

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

**FERNANDA SANES ALVARENGA**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA BASEADA  
NA MULTIPLICAÇÃO POR GRUPOS**

**Porto Alegre**

**2023**

FERNANDA SANES ALVARENGA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA BASEADA  
NA MULTIPLICAÇÃO POR GRUPOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador(a): Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida

**Porto Alegre**

**2023**

A473c Alvarenga, Fernanda Sanes  
O coordenador pedagógico na formação continuada baseada na multiplicação por grupos / por Fernanda Sanes Alvarenga. – 2023.  
120 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida.

1. Formação continuada. 2. Coordenador pedagógico. 3. Gestão educacional. 4. Escola privada. 5. Protagonismo docente. I. Título.

CDU 371

Catlogação na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

FERNANDA SANES ALVARENGA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA BASEADA  
NA MULTIPLICAÇÃO POR GRUPOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida – UNISINOS (Orientadora)

---

Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni - UNISINOS

---

Profa. Dra. Leticia Azambuja Lopes - ULBRA

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus filhos, Pedro e Artur, pela compreensão nos momentos de ausência. Ao meu esposo, Rui Piassini, pelo apoio desde o princípio desta caminhada, pelo respeito à busca de meus sonhos e incentivo à minha formação profissional.

À minha família pela torcida e incentivos constantes.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida, pelos ensinamentos, orientações, em especial, pelo acolhimento cuidadoso durante esta jornada acadêmica. Seu apoio foi fundamental para a construção desta pesquisa.

Aos queridos professores da UNISINOS, gratidão pelas partilhas e construções realizadas ao longo do curso, elas me permitem crescer continuamente nas minhas escolhas profissionais dentro da educação.

Aos colegas do mestrado e de missão, em especial, à Konstans Steffen, pelas trocas, incentivos, partilhas, críticas e elogios. Nos momentos de alegria e de incertezas vocês foram fundamentais para construção do caminho.

À Rede Marista, na figura das minhas gestoras, Simone Weissheimer Santos e Thiele Teodoro Tavares, pelo carinho, atenção e incentivos diários, tornando possível a construção desta pesquisa.

Aos docentes participantes da pesquisa e todos os colaboradores do Colégio Marista Graças, o envolvimento, a participação e a acolhida de vocês foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste estudo.

Finalizando, deixo registrado a importância desta pesquisa na minha vida profissional, assim como, os estudos e conexões feitas no Mestrado Profissional em Gestão Educacional mudaram minha vida pessoal. Hoje saio uma pessoa com maior bagagem acadêmica, além das muitas experiências vivenciadas. Gratidão.

“Assovia o vento dentro de mim.

Estou despido. Dono de nada, dono de ninguém, nem mesmo dono de minhas certezas, sou minha cara contra o vento, a contra-vento, e sou o vento que bate em minha cara”.

(Eduardo Galeano, 1995)

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a formação continuada docente e o papel do coordenador pedagógico. O objetivo geral da pesquisa é desenvolver e aplicar um plano de formação continuada, que estimule o protagonismo docente, por meio da metodologia da Multiplicação por Grupos. A fundamentação teórica segue na direção da escola no contexto atual, o conceito de gestão, coordenador pedagógico e formação continuada. A pesquisa foi realizada no Colégio Marista Graças, pertencente à Rede Marista e localizado no município de Viamão/RS. Participaram da pesquisa 23 professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Colégio Marista Graças de todos os componentes curriculares. O procedimento adotado foi o estudo de caso, com abordagem mista (quantitativa e qualitativa). Os dados foram coletados por meio de questionários e de diário de campo. Posteriormente, foram tratados via análise de conteúdo e análise descritiva, respectivamente. Os resultados indicam que é possível que o coordenador pedagógico desenvolva um planejamento de formações continuadas que estimule o protagonismo docente através da metodologia baseada na Multiplicação por Grupos. Assim, a pesquisa apresenta como produto final uma Proposta Norteadora para que o Coordenador Pedagógico faça o Planejamento de Formações Continuadas Docentes a partir da Metodologia da Multiplicação por Grupos. Esta dissertação reforça a importância do papel do coordenador pedagógico nas escolhas e no desenvolvimento das formações continuadas.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Coordenador Pedagógico. Gestão Educacional. Escola Privada. Protagonismo Docente.

