizado, por escolas, identificando as dificuldades, traçando e propondo estratégias de superação para que os objetivos do acompanhamento pedagógico sejam alcançados.</i>
Mandacaru	<i>A análise dos resultados das avaliações internas e externas acontecem nas reuniões de PDT, nas reuniões com os pais e em discussões nas salas com os alunos.</i>
Pergunta: Como são discutidos os índices de evasão, abandono e reprovação?	

	<i>Unidade de Sentido</i>
Soldadinho do Araripe	<i>Durante o ano letivo são realizadas várias ações a fim de diminuir os índices de evasão, abandono e reprovação. Diariamente é realizada a frequência dos alunos pela escola, onde acompanhamos as faltas e a partir daí se realiza a busca ativa, para evitar ou ao menos diminuir a evasão. Bimestralmente acontecem as reuniões de Diretor de Turma, onde os dados de rendimento, frequência e as questões sociais são sistematizados e apresentados para professores, representantes de alunos e de pais. Sempre na jornada pedagógica realizamos a análise dos dados e traçamos metas e estratégias para melhorar os resultados.</i>
Flor de Pequi	<i>De forma insatisfatória, compreendemos que essas pautas ainda não aparecem de maneira direta dentro do FACE.</i>
Mandacaru	<i>Esses índices são amplamente debatidos em planejamentos por áreas e reuniões com pais e alunos, além da busca ativa e recuperação paralela.</i>
Pergunta: Como tem sido trabalhada a recomposição da aprendizagem e o currículo?	
	<i>Unidade de Sentido</i>
Soldadinho do Araripe	<i>No início do ano foi realizado junto aos professores a Priorização Curricular, a fim de garantir processos de recomposição. Também a partir dos resultados da avaliação diagnóstica traçamos junto com os professores o planejamento do Bimestre, e realizamos mensalmente uma avaliação e realinhamos as estratégias.</i>
Flor de Pequi	<i>Ocorre de forma satisfatória, são assuntos presentes e recorrentes dentro do FACE.</i>
Mandacaru	<i>A recomposição da aprendizagem tem sido trabalhada com a recuperação paralela e agora com os tutores.</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Conforme pode ser visto, os participantes da pesquisa compreendem o FACE como uma importante política pública educacional, que possibilita aos Coordenadores Escolares realizar ajustes, correções e mudanças de perspectiva acerca das práticas pedagógicas cotidianas.

Para Lopes *et al.* (2019), o acompanhamento da aprendizagem, bem como dos índices de evasão, abandono e reprovação ganham ainda mais relevância em um contexto onde o Ensino Fundamental está praticamente universalizado e precisa, portanto, de um olhar ainda mais atento por parte do/a Coordenador/a Pedagógico/a. Estes dados, como afirmam os autores, constituem ferramentas de

[...] replanejamento das ações, pressupondo que a partir das aprendizagens ocorridas ou não, professores e gestores precisam garantir estratégias de

intervenções para a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem, guiados pelas expectativas que já foram ou não alcançadas (Lopes *et al.*, 2019, p. 57).

Dessa forma, para Lopes (2019), faz-se necessário que os resultados coletados sejam discutidos de forma pedagógica e coletiva, com o intuito de quebrar “[...] paradigmas educacionais que ainda permeiam as escolas e salas de aula” (Lopes *et al.*, 2019, p. 58). Nas falas dos participantes, percebe-se que os resultados sociais e pedagógicos, coletados a partir dos dados obtidos nas avaliações externas e internas, são discutidos coletivamente, nos planejamentos e reuniões com os demais membros da comunidade escolar, onde a realidade individual dos alunos é discutida, de forma a (re)formular estratégias e (re)pensar o fazer pedagógico, para que este possibilite uma educação de qualidade e com equidade, como afirma Soldadinho do Araripe: “*[...] os dados são analisados com os professores durante o planejamento coletivo, e a realidade social de cada aluno é debatido [...] estamos sempre tentando realizar um planejamento que possibilite pensar a nossa prática numa perspectiva mais global*”.

Nestes momentos, também são discutidas questões e problemáticas que fazem parte do cotidiano da grande parte das escolas brasileiras, como a evasão, o abandono, a reprovação, a recomposição de aprendizagem e o currículo. Percebemos, pelas respostas dos participantes, que estes assuntos também são discutidos coletivamente, como afirma Mandacaru: “*Esses índices são amplamente debatidos em planejamentos por áreas e reuniões com pais e alunos, além da busca ativa e recuperação paralela*”.

Dessa forma, concordamos com Pontes (2019) quando a autora afirma ser de fundamental importância que as redes de ensino invistam em programas de formação profissional docente, e que as instituições desenvolvam ações articuladas pelas equipes gestoras, com iniciativas de acompanhamento e do apoio aos profissionais, concebendo projetos ancorados nas necessidades e nos perfis de seus professores, com iniciativas diversas a partir da parceria com os docentes mais experientes, tal como revela o perfil dos participantes da pesquisa.

Contudo, para Flor de Pequi ainda existem lacunas no FACE, quanto a ausência de discussões ampliadas sobre a **evasão, abandono e reprovação**. Para o participante “[...] *ainda não aparecem de maneira direta dentro do FACE*”. As temáticas apontadas pela participante se apresentam como tema histórico que fazem parte dos debates e reflexões da educação pública brasileira, e que ainda fazem parte dos dias atuais, ocupando espaço de relevância no cenário da política pública educacional (Maiolino, 2016). Em face disso, reitera

a autora que os debates acerca da evasão escolar, de alguma forma, têm considerado o papel tanto da família quanto da escola em relação à vida escolar do aluno e a atuação da coordenação pedagógica nesse contexto.

Na perspectiva de Santana e Torres (2021), a evasão, o abandono e a reprovação tem alcançados indicadores elevando em virtude do contexto acelerado do capitalismo em nível mundial, nacional, regional e local aliado às mudanças estruturais das políticas educacionais brasileira em consonância com o fortalecimento da mão de obra não qualificada para atuar no mercado de trabalho. Esse contexto impulsiona a discussão sobre a evasão escolar presente nos diagnósticos da crise do sistema educacional brasileiro, ao tempo que é identificado pelo referidos autores como fatores determinantes para o aumento da violência, do consumo de drogas e do desemprego, neste sentido, ampliar a discussão sobre esta problemática torna-se essencial para compreendermos as questões inerentes a educação no contexto do século XXI.

Dessa forma, ratifica Santana e Torres (2021, p. 24-25) que

A evasão escolar figura como um dos maiores problemas no cenário da educação brasileira e na prática, os números mostram uma dificuldade de retenção dos alunos em sala de aula e ilustram aspectos da educação que precisam ser melhorados. Entram nessa lista a qualidade do ensino, a formação dos professores, transporte escolar, violência, questões socioculturais, estrutura das escolas e os níveis de aprendizado (p. 24 - 25).

Nesse contexto, embora a história da educação brasileira tenha mostrado iniciativas de avanço para a superação do desafio de democratizar o acesso à escola pública, a educação brasileira continua ainda a enfrentar o desafio de minimizar a evasão escolar e fazer valer o acesso através da permanência do aluno nas escolas. Nesses termos, a problemática histórica da evasão, do abandono e a reprovação se apresentam como temas potenciais para serem trabalhados nas formações vindouras do FACE, considerando a sua emergência enquanto programa formativo a ser continuado e a sensibilidade deste para acolher os temas propostos pelos coordenadores escolares em suas formação.

No que se refere à recomposição da aprendizagem e currículo, os participantes compreendem que são pautas abordadas satisfatoriamente, pois “[...] *são assuntos presentes e recorrentes dentro do FACE*”. Para Santos e Cruz (2023), a recomposição de aprendizagem, principalmente no pós-pandemia, deve se tornar uma realidade constante nos contextos escolares uma vez que muitas foram as dificuldades apresentadas no modelo não presencial,

que trouxeram sérias implicações para a vida escolar dos(as) estudantes, no entanto, assegurá-la

[...] requer um trabalho em parceria, isto é, um processo de interação, com diálogo, com respeito às múltiplas formas de ser e de estar no mundo. A educação num movimento colaborativo pode articular a teoria e a prática, favorecer as experiências vividas ao longo da vida do/da professor/a, dos/as alunos e de toda comunidade escolar (Santos; Cruz, 2023, p.7).

Diante disso, ratifica-se que o termo “recomposição da aprendizagem” se destacou na educação. Para Dias e Chaves (2022) e Hickmann *et al.* (2022), como se trata de uma experiência inovadora, e por não se ter um modelo específico a ser seguido, o que se sabe é que inicialmente é preciso identificar o que precisa ser retomado na aprendizagem. Diante disso, Hickmann *et al.* (2022) afirma que se faz relevante identificar déficits de aprendizagem durante um contexto específico, como no caso da pandemia de COVID-19, e utilizar a recomposição como ferramenta de ensino.