## ABSTRACT

This research presents a study on continuing teacher education and the role of the pedagogical coordinator. The general objective of the research is to develop and apply a continuing education plan, which encourages teacher protagonism, through the methodology of Multiplication by Groups. The theoretical foundation follows in the direction of the school in the current context, the concept of management, pedagogical coordinator and continuing education. The research was carried out at Colégio Marista Graças, belonging to Rede Marista and located in the municipality of Viamão/RS. 23 teachers from the Final Years of Elementary School and High School at Colégio Marista Graças, to all curricular components, participated in the research. The procedure adopted was the case study, with a mixed approach (quantitative and qualitative). Data were collected through questionnaires and a field diary. Subsequently, they were treated via content analysis and descriptive analysis, respectively. The results indicate that it is possible for the pedagogical coordinator to develop a plan for continuing education that encourages teacher protagonism through the methodology based on Multiplication by Groups. Thus, the research presents as a final product a Guiding Proposal for the Pedagogical Coordinator to carry out the Planning of Continuing Teacher Training based on the Methodology of Multiplication by Groups. This dissertation reinforces the importance of the role of the pedagogical coordinator in the choices and development of continuing education.

**Keywords:** Continuing Education. Pedagogical Coordinator. Educational management. Private school. Teaching protagonism.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação dos professores .....	77
Gráfico 2 - Tempo de docência dos professores.....	78
Gráfico 3 - Número de escolas em que os professores atuam.....	79
Gráfico 4 - Atuação em escolas públicas ou privadas.....	79

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação das produções científicas.....	22
Quadro 2 - para o descritor “Formação Continuada”.....	23
Quadro 3 - para o descritor “Coordenador Pedagógico” .....	30
Quadro 4 - para o descritor “Escola Privada” .....	33
Quadro 5 - para o descritor “Gestão Educacional” .....	34
Quadro 6 - para o descritor “Formação de Professores” .....	36
Quadro 7 - Etapas da Pesquisa .....	71
Quadro 8 - Temas de Estudo .....	74
Quadro 9 - Descrição da Etapa da Formação Continuada.....	75
Quadro 10 - Papel do coordenador pedagógico.....	80
Quadro 11 - Interferência da atuação do coordenador pedagógico na sua formação continuada.....	82
Quadro 12 - Desenvolvimento profissional proporcionado pela proposta de formação continuada vivenciada.....	83
Quadro 13 - Percepção dos professores sobre engajamento durante a formação continuada.....	85
Quadro 14 - Utilização na sua prática de sala de aula dos conhecimentos partilhados pelos colegas .....	87
Quadro 15 - Formações continuadas que os professores acreditam ser mais assertivas .....	88
Quadro 16 - Mudança no engajamento docente ao estudarem temas de formação continuada escolhidos pelo grupo de professores .....	90
Quadro 17 - Efetividade da Metodologia de Formação Continuada baseada na Multiplicação por Grupos.....	92
Quadro 18 - Proposta Norteadora para que o Coordenador Pedagógico faça o Planejamento de Formações Continuadas Docentes a partir da Metodologia da Multiplicação por Grupos.....	102

## LISTA DE SIGLAS

ADR	Avaliação diagnóstica de rede
BNC – Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	Doença por Coronavírus 2019
CP	Coordenador Pedagógico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
InsCer	Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOOC	Curso Online Aberto e Massivo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TKV	Técnica Klauss Vianna
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1 CONTEXTUALIZANDO MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA.....	15
1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	17
1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	18
1.4 PROBLEMA .....	19
1.5 OBJETIVOS .....	19
<b>1.5.1 Objetivo geral</b> .....	<b>19</b>
<b>1.5.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>19</b>
1.6 JUSTIFICATIVA .....	20
<b>2 REVISÃO DE ESTUDOS EMPÍRICOS</b> .....	<b>22</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>40</b>
3.1 A ESCOLA NO CONTEXTO ATUAL.....	40
3.2 CONCEITO DE GESTÃO.....	42
3.3 COORDENADOR PEDAGÓGICO .....	46
<b>3.3.1 Do supervisor escolar ao coordenador pedagógico</b> .....	<b>47</b>
<b>3.3.2 Coordenador pedagógico e suas atribuições</b> .....	<b>49</b>
3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA .....	53
<b>3.4.1 Histórico no Brasil</b> .....	<b>54</b>
<b>3.4.2 Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada)</b> .....	<b>58</b>
<b>3.4.3 O coordenador pedagógico e a formação continuada docente</b> .....	<b>60</b>
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>66</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	66
4.2 LOCAL DE COLETA DE DADOS.....	67
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	68
4.4 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS .....	68
<b>4.4.1 Questionário Pré-formação</b> .....	<b>69</b>
<b>4.4.2 Questionário Pós-formação</b> .....	<b>70</b>
4.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	70
4.6 ETAPAS DA PESQUISA.....	71
<b>4.6.1 Descrição da etapa da formação continuada (Proposta de Intervenção)</b> .	<b>72</b>
4.7 ASPECTOS ÉTICOS.....	76