Para Santos e Cruz (2023), a discussão sobre a recomposição da aprendizagem, implica em intervenções pedagógicas, ações educacionais diretamente ligadas a instituições de ensino, para suprir conteúdos não trabalhados no período pandêmico, ou seja, não é reforço escolar, mas o momento de assegurar que os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento necessário para seguir os seus estudos sem prejuízos epistemológicos.

Dessa forma, tal como aponta Santos e Cruz (2023) com a necessidade da retomada ao ensino presencial questões como a formação tecnológica e a expansão do uso das tecnologias em salas de aula, com vistas a assegurar a recomposição das aprendizagens, o que requer uma avaliação diagnóstica para identificar e suprir as lacunas de estudos dos/as estudantes, se apresentaram para o FACE como estratégias nevrálgicas dentro do alcance dos seus objetivos.

Assim, sendo as formações continuadas colaboram com as trocas entre pares, assim como possibilitam que professores e demais profissionais da educação discutam, de forma coletiva, as estratégias de recomposição, bem como de superação de problemáticas agravadas pela pandemia, como a evasão, o abandono e a reprovação.

Assim, ao organizar a formação, o/a coordenador/a deve levar em consideração o perfil da comunidade, a história da escola, as demandas dos alunos, dos professores, atuando como mediador e potencializando a socialização de conhecimentos e experiências que se articulam na construção de novos conhecimentos (Almeida *et al.*, 2019).

Por fim, ao serem perguntados sobre a viabilidade de produção de um conjunto de orientações didáticas e pedagógicas que contribuísse para a sistematização das ações do FACE, os participantes apresentaram as seguintes respostas:

Tabela 8 - Produto Educacional

Pergunta: O desenvolvimento de um conjunto de orientações didáticas e pedagógicas contribuirá para a sistematização das ações do FACE no contexto da CREDE 19?	
	<i>Unidade de Sentido</i>
Soldadinho do Araripe	<i>Sim. Um material que consiga sistematizar, apresentar e orientar acerca das ações sem dúvidas será de extrema relevância e contribuirá para o fortalecimento da ação diária dos Coordenadores Escolares.</i>
Flor de Pequi	<i>Sim. É importante para que possamos ter registros das temáticas desenvolvidas e também para que possamos sistematizar as informações.</i>
Mandacaru	<i>Sim. Todo material produzido com a finalidade de oferecer maior suporte teórico será muito proveitoso, pois as ações do FACE servem de suporte para sistematizar, orientar e alinhar ações que precisam ser aplicadas.</i>

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Observando as respostas dos participantes, pode-se perceber que todos se mostraram favoráveis à produção de um material acerca das ações do FACE e destacam a importância da sistematização destas informações para dar maior suporte e fortalecer as ações diárias dos Coordenadores Escolares, tal como pode ser percebido a seguir:

*“[...] Um material que consiga **sistematizar**, apresentar e orientar acerca das ações sem dúvidas **será de extrema relevância** [...]” (Soldadinho do Araripe).*

*“É **importante** para que possamos [...] **sistematizar** as informações” (Flor de Pequi).*

*“[...] as ações do FACE servem de **suporte para sistematizar**, orientar e alinhar ações que precisam ser aplicadas” (Mandacaru).*

Além da sistematização de informações, os participantes acreditam que a produção deste material os auxiliaria por ser um registro e por ser um material capaz de orientar, alinhar ações e fornecer o suporte teórico necessário para o desenvolvimento satisfatório de suas funções. Em virtude disso, estruturamos um conjunto de orientações

didáticas e pedagógicas intitulado **Simbiose de Saberes e Conhecimentos do Programa FACE**⁹, como um produto das discussões e dos resultados apresentados nesta pesquisa, com o intuito de ser um instrumento pedagógico prático e acessível que auxilie os Coordenadores no processo de mediação das formações do FACE nas escolas, contribuindo, dessa forma, para uma formação contínua e de qualidade aos professores e, conseqüentemente, para uma educação de qualidade para os alunos da rede estadual de ensino.

Entende-se a partir dos resultados apresentados, que o Programa de Fortalecimento da Atuação do Coordenador Escolar (FACE), necessita de ajustes, atualizações e melhorias, embora tenha repercutido de forma significativa para o desenvolvimento profissional dos Coordenadores Escolas da CREDE 19, principalmente no que diz respeito à qualidade profissional e pessoal destes, uma vez que se trata de uma proposta formativa acolhedora, sensível, de aprendizagem colaborativa e que auxilia estes profissionais no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas diárias através de materiais, estratégias e ferramentas que os aproxima dos demais membros da comunidade escolar ao mesmo tempo em que fortalece a sua identidade profissional.

Que os resultados e as conclusões apresentadas nesta pesquisa possam suscitar reflexões acerca da importância do FACE enquanto formação continuada direcionada aos Coordenadores Escolares e de um olhar mais direcionado a este profissional, demasiadamente centrais para que a escola seja um ambiente acolhedor, humanizado e favorável à aprendizagem.

⁹ As orientações didáticas e pedagógicas intituladas Simbiose de Saberes e Conhecimentos do Programa FACE seguem junto com a presente dissertação de mestrado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos as considerações finais acerca da pesquisa aqui apresentada. Para isto, resgataremos a nossa problemática geral e questões específicas, bem como os nossos objetivos, geral e específicos e retomaremos as discussões empreendidas no decorrer do trabalho para, dessa maneira, elencarmos desdobramentos possíveis que possam desencadear o desenvolvimento de novas pesquisas e estudos acerca do tema aqui abordado.

Conforme as discussões aqui estabelecidas, pode-se perceber a crescente preocupação com o desenvolvimento de políticas, estratégias e ações formativas com o objetivo de melhorar as condições de trabalho dos profissionais da educação e, conseqüentemente, os índices educacionais do país.

Nesse contexto, as formações continuadas, exemplo de políticas públicas redistributiva, voltada aos profissionais do magistério e impulsionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N.º 9.394/96), consolidadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que sinalizaram para a importância de se valorizar os conhecimentos, experiências e vivências pessoais dos docentes para subsidiar o desenvolvimento de suas competências pessoais e profissionais, devem pautar-se em uma teoria contextualizada, sócio referenciada em práticas dialógicas, que contemplem as particularidades e os problemas reais enfrentados pelos professores em sua práxis.

O/a Coordenador/a Escolar, enquanto responsável por articular, viabilizar e integrar o trabalho pedagógico, trabalha de forma inter relacionada junto a todos os outros membros da comunidade escolar - gestão, professores, alunos e familiares. Assim, seu trabalho, diretamente ligado ao fazer docente, é inerente ao apoio, supervisão e condução do trabalho do professor, impactando, de forma direta, na qualidade de ensino e no clima escolar. Compreende-se dessa forma, que o coordenador/a escolar é o profissional responsável por articular e mediar os processos de formação continuada, pautados na dialogicidade, na sensibilidade e em estratégias de ação-reflexão-ação.

Na realidade do estado do Ceará, o Programa de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE), ao buscar atender as demandas existentes nas escolas e ainda as demandas potencializadas pela pandemia da Covid-19, estabeleceu-se como sendo uma estratégia de formação entre pares, tendo como principal objetivo fortalecer a atuação dos/as Coordenadores/as Escolares, auxiliando-os no fortalecimento de sua identidade profissional, perfil de liderança e diálogos horizontalizados aos professores. Para isso, o

FACE realizou formações nas modalidades presencial e híbrida, ao tempo que vêm aprimoradas estas ao longo de sua implantação, frente às necessidades e desafios que se apresentam no decorrer dos anos.

Nesse contexto, o interesse pelo objeto de pesquisa, estabelecidos a partir das trocas de vivências, saberes e experiências enquanto Articuladora Regional das formações continuadas dos coordenadores escolares (FACE) nos proporcionou, ao longo desta pesquisa, conhecimentos acerca da realidade das escolas, bem como dos coordenadores, professores e alunos. Compreendemos, a partir desta experiência científica, a importância de uma formação continuada de qualidade para a promoção de um ambiente favorável ao ensino e a aprendizagem.

Em virtude da experiência tecida, a questão apresentada na introdução desta dissertação, seja ela: como o programa de Fortalecimento da Atuação do Coordenador Escolar (FACE) repercute no desenvolvimento profissional dos coordenadores escolares da CREDE 19, tendo em vista a qualidade profissional e pessoal destes? pode ser respondida, considerando os dados da pesquisa, como sendo uma repercussão que tem proporcionado um ambiente acolhedor de troca de experiências e saberes, ao mesmo tempo em que possibilita apropriação de conhecimentos, materiais e estratégias inovadoras importantes para o funcionamento da escola e, conseqüentemente, para a promoção de um ensino de qualidade.

Tendo em vista as problemáticas específicas, previamente definidas, quais foram: Existe no FACE uma proposta efetiva de formação continuada para os coordenadores escolares? Como tem ocorrido a mediação dos conteúdos abordados durante os encontros do FACE na escola? Como ocorre a articulação do FACE em relação ao papel dos coordenadores enquanto mediador das formações docentes na CREDE 19? Como se dá o acompanhamento, a discussão e são trabalhados os resultados sociais, pedagógicos, os índices de evasão, abandono, reprovação e a recomposição da aprendizagem e do currículo nas formações do FACE? O desenvolvimento de um conjunto de orientações didáticas e pedagógicas contribuirá para a sistematização das ações do FACE no contexto da CREDE 19?

As respostas para estas perguntas estruturam-se a partir dos resultados obtidos, e tomando por base as evidências compreende-se que as formações continuadas propostas pelo FACE considera o equilíbrio pedagógico, didático, contextual, emocional e o bem-estar dos Coordenadores Escolares e professores, ao propiciar, nos encontros presenciais quanto nas atividades virtuais, momentos de fala, de escuta, de aproximação, de acolhida, dado o compartilhamento de experiências e discussões contextualizadas com os contextos escolares.

A proposta da mediação das formações ser feita por um/uma coordenador/a colabora com a aproximação do coordenador escolar junto aos professores e com isso fortalece o estado de bem-estar e de segurança necessária ao processo didático pedagógico adequado assim como para o desenvolvimento das atividades laborais e, conseqüentemente, dos momentos formativos de qualidade para os professores.

Os dados da pesquisa revelam ainda que as formações continuadas do FACE buscam proporcionar aos Coordenadores Escolares o fortalecimento de seu papel de liderança no ambiente escolar; liderança está não autoritária, mas que se constrói através de um coletivo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. Dessa forma, todos os profissionais sentem-se valorizados e inseridos nos debates sobre os índices de evasão, de abandono e de reprovação, além da recomposição da aprendizagem e do currículo, embora estas temáticas necessitem ser melhor exploradas nas capacitações futuras do FACE.

Contudo, como um projeto que se encontra em desenvolvimento, o FACE apresenta também questões a serem aprimoradas, como a ausência de discussões ampliadas sobre a **evasão, abandono e reprovação**, apontada pelos participantes em suas respostas. Acreditamos que o desenvolvimento deste trabalho, assim como outros que virão, suscitados e inspirados pelas reflexões aqui empreendidas, contribuirão para que as lacunas existentes sejam preenchidas ou minimizadas.

Por fim, os participantes da pesquisa evidenciaram ser favoráveis à organização de um produto educacional que, de forma sistematizada, orientará as ações do programa, e com isso contribuir significativamente para o fortalecimento do fazer diário dos coordenadores escolares. Dessa forma, ouvindo os/as participantes da pesquisa nasceram as orientações didáticas e pedagógicas, denominada também como Produto Técnico e Tecnológico, e aqui intitulado **Simbiose de Saberes e Conhecimentos do Programa FACE**, fruto dos resultados obtidos. Este tem como objetivo instrumentalizar as ações do FACE para, assim, auxiliar os coordenadores no processo de mediação das formações do Programa no contexto escolar.

Acreditamos, assim, que o objetivo geral e os objetivos da pesquisa foi alcançado, uma vez que o Programa de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares, embora ainda necessite de algumas revisões e atualizações, como apontados por alguns dos participantes, repercute de forma significativa para o desenvolvimento profissional e pessoal dos coordenadores escolares da CREDE 19, para o fortalecer do espírito de liderança, na sua autocrítica, capacidade de escuta e de tomada de decisões conjuntas com todo o coletivo escolar.

Quanto às limitações do estudo, registramos que, poucos são os estudos sobre os programas de formação para coordenadores escolares, dessa forma, a identificação de um referencial teórico específico sobre o nosso objeto de estudo foi desafiador. Assim como, em virtude do tempo, não foi possível realizar o estudo com todas as escolas da CREDE 19, localizada na zona urbana do município de Juazeiro do Norte - CE. Com isso, deixamos registrado aqui, lacunas de pesquisa que podem ser desenvolvidas em estudos posteriores.

A metodologia empregada para desvelar os dados analisados nesta pesquisa buscou superar a simples descrição de fatos ao buscar respostas para as ocorrências na literatura sobre a formação dos coordenadores escolares confrontada com os dados empíricos. Dessa forma, o Estudo de Caso, de natureza qualitativa, exploratória e interpretativista empregou-se de forma a valorizar os dados apresentados pelos participantes da pesquisa nos questionários. As contribuições dos professores participantes da pesquisa, na medida em que foram analisadas, revelaram a riqueza das informações face à sofisticação dos detalhes. Em virtude dos resultados alcançados é preciso evidenciar o quanto a escolha metodológica foi diferencial para esta pesquisa.

Sugerimos que outras reflexões e discussões científicas possam ser estabelecidas, de forma mais aprofundada a partir desta dissertação, seja sobre o papel de liderança exercido pelos/as Coordenadores/as Escolares nas mediações estabelecidas nos encontros proporcionados pelo Programa FACE; ou ainda a relação do FACE junto a outras propostas de formação continuada do estado do Ceará ou outros estados, relacionando-as aos impactos efetivos destas em sala de aula, assim como a produção de um estado da arte sobre a temática.

De forma a contribuir para o aprimoramento do Programa, a pesquisadora, junto ao seu orientador, irá divulgar e disponibilizar a presente dissertação e o Produto Educacional à Crede 19 e à coordenação do FACE, junto à SEDUC-CE, tanto na forma impressa quanto na forma virtual, por meio do AVACED, onde se encontram as atividades virtuais do curso FACE. Acreditamos que, potencializando o FACE em termos de articulação, de forma a torná-lo uma política pública nacional, acarretaria em ganhos e benefícios não só ao estado do Ceará, mas ao ensino público de todo o país.

Assim, longe de termos esgotado todas as possibilidades de discussão acerca do tema, esperamos, por fim, que este trabalho inspire outras pesquisas e que elas lancem, assim como esta, um olhar direcionado aos/as Coordenadores/as escolares, profissionais tão importantes no dia a dia de qualquer escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.P.M. **Qualidade de vida no trabalho: uma avaliação da percepção dos docentes do curso de Administração**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Estratégia em Negócios) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ), 2007. Disponível em: Acesso em: 26 de novembro de 2022.
- ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L.; MARQUES, R. Qualidade de vida: definição, conceitos e interfaces com outras áreas, de pesquisa. São Paulo: **Escola de artes, ciências e humanidades–EACH/USP**, 2012.
- ALMEIDA, A. dos R. de.; JESUS, N. M. A.; BARRETO NETO, J. F.; MENEZES, A. M. F. Coordenação Pedagógica e a formação continuada na escola: espaço de difusão do conhecimento. IN: OLIVEIRA, J. F. de.; ASSIS, L. M (org.). **Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolas**. Séria Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Livro Eletrônico. Brasília: ANPAE, 2019.
- ANDRÉ, Marli E. D.; LÜDKE, Menga. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: Acesso em: 10 outubro 2022.
- ARAÚJO, B.P; MESQUITA, A.R.S. Relatos do papel do coordenador pedagógico na educação infantil no contexto das políticas públicas em fase de pandemia-Covid-19. **VII Congresso Nacional de Educação - Conedu**, 2020.
- ASSUMPCÃO, J.R, Francisco B. *et al.* Escala de avaliação de qualidade de vida (AUQEI - Autoquestionnaire qualité de vie enfant imagé). Validade e confiabilidade de uma escala para qualidade de vida em crianças de 4 a 12 anos. **Arq. Neuro-Psiquiatra**. vol.58 n.1 São Paulo Mar. 2000.
- AZAMBUJA, Á. B. de.; LEVINSKI, E. Z.; BORDIGNON, L. S. Formação continuada de gestores educacionais: a experiência como mobilizadora de processos reflexivos. In: OLIVEIRA, J. F. de.; ASSIS, L. M (org.). **Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolas**. Séria Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Livro Eletrônico. Brasília: ANPAE, 2019.
- AZEVEDO, Sérgio; JUNIOR, Orlando Alves dos; QUEIROZ, Luiz Cesar de. **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais: FASE**, Rio de Janeiro, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BENINCÁ, E. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência (tese-doutorado)** Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BETTI, Irene C. R.; MIZUKAMI, Maria da G. N. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. [S.l.], **Revista Motriz**, vol. 03, n. 02, p. 108-115, dez. 1997.

BORGES, V. Soldadinho do Araripe. **Produzido artesanalmente**, largura: 23 cm x Altura: 33 cm . Coleção particular.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/18069.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 2/2015**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 18 abr. 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (Links para um site externo). Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL, Maria Vanusa Maia. Ensino Remoto Emergencial (ERE): o coordenador pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. In: SANTANA, Onélia Maria Moreira Leite; ESTRELA, Eliana Nunes; OLIVEIRA, Ana Gardennya Linard Sírio; LEITE, Maria Oderlânia Torquato (org). Educação do Ceará em Tempos de Pandemia: Estratégias de Gestão. **Coleção Educação do Ceará em Tempos de Pandemia**, v. 1. Fortaleza: SEDUC: EdUECE, 2021.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, W.T.; MADEIRO, E.P. Coordenador Pedagógico: uma análise de sua função no cotidiano escolar. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.8 - 2020.

CEARÁ. **Educação do Ceará em Tempos de Pandemia: Estratégias de Gestão / Onélia Maria Moreira Leite de Santana (org.) [et al.]**. - Fortaleza: SEDUC: EdUECE, 2020.

CEARÁ. **Leis e decretos que regem o combate o COVID-19.** Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OBF8aL1cAYCEyUOMGJ4xUX0XrM-EzSH9/view?usp=sharing>. Acesso em : 10/07/2022.

CEARÁ. **Secretaria da educação. Diretrizes operacionais de organização para o segundo semestre.** Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1u-tiNYAPCR8jMtUrwUI08idJOYbnupeD>. Acesso em: 03/09/2022.

CECHINEL, A. Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. Criar Educação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC.** Criciúma, SC, v. 5, n.1, p.1-7, jan./Jun., 2016.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: ArtMed, 2005.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: ArtMed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COADE, Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem. **Matriz Formativa de Língua Portuguesa. Programa Foco na Aprendizagem, SEDUC.** Fortaleza, 2020.

COSTA, M. J. dos S.; RAMOS, K. M. da C. Papel do coordenador pedagógico no acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de alunos da educação básica. **Revista de Administração Educacional,** Recife, V. 1 . Nº 1 . 2015 jan./jun 2015 p.118-133.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. **Conhecimento & Diversidade,** Niterói, n. 6, p. 58–70 jul./dez. 2011.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar In: SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2002.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos CEDES,** Campinas: Unicamp, vol. 19, n. 44, abr. 1998. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004> Disponível em <<https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/1915>>. Acesso em 26 mar. 2024.

DIAS, Marisa da Silva; SOUZA, Neusa Maria Marques de. Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. n.33. e157758, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698157758>.

DONATO, E. M. Formación. IN: FAZENDA, I. C. A. (Org). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: 239 <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2023.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Tá lá, em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. 1a. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

ESTRELA, Eliana. Capítulo 16. In: COSTA, Anderson Gonçalves; VIDA, Eloisa Maia. (org). **Space: história, memórias, atores e políticas (1992 - 2022)**. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Realce Editora & Indústria Gráfica Ltda. 2008.

FARIAS, I. M. S. de; ROCHA, C. C. T. O desenvolvimento profissional de professores da educação básica: reflexões a partir da experiência no PIBID: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 123-140, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 06 set. 2023.

FERREIRA, E. A.; EVANGELISTA, K. K. N. F. Dirigentes escolares e o direito à educação: concepções de políticas educativas no contexto da prática. IN: OLIVEIRA, J. F. de.; ASSIS, L. M (org.). **Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolas**. Séria Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Livro Eletrônico. Brasília: ANPAE, 2019.

FERREIRA, N. S. C (Org.). **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, p. 97-115, 1998.

FIORENTINI, D. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil**. Bolema, Rio Claro: UNESP, ano 21, n. 29, p. 43- 70, 2008.

FONTES, Anderson Rios. Formação continuada de professores da educação básica: um estudo sobre o Programa Gestar no Estado da Bahia. 118f. **Dissertação [Mestrado em Educação]**, Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2014.

FONTOURA, H. A. de. Desafios da Formação Docente: o curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores CFFP/UERJ. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte/MG, v. 11, nº 21, p. 57 – 70, mai/ago, 2019.

FRANCO, M.A.S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FRANCO, Francisco Carlos. A Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada em Serviço. **Revista @ambienteeducação**. n. 5, vol. 2, p.195-211, jul/dez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso em 26 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002.

FREITAS, Luiz C. *et al.* Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contra-regulatórios em debate. **Leitura Crítica**. Campinas, 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2023.

GATTI, Bernadete A. A questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política In: GARCIA, W. E. **Bernadete Gatti: educadora e pesquisadora**. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2011.

GATTI, B.; ANDRE, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. Editora: Vozes. Petrópolis, RJ, 2010.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Relatório de pesquisa. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GHORAYEB, N. BARROS NETO, T. L. de **O exercício: preparação fisiológica, avaliação médica, aspectos especiais e preventivos**. São Paulo: Atheneu, 1999.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2010

GRILLO, M. H. M. M.; LIMA, E. F.; FERREIRA, L. P. A questão ensino-aprendizagem num trabalho profilático de aperfeiçoamento vocal com professores. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 12, n. 2, p. 73-80, set. 2000.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. A. **Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HONÓRIO, M. G.; LOPES, M. do S. L.; LEAL, F. L. S.; HONÓRIO, T. C. T.; SANTOS, V. A. dos. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532/6759> . Acesso em: 24 abr. 2024.

HICKMANN, A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38452> Acesso em 10 jul. 2023.

HYMAN, Richard. Inequality, Ideology and Industrial Relations. **BJIR - An International Journal of Employment Relations**. July, 1974.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, Lígia Silva. Construção coletiva de conhecimento no ensino universitário presencial: Desenvolvendo recursos eletrônicos. In: BUSTAMANTE, Silvia (org.). **Educação e Tecnologia: caminhos para a inclusão digital**. Rio de Janeiro: Publit, 2006.

LEITE, Luciana Rodrigues de Freitas; MIRANDA, Raket Sales; VERAS, Kleyane Moraes. Coordenador pedagógico na escola: influências da formação na prática profissional. **Revista Ibero-Americana de de Educación**, v. 73, n. 1, p. 29-49, 2017.

LEITHWOOD, K; HARRIS, A; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School Leadership & Management**. V. 40, n. 1, p. 5-22. 2020.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

- LIBANELO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBANELO, José Carlos. O Campo Teórico e Profissional da Didática Hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2011.
- LIBANELO, José Carlos. Didática e Docência: formação e trabalho de professores da educação básica. In: CRUZ, Giseli Barreto da et al. (org.). *Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2014.
- LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare: Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao->. Acesso em 26 mar. 2024.
- LOPES, L. M. D.; VIDOTTO, K. N. S.; POZZEBON, E.; FERENHOF, H. A. Inovações educacionais com o uso da realidade aumentada: Uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, v. 35, e197403, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698197403>. Acesso em 20 jan. 2024.
- LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.
- MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores (as) da região Centro-Oeste/Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 16 jan. 2024.
- MAIOLINO, E. V de S. A formação continuada e a atuação do coordenador pedagógico frente aos desafios da evasão escolar. **Criar Educação, Criciúma**, v. 6, nº1, julho/novembro 2016.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2001.
- MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão Educacional: Possibilidades e Limites** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, vol. 10 n.2. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Aceso em 20 jan. 2024.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MENDES, Roger; CRUZ, Marden. **Entrevista sobre o FACE**. Concedida a Marden Cruz. Fortaleza, 07 out. 2023.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**, São Paulo - Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO,1999.

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MINAYO, M.C.S.(org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisas qualitativas em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014a.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

MIZUKAMI, M.G.N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, p. 23-54, 2013.

MONTALVÃO NETO, A. L., & Torres, J. R. Perspectiva de Ensino Crítico em Ciências: uma experiência docente a partir da Abordagem Temática Freireana. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**. n. 7, p. 122–134, 2014.

MORAES, G. M. L.; ALENCAR, E. M. L. S. Percepção de professores de Língua Portuguesa sobre criatividade em produções textuais discentes. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 4, p. 743-753, out./dez. 2015. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000400743&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 7 jan. 2024.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, M.C.A. A interdisciplinaridade em produtos educacionais de um mestrado profissional em ensino de ciências. **Enseñanza delas ciências**. Num.Extra(2017),p.2559-2564.

MYERS, M. D. Qualitative Research in Information Systems. **MIS Quarterly**, n. 21, vol. 2, pp. 241-242, Jun. 2005.

NASCIMENTO, L.F.; PESSOA, R.W.A. O lazer como um aspecto a ser considerado na qualidade de vida no trabalho. **Revista Alcance**. Vol. 17, n. 2, pp. 7-18, abr-jun 2010.

NASCIMENTO, W.E.; BAROLLI, Elisabeth. **Desenvolvimento Profissional Docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, p. 1 - 26, 2018.

NOBRE M. R. C. Qualidade de Vida. **Arq. Bras. Cardiol.** vol. 64., p. 299-300. 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente.** Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, v. 1, n. 1, 2013, p. 95-103. Disponível em <<http://www.faculdadefar.edu.br/revista/detalhe/id/1>>. Acesso em 26 mar. 2024.

OLIVEIRA, J. F. de.; ASSIS, L. M (org.). **Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolas.** Séria Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Livro Eletrônico. Brasília: ANPAE, 2019.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Rejane Glória. **O papel do coordenador pedagógico na mediação das novas tecnologias na prática pedagógica.** Presidente Dutra: UFMA, 2016, 47f. Monografia (especialização em Coordenação pedagógica). Universidade Federal do Maranhão. Disponível em <<https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/1915>>. Acesso em 26 mar. 2024.

ORNELL, F.; SCHUCH, J. B.; SORDI, A. O.; KESSLER, F. H. P. Pandemia de medo e Covid-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. **Debates em Psiquiatria** [Internet]. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/35>. Acesso em 26 mar. 2024.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Tradução Bruno Charles Magne, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: OLIVEIRA, M. R.; Andre, M. (ors.). **Alternativas ao ensino de didática.** Campinas: Papirus, 1997.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional.** In: ProfMat, Lisboa, 1998.
RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, Mary (org.).

PONTES, A. P. F. S. Professores do ensino fundamental e sua iniciação na docência.
OLIVEIRA, J. F. de.; ASSIS, L. M (org.). **Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolas.** Séria Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Livro Eletrônico. Brasília: ANPAE, 2019.

RANGEL, Mary *et al.* **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** 1 ed. Campinas: Papirus, 2001.

RIBEIRO, Núbia Moura; MENEZES, Ana Maria Ferreira; CAMPOS, Maria de Fátima Hanaque. Difusão e Gestão do Conhecimento: conceitos, analogias, convergências e divergências. In: **Cognição**: aspectos contemporâneos da construção e difusão do conhecimento. Org. Alfredo da Matta e José Claudio Rocha. Salvador: EDUNEB, 2016.

RODRIGUEZ, J. L. Cordel e Xilogravura. **Programa do artesanato paraibano**. João Pessoa. 01 abr. de 2021. Nosso artesanato. Disponível em <https://pap.pb.gov.br/artesaosparaibanos/cordel-e-xilogravura>. Acesso em: 07 set. 2023.

SAINT-ONGE, Michel. **O ensino na escola**: o que é, como se faz. 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SAMPAIO, J.R.; GOULART, Íris Barbosa. Qualidade de Vida no Trabalho: Uma Análise de Experiência de Empresas Brasileiras. In: SAMPAIO, Jäder do Reis (Org.). **Qualidade de vida no trabalho e psicologia social**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SANTANA, T. P.; TORRES, C. M. G. **Evasão Escolar no município do Crato - CE no período de 2016 - 2018**: percepção dos gestores escolares. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Centro de Educação. Universidade Regional do Cariri - URCA, 2021.

SANTOS, I. E. **Textos selecionados de métodos e técnicas da pesquisa científica**. 2a ed. Impetus; 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Nilza Helena de. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola**. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. [CD – ROM] Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2008.

SANTOS, Edmea (Org.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, v. 1, p. 91-106, 2003.

SANTOS, A. J. dos; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 04, n. 11, p. 1-21, jan./dez. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** Vol.14, n. 40, 2009.

SCHWANDT, T. A. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (org.). **Handbook of qualitative research**. Sage Publications, 1994.

SEIDL, E. M. F.; ZANNON, C. M. L. C. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cad Saúde Pública**, v. 20, n. 2, p. 580-8, 2004.

SEIDL, E. M. F.; ZANNON, C. M. L. C.; TROCCOLI, B. T. Pessoas vivendo com HIV/AIDS: enfrentamento, suporte social e qualidade de vida. **Rev. Psicol. Reflex. Crit.** vol.18, n.2, Porto Alegre, Mai/Ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722005000200006&script=sci_arttext. Acesso em 12 dez 2022.

SEVERINO, A. J. **Expansão do ensino superior**: contextos, desafios e possibilidades. 2009.

SHECHTMAN, S. **Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem a partir da complexidade e do pensamento ecossistêmico**. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, 2009. UNESCO. Relatório de Monitoramento de Educação para Todos. Brasil: UNESCO: 2010.

SILVA G.R.F.; MACÊDO K. N. F.; REBOUÇAS, C.B.A.; SOUZA, A.M.A. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, vol. 5, núm. 2, pp. 246-257. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil, 2006.

SILVA, M. A.; DE MARCHI, R. D. **Saúde e qualidade de vida no trabalho**. São Paulo: Best Seller, 1997.

SILVA, T. C. da; MILAN, N. C.; SILVA, K. A.; NÁBREGA, M. S.; FRANCISCO, R.; MIRANDA, T. P. S.; MOREIRA, D. da S. Recomposição da aprendizagem como ferramenta de ensino: relato de experiência. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n.1, p. 3870-3880, 2024.

STAKE, R.E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 1995.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: vozes, 2005.

TIMPERLEY, H.; WILSON, A. BARRAR, H.; FUNG, I. **Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)**. Wellington, New Zealand: Ministry of Education, 2007.

TOMELIN, Nilton Bruno; RAUSCH, Rita Buzzi. Implicações da formação permanente de professores à educação libertadora numa perspectiva emancipatória. **Formação em Movimento**, vol. 4, n.8/9, 2022.

TORRES, C. M. G. **O Curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri – URCA**: constituição, desenvolvimento curricular e formação docente (1987 – 2017). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará (UFC), 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VECCHIA, R.D., RUIZ, T., BOCCHI, S.C.M., CORRENTE, J.E. Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 8, n.3, p. 246-52, 2005.

VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Didática e Docência na Educação Superior: Implicações Para a Formação de Professores**. Papyrus; 1a. ed., 2012.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. **Introdução a EaD e Informática Básica**. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2013.

WALSHAM, G. The emergence of interpretativism in IS research. **Information Systems Research**, v. 6, p. 376-394, 1995a

ZEN, Giovana Cristina. **O papel da Coordenação Pedagógica na escola. In: Coordenação pedagógica em foco**. Salto para o Futuro. Ano XXII - Boletim 1 -, p. 8-12, abr 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Autorização da Instituição Coparticipante



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
(CREDE 19)

Eu, _____, RG: _____, CPF: _____, Coordenadora da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19), declaro ter lido o projeto intitulado: **PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DE ATUAÇÃO DOS COORDENADORES ESCOLARES (FACE) DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E QUALIDADE DE VIDA** de responsabilidade da pesquisadora Tereza Monica Viana de Castro, CPF: 172.733.663-15 e que uma vez apresentado a esta instituição o parecer de aprovação do CEP do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, autorizaremos a realização deste projeto nesta Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19) e escolas envolvidas, tendo em vista conhecer e fazer cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 e a Resolução CNS 510/16 do sistema CEP/CONEP. Declaro ainda que esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Juazeiro do Norte-CE, _____ de _____ de 2023.

Assinatura e carimbo do(a) responsável institucional

Crede 19

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Rua Rui Barbosa, s/n - Santa Teresa
CNPJ: 07.954.514/0590-14
Juazeiro do Norte - Ceará | CEP: 63.050-380
(88) 3102.1115

Prezado Sr.(a).

Tereza Monica Viana de Castro, CPF: 172.733.663-15, RG: 1272972 – SSP - CE está realizando a pesquisa intitulada **PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DE ATUAÇÃO DOS COORDENADORES ESCOLARES (FACE) DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E QUALIDADE DE VIDA** que tem como objetivos Compreender como o programa de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares tem impactado o desenvolvimento profissional dos coordenadores escolares da CREDE 19 tendo em vista a qualidade de vida destes. Para isso, está desenvolvendo um estudo que consta das seguintes etapas: a) Pedido de autorização por via documental, à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, através do Termo de Anuência (Apêndice A); b) contactar os coordenadores escolares, apresentar a pesquisa, seus objetivos, os riscos e benefícios envolvidos, seguido de termo de consentimento livre e esclarecido e o pós esclarecido (Apêndice B); c) como instrumento de coleta de dados, utilizar-se-á questionário que será aplicado mediante agendamento aos coordenadores escolares. Por essa razão, o (a) convidamos a participar da pesquisa.

Os riscos referentes a realização da pesquisa são mínimos, são eles constrangimento em responder as perguntas, emocionar-se durante a realização da pesquisa, sentir-se desconfortável com os temas abordados, rememorar as ações do FACE e se emocionar. No entanto, para minimizar os riscos, a pesquisa será realizada numa sala reservada de tal forma que os participantes da pesquisa se sintam confortáveis em participar.

Os benefícios da pesquisa consistem em contribuir para a melhoria da qualidade dos programas de formação continuada de professores, melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, minimizar a evasão escolar, assim como promover uma melhor cultura de

convivência e relações pessoais e interpessoais na escola. Melhor articulação das ações nas escolas, oportunizar a formação socioemocional dos coordenadores, o desenvolvimento de lideranças, aprimoramento no papel e execução das atividades compreendidas através de registros e ações concretas tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente da comunidade que participa da escola e um maior processo de reflexão para os coordenadores escolares.

Caso haja necessidade, o participante também poderá ser encaminhado aos serviços de psicologia aplicada (SPA) do centro universitário Dr. Leão Sampaio. Nos casos em que os procedimentos utilizados no estudo tragam algum desconforto, ou seja, detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, eu, Tereza Monica Viana de Castro serei a responsável pelo encaminhamento aos serviços de psicologia aplicada (SPA) do centro universitário Unileão.

Toda informação que o(a) Sr.(a) nos fornece será utilizada somente para esta pesquisa. As **RESPOSTAS, DADOS PESSOAIS, ETC.** serão confidenciais e seu nome não aparecerá em **QUESTIONÁRIOS, FICHAS, ETC.**), inclusive quando os resultados forem apresentados.

A sua participação é voluntária. Caso aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado as respostas ao questionário. Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar **Tereza Monica Viana de Castro (88) 9 9670 4448, nos seguintes horários segunda a sexta das 08 às 22h, no endereço Rua Nelson Alencar, nº 638, Apt. 02, ou pelo e-mail: tereza.castro@prof.ce.gov.br.**

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em (CEP) do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, fica localizado na Av. Maria Leticia Leite Pereira s/n, Lagoa Seca - Cidade Universitária, Juazeiro do Norte - CE, 63040-405. Caso esteja de acordo em participar da pesquisa, deve preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-Esclarecido que se segue, recebendo uma cópia do mesmo. O Comitê de Ética e Pesquisa

Local e data

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Pós-esclarecido



Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu _____, portador (a) do Cadastro de Pessoa Física (CPF) número _____, declaro que, após leitura minuciosa do TCLE, tive oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores.

Ciente dos serviços e procedimentos aos quais serei submetido e não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente da pesquisa: **PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DE ATUAÇÃO DOS COORDENADORES ESCOLARES (FACE) DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E QUALIDADE DE VIDA**, assinando o presente documento em duas vias de igual teor e valor.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante ou Representante legal



Impressão dactiloscópica

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE D - Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

Eu _____, portador(a) da
Carteira de Identidade nº _____ e do CPF nº
_____, residente à Rua _____, bairro
_____, na cidade de _____,
autorizo o uso de minha imagem e voz, na pesquisa **PROGRAMA DE
FORTALECIMENTO DE ATUAÇÃO DOS COORDENADORES ESCOLARES
(FACE) DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E
QUALIDADE DE VIDA**, produzido pela aluna do Mestrado Profissional em Ensino em
Saúde Tereza Mônica Viana de Castro, sob orientação do Prof. Dr. Cicero Magerbio Gomes
Torres. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e
voz acima mencionadas em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão de minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos e assino a presente autorização em 02
(duas) vias de igual teor e forma.

Juazeiro do Norte - CE, ____ de _____ de _____.

Cedente

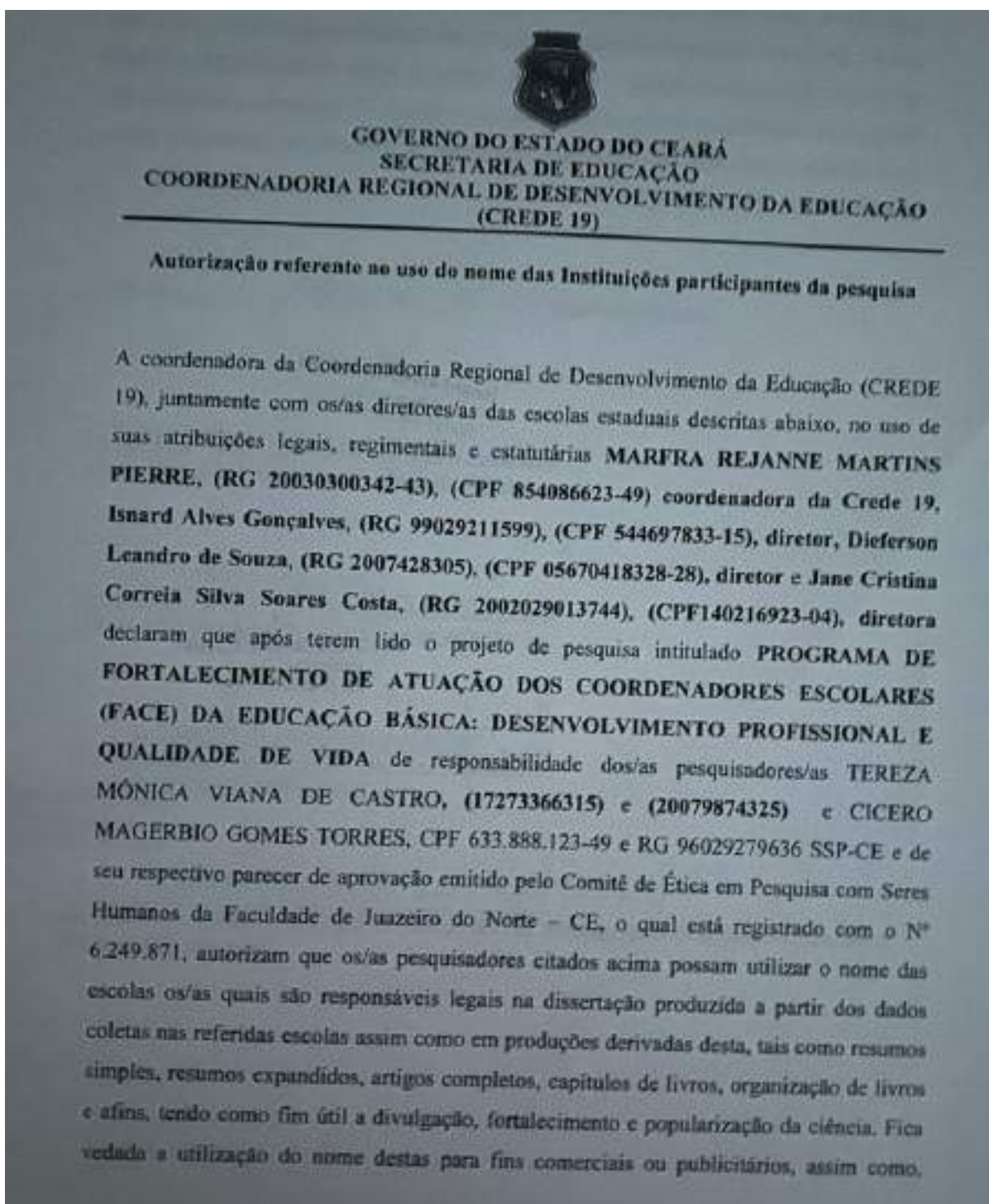
APÊNDICE E – Roteiro do Questionário

1. Qual a sua formação no Ensino Superior?
2. Há quanto tempo está na escola?
3. Atua na escola como servidor efetivo ou temporário?
4. Como o programa de Fortalecimento da Atuação do Coordenador Escolar (FACE) tem impactado no seu desenvolvimento profissional enquanto coordenador escolar, e qual o impacto deste na sua qualidade de vida?
5. Existe no FACE uma proposta efetiva de formação continuada de coordenadores escolares que considera as situações de equilíbrio emocional e bem estar relacionado com os seus respectivos contextos escolares?
6. Como tem ocorrido a replicação dos conteúdos abordados durante os encontros do FACE na escola?
7. Como ocorre a articulação do FACE em relação ao papel dos coordenadores enquanto mediador das formações docentes na CREDE 19?
8. Como se dá o acompanhamento, a discussão e são trabalhados os resultados sociais, pedagógicos, os índices de evasão, abandono, reprovação e a recomposição da aprendizagem e do currículo nas formações do FACE?
9. O desenvolvimento de um catálogo contribuirá para a sistematização das ações do FACE no contexto da CREDE 19?

APÊNDICE F - Capa do Produto Educacional



APÊNDICE G - Autorização referente ao uso do nome das Instituições participantes da pesquisa



eximimos os pesquisadores/as acima citados de qualquer responsabilidade pelo uso indevido do nome por terceiros. Por fim declaram ainda que as referidas instituições são cientes de suas co-responsabilidades como instituição co-participante desde a elaboração do projeto de pesquisa, durante a coleta dos dados, produção da dissertação e Produto Educacional, assim como do seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Juazeiro do Norte – CE, 03 de JUNHO de 2024.

Isnard Alves Gonçalves
 Diretor Escolar
 D.O. nº 248 de 11/03/2024

Assinatura e carimbo do(a) responsável institucional
 da EEEP ADERSON BORGES DE CARVALHO

Januelo Silveira

Assinatura e carimbo do(a) responsável institucional
 da EEM DONA JOTILDE SARAIVA COELHO

Dir. de Ensino, C. e G. e G. e G.
 D.O. nº 801/2024 FL. 04

Orlando Leonildo de Sousa

Assinatura e carimbo do(a) responsável institucional
 da EEMTI PRESIDENTE GEISEL


Orlando Leonildo de Sousa
 Diretor Escolar
 D.O. nº 22 - 31/05/2024

Marta Regina Martins Pires

Assinatura e carimbo da coordenadora da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da
 Educação (CREDE 19)

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP

<p>FACULDADE DE JUAZEIRO DO NORTE</p> 								
<p><small>Continuação do Parecer: 8.249.871</small></p>								
<p>Em virtude da situação pandêmica, o Governo do Estado do Ceará publicou o Decreto Nº 33.532 de 30 de março de 2020, no qual suspendeu as aulas presenciais, pois, a situação na qual acreditava-se que teria uma curta duração, no entanto perdurou por mais de dois anos, o que justificou a necessidade da ausência das aulas presenciais, com o objetivo de evitar aglomerações e a propagação do vírus, possibilitando dessa forma, a máxima manutenção da vida no planeta.</p> <p>Nesta perspectiva, a conjuntura política, econômica, social, cultural, científica e educacional do Estado do Ceará se delineou de forma complexa e desafiadora no cenário estabelecido pela pandemia de COVID – 19. Com isso, o contexto educacional, por exemplo, passou por um processo de reorganização estrutural e metodológico ao tempo em que atravessa um caminho difícil em virtude do desmonte das políticas públicas educacionais intensificadas neste período. A exemplo, os alunos não apresentavam recursos tecnológicos, tal como acesso à internet, entre outros meios necessários ao ensino remoto emergencial.</p> <p>De acordo com os dados publicados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) as dificuldades de inserção de jovens no mercado de trabalho, a expansão da criminalidade e da violência, que vinham contribuindo com a perda do ritmo de aprendizagem dos estudantes, assim com a estabilidade emocional e o abandono escolar, se impulsionaram durante o período pandêmico o que passaram a implicar numa infinidade de desafios sócio educativos.</p> <p>De forma a minimizar os impactos deste processo nas escolas estaduais do Ceará, a SEDUC sistematizou um conjunto de formações permanentes para os educadores do estado no qual incluiu: formações continuadas para os professores e gestores escolares, de forma a contribuir para o alcance das aprendizagens essenciais propostas pela Base Nacional Comum Curricular (SEDUC, 2020).</p> <p>De acordo com a SEDUC (2020) foram definidas prioritariamente as seguintes formações: Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE), Foco na aprendizagem (FOCO) e Itinerários Formativos. As referidas formações buscavam atender as demandas de qualificação dos educadores nas diversas modalidades de ensino ofertadas: escolas em tempo integral, escolas de educação profissional, escolas regulares, educação de jovens e adultos, entre outras.</p> <p>Nesse sentido, a formação continuada e em serviço, passou a se materializar sistematicamente nas escolas, por meio do diálogo entre os pares, mediado pelo coordenador escolar (CE), Professores Coordenadores da Área (PCA), nos ambientes de laboratórios, multimídia e nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREDE).</p> <p>A SEDUC considera a qualificação dos professores uma premissa fundamental para o desenvolvimento da qualidade da educação, neste sentido criou um ambiente permanente de</p>								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;"><small>Endereço: Rua 22, 1º andar, Rua São Francisco, 1224</small></td> <td style="padding: 2px;"><small>CEP: 03.019-470</small></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><small>Bairro: SÃO MIGUEL</small></td> <td style="padding: 2px;"><small>Município: JUAZEIRO DO NORTE</small></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><small>UF: CE</small></td> <td style="padding: 2px;"><small>E-mail: comiteca@unjuazeiro.edu.br</small></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><small>Teléfono: (85) 2101-2732</small></td> <td></td> </tr> </table>	<small>Endereço: Rua 22, 1º andar, Rua São Francisco, 1224</small>	<small>CEP: 03.019-470</small>	<small>Bairro: SÃO MIGUEL</small>	<small>Município: JUAZEIRO DO NORTE</small>	<small>UF: CE</small>	<small>E-mail: comiteca@unjuazeiro.edu.br</small>	<small>Teléfono: (85) 2101-2732</small>	
<small>Endereço: Rua 22, 1º andar, Rua São Francisco, 1224</small>	<small>CEP: 03.019-470</small>							
<small>Bairro: SÃO MIGUEL</small>	<small>Município: JUAZEIRO DO NORTE</small>							
<small>UF: CE</small>	<small>E-mail: comiteca@unjuazeiro.edu.br</small>							
<small>Teléfono: (85) 2101-2732</small>								
<p><small>Página 02 de 02</small></p>								

FACULDADE DE JUAZEIRO DO NORTE



Continuação do Parecer: 8.249.871

apoio à formação docente com objetivo de desenvolver as ações formativas dos profissionais da educação de forma a subsidiar o fazer pedagógico (SEDUC, 2020).

Percebendo-se a necessidade de qualificar a gestão escolar, em especial o coordenador pedagógico, e tendo em vista a importância da articulação, acompanhamento, sistematização dos registros das ações pedagógicas dos professores e a formação continuada de seus pares, a SEDUC cria a Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (SEDUC/CODED/CED), em 2017, tornando-se mais efetiva a partir dos anos seguintes de forma estruturada especificamente a acompanhar o processo formativo dos profissionais da educação.

Neste contexto, a SEDUC em articulação com a Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (SEDUC/CODED/CED) ratifica a criação do Programa de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE), que passa a ter como objetivo geral promover um diálogo institucional sistêmico com os coordenadores escolares, consolidando uma visão compartilhada de educação, de resultados e de procedimentos operacionais que buscam convergir com as demais formações ofertadas. Sendo assim, as formações estabelecidas pelo Programa de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE), passa a refletir e a realizar atividades práticas sobre avaliação diagnóstica, processual, somativa, observações de sala de aulas alinhadas ao currículo em conjunto com a formação da equipe docente, ressaltando a importância da rotina escolar como foco na recomposição da aprendizagem, priorizando o currículo no contexto do novo ensino médio (NEM, 2020).

Sendo assim, de forma a explicitar a relevância da pesquisa, é mister ressaltar o impacto desta capacitação para o fortalecimento da formação continuada, para a escola, para o processo de ensino e de aprendizagem, assim como para o aprofundamento, quanto à natureza e dimensão, do compromisso da formação na rede pública estadual de ensino do Ceará, mais especificamente na gestão do ensino desenvolvido pelas vinte Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e três Superintendências em Fortaleza - CE, estruturas essas que compõem a SEDUC/CE.

Nesta perspectiva, evidencia-se ainda o potencial sócio científico do FACE na formação continuada dos coordenadores escolares, assim como nas conexões estabelecidas entre os diversos saberes dos profissionais, principalmente entre aqueles propiciados pela experiência construída na educação básica, e na sala de aula. Dessa forma, sua relevância se estrutura num contínuo processo de ação, reflexão e ação.

Endereço: Sala 22, 1º andar, Rua São Francisco, 1224

Bairro: SÃO MIGUEL CEP: 63.010-475

UF: CE Município: JUAZEIRO DO NORTE

Telefone: (86)2101-2752

E-mail: comitica@unijazeiro.edu.br

FACULDADE DE JUAZEIRO DO NORTE



Continuação do Parecer: 8.249.871

METODOLOGIA

Considerando os objetivos propostos na pesquisa, esta se configura como sendo exploratória, qualitativa, documental estruturada a partir do Estudo de caso. O campo social da pesquisa corresponde a 19ª Coordenadoria de Desenvolvimento Regional de Educação (CREDE 19). Esta atende a vinte e nove (29) escolas estaduais, distribuídas em seis municípios (Barbalha, Carriáçu, Farias Brito, Granjeiro, Jardim e Juazeiro do Norte). Participarão da pesquisa, três coordenadores que se dispuserem a colaborar voluntariamente da pesquisa, sendo o coordenador da EEEP Anderson Borgnes de Carvalho, o coordenador da EEM Dona Clotilde Saraiva Coelho e o coordenador da EEMTI Presidente Geisel. Os participantes da pesquisa poderão ser de ambos os sexos, efetivos ou temporários. A escolha de trabalhar com os coordenadores das respectivas escolas justifica-se em virtude destes terem sido formadores do FACE, replicado as formações em suas escolas e acompanhar, no cotidiano escolar, o processo pedagógico e de implementação dessa Formação na escola onde atuam como coordenadores. Não participarão da pesquisa diretores, funcionários, professores e alunos haja visto que o objetivo principal desse trabalho é compreender como a política de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares impacta no desenvolvimento profissional destes profissionais e de que forma reflete na qualidade de vida deles. Inicialmente será realizado o levantamento documental sobre o FACE junto a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e CREDE 19. Para isso será solicitado às referidas instituições a autorização para a realização da pesquisa por meio do Termo de Anuência da Instituição Co – Participante (APÊNDICE A). Em seguida, serão contactados os coordenadores das escolas: EEEP Aderson Borges de Carvalho, EEM Dona Clotilde Saraiva Coelho e EEMTI Presidente Geisel, onde na oportunidade será agendado a apresentação da pesquisa e na oportunidade a realização das entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeo com os três coordenadores das respectivas instituições de ensino citadas de forma individual. As datas e os horários serão previamente agendados de acordo com a disponibilidade dos participantes. Será mantido o cuidado de se escolher um local adequado para a efetivação da coleta dos dados, sem que haja interrupções ou inconvenientes que possam atrapalhar a dinâmica da mesma. Oportunamente, serão apresentados aos coordenadores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) nos qual farão a leitura e uma vez concordado em participar da pesquisa assinarão de forma espontânea o Termo de Consentimento Pós – Esclarecido (TCPE) (APÊNDICE C). Assim, seguindo o roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE E), estas serão gravadas e posteriormente transcritas para uma melhor seleção e análise dos dados. Neste sentido, será solicitado aos participantes da pesquisa a autorização de uso da imagem e voz, conforme

Endereço: Sala 22, 1º andar, Rua São Francisco, 1224
 Bairro: SAO MIGUEL CEP: 63.010-475
 UF: CE Município: JUAZEIRO DO NORTE
 Telefone: (88)2101-2752 E-mail: comitetic@unjuazeiro.edu.br

FACULDADE DE JUAZEIRO DO NORTE



Continuação do Parecer: 8.249.871

estabelecido no (APÊNDICE D). Os dados obtidos no levantamento documental e nas entrevistas serão compilados e utilizados na elaboração do texto da dissertação.

HIPÓTESE

A participação contínua e colaborativa dos coordenadores escolares no FACE contribui para uma nova visão sobre o processo de acompanhamento educacional da escola, assim como, nos processos de ensino, de aprendizagem, avaliação e de gestão pedagógica. A integração do coordenador escolar no programa possibilita uma preparação que o auxilia dinamicamente a desenvolver em seus ambientes de trabalho situações de equilíbrio emocional, o olhar atento ao cenário que a escola se apresenta, valorizando os profissionais que ali estão e no acompanhamento sistemático dos resultados sociais, pedagógicos, dos indicadores de evasão, abandono e reprovação, bem como a recomposição da aprendizagem, do currículo haja visto a proposição do Novo Ensino Médio (NEM).

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Compreender como o programa de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares tem impactado o desenvolvimento profissional dos coordenadores escolares da CREDE 19 tendo em vista a qualidade de vida destes.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

Investigar como se dá a replicação, pelo coordenador participante, dos conteúdos abordados durante os encontros do FACE para as escolas onde ele atua;

Analisar como ocorre a articulação do FACE em relação ao papel dos coordenadores enquanto mediador das formações docentes na CREDE 19;

Identificar no FACE a existência de uma proposta efetiva de formação continuada de coordenadores escolares que considera as situações de equilíbrio emocional e bem estar relacionado com os seus respectivos contextos escolares;

Verificar como se dá o processo de valorização dos profissionais das escolas, o acompanhamento dos resultados sociais e pedagógicos, dos indicadores de evasão, abandono e reprovação, a recomposição da aprendizagem, do currículo diante da proposição do novo ensino médio;

Desenvolver um catálogo que contribua para a sistematização das ações do FACE na CREDE19.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Os riscos referentes a realização da pesquisa são mínimos, são eles constrangimento em responder as perguntas, emocionar-se durante a realização da pesquisa, sentir-se desconfortável

Endereço: Sala 22, 1º andar, Rua São Francisco, 1224

Bairro: SÃO MIGUEL

CEP: 63.010-475

UF: CE

Município: JUAZEIRO DO NORTE

Telefone: (86)2101-2752

E-mail: comitica@unjazeiro.edu.br

FACULDADE DE JUAZEIRO DO
NORTE



Continuação do Parecer: 6.249.871

com os temas abordados, rememorar as ações do FACE e se emocionar. No entanto, para minimizar os riscos, a pesquisa será realizada numa sala reservada de tal forma que os participantes da pesquisa se sintam confortáveis em participar.

BENEFÍCIOS

Os benefícios da pesquisa consistem em contribuir para a melhoria da qualidade dos programas de formação continuada de professores, melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, minimizar a evasão escolar, assim como promover uma melhor cultura de convivência e relações pessoais e interpessoais na escola. Melhor articulação das ações nas escolas, oportunizar a formação socioemocional dos coordenadores, o desenvolvimento de lideranças, aprimoramento no papel e execução das atividades compreendidas através de registros e ações concretas tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente da comunidade que participa da escola e um maior processo de reflexão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa foi inserido como pertencente à área temática "Ciências Humanas" e apresenta as seguintes características: unicêntrico, nacional, de patrocínio próprio, de caráter acadêmico, apresentado ao Programa De Pós-Graduação Em Ensino Em Saúde – PPGESA, do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio - Unileão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino em Saúde.

A pesquisa se delinea como sendo do tipo exploratória, qualitativa, documental estruturada a partir do estudo de caso. O campo social da pesquisa corresponde às escolas três escolas que quais integram a 19ª Coordenadoria Regional de Educação (CREDE 19). Participarão da pesquisa os coordenadores pedagógicos das respectivas escolas. Para isso, utilizar-se-á a entrevista semiestruturada e a análise dos dados será feita a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977)

Sendo assim, a pesquisa apresenta-se relevante e passível de alcançar os resultados considerando o que preconiza a Resolução 510/2016 não tendo sido verificado inadequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados não sendo necessárias alterações/adequações.

Recomendações:

Sem recomendações.

Endereço: Sala 22, 1º andar, Rua São Francisco, 1224

Bairro: SAO MIGUEL CEP: 63.010-475

UF: CE Município: JUAZEIRO DO NORTE

Telefone: (88)2101-2752

E-mail: comitetic@unjazeiro.edu.br

FACULDADE DE JUAZEIRO DO NORTE



Continuação do Parecer: 6.249.871

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que não foram observados óbices éticos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNINASSAU JUAZEIRO DO NORTE delibera pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa por estar de acordo com a norma operacional 001/2013 e com a Resolução CNS nº 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressaltamos que a coleta de dados somente poderá ser iniciada após a liberação do Parecer de Aprovação emitido por este comitê (Res 466/12 – XI.2 – "a").

Destaca-se também que é necessário o envio de relatório(s) parcial(is) e/ou final do estudo - Ver modelo no site do CEP/ UNINASSAU JUAZEIRO DO NORTE - (Res 466/12 – XI.2 – "d")

No caso de haver alteração deste projeto após a liberação do Parecer de Aprovação, o pesquisador deverá apresentar uma EMENDA ao protocolo original (Carta Circular 35/2013 CONEP/CNS).

Acrescenta-se ainda a necessidade do envio de notificação ao CEP/ UNINASSAU JUAZEIRO DO NORTE no caso de haver EVENTOS ADVERSOS no decorrer da pesquisa. Neste caso o pesquisador deverá usar o formulário encaminhado pela Carta Circular nº 008/2011.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2125632.pdf	10/07/2023 11:36:47		Aceito
Outros	ANUENCIAATUAL2023.pdf	10/07/2023 11:32:06	TEREZA MONICA VIANA DE CASTRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEMESTRADOTEREZAMONICACASTROPLATAFORMABRASIL.docx	03/07/2023 11:00:16	TEREZA MONICA VIANA DE CASTRO	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTA.pdf	11/05/2023 16:33:50	TEREZA MONICA VIANA DE CASTRO	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_POS_ESCLARECIDO.pdf	11/05/2023 16:33:19	TEREZA MONICA VIANA DE CASTRO	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DO_USO_DE_IMAGEM_E_VOZ.pdf	11/05/2023 16:32:23	TEREZA MONICA VIANA DE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	11/05/2023 11:08:57	TEREZA MONICA VIANA DE CASTRO	Aceito

Endereço: Sala 22, 1º andar, Rua São Francisco, 1224
 Bairro: SAO MIGUEL CEP: 63.016-475
 UF: CE Município: JUAZEIRO DO NORTE
 Telefone: (88)2101-2702 E-mail: comiteta@unjuazeiro.edu.br

FACULDADE DE JUAZEIRO DO
NORTE



Continuação do Parecer: 6.249.671

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/05/2023 11:08:57	TEREZA MONICA VIANA DE CASTRO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	24/04/2023 15:08:30	TEREZA MONICA VIANA DE CASTRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/04/2023 14:50:22	TEREZA MONICA VIANA DE CASTRO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEEROSTO.pdf	24/04/2023 14:49:41	TEREZA MONICA VIANA DE CASTRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUAZEIRO DO NORTE, 21 de Agosto de 2023

Assinado por:
BEATRIZ BORGES PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Sala 22, 1º andar, Rua São Francisco, 1224
Bairro: SAO MIGUEL CEP: 63.010-475
UF: CE Município: JUAZEIRO DO NORTE
Telefone: (68)2101-2752 E-mail: comitica@unjuazeiro.edu.br