<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>77</b>
5.1 QUESTIONÁRIO PRÉ-FORMAÇÃO.....	77
5.2 QUESTIONÁRIO PÓS-FORMAÇÃO.....	80
5.3 DIÁRIO DE CAMPO: PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA.....	94
<b>6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>102</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRÉ-FORMAÇÃO.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> <b>.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PÓS-FORMAÇÃO.....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade em contínuo movimento faz com que, de tempos em tempos, surjam novos conceitos, novos paradigmas que vêm confrontar-se com aqueles até então utilizados. Isto ocorre em todos os ramos, mas em especial na educação, em que os estudantes cada vez mais nos cobram e nos forçam a ter uma postura inovadora, atraente e, principalmente, com significado para seus projetos de vida. Segundo Nóvoa:

A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma. (NÓVOA, 2022, p. 15)

Nóvoa (2022) problematiza: Como comunicar com os alunos arrumados em fileiras? Como ser ativo quando a tarefa principal dos alunos é escutarem as lições dos professores? Como relacionar-se com o meio exterior quando tudo se passa dentro dos muros da escola? Vivemos em uma época de consumo e hedonismo marcada por uma individualidade maior a cada dia. É na escola que os diferentes estudantes se encontram, em que confrontam suas realidades de vida e aprendem a lidar com as singularidades, mas para isso acontecer precisamos de uma escola preparada, com profissionais em constante formação frente a todas essas mudanças.

Não é possível ignorar o impacto do digital na educação, mas as transformações em curso são bem mais amplas e profundas. Desde o princípio do século que uma abundante literatura em torno do futuro da escola, por vezes prolixa e excessiva, tem tido grande popularidade em todo o mundo. Para ganhar distância em relação a este pensamento, designo-o por futurismo da educação, reconhecendo o interesse de algumas destas ideias e autores, mas também os limites das suas propostas, sobretudo no que diz respeito à importância da educação como um bem público e um bem comum. (NÓVOA, 2022, p. 11)

Podemos perceber que a realidade da educação está em processo de mudança e, o professor, como se adaptou a este cenário atual, que caminho escolheu? O que mudou na sua prática docente? Tem realizado formação continuada? Está revendo suas metodologias para atuar com esse novo estudante?

Lidar com essa sociedade e com este perfil de alunos exige novas habilidades para novas competências. Em sua formação, os professores não aprendem maneiras de lidar com o planejamento de sua própria carreira ou com a definição de metas, não se preparam para utilizar novas metodologias, nem práticas mais eficientes e alinhadas às novas gerações.

A sociedade brasileira está passando por intensas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais. As novas exigências educacionais frente a essas transformações pedem um professor capaz de exercer sua profissão em correspondência às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação e informação. Há uma nítida mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir. Com isso surgem novas práticas profissionais, novas competências. (LIBÂNEO, 2004, p. 73)

Percebe-se que até pouco tempo, para ser um bom professor, bastava ter uma boa didática e conhecimento da sua matéria, dar a sua aula e pronto. O resto era responsabilidade da direção da escola ou da família do aluno. No cenário atual, este é o caminho do perigo, pois as exigências da sociedade pedem um professor mais ativo na sua formação e na formação dos estudantes.

Segundo Nóvoa (2002), para não trilharmos esse caminho perigoso alguns desafios devem ser enfrentados pelos professores hoje: manter-se atualizado sobre as diferentes metodologias e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes. Ainda segundo o autor a formação continuada é essencial em nossa profissão, sendo que se faz necessário concentrar o aprendizado contínuo em dois pilares: o professor como agente, centrado na sua pessoa, e a escola, como sendo um espaço de crescimento profissional permanente.

Ao longo do estudo a pesquisa buscará apresentar propostas e metodologias que o coordenador pedagógico pode desenvolver para auxiliar na formação continuada, incentivando o protagonismo docente. Tendo como premissa de que toda formação depende do trabalho individual de cada um, que passa pelo processo de autoformação, incluindo cada professor como indivíduo, com suas singularidades e projetos de vida.

## 1.1 CONTEXTUALIZANDO MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

A minha formação na educação básica foi desenvolvida em escolas públicas estaduais e federais. Quando estava no 6º ano do atual Ensino Fundamental, consegui ser aprovada para a Primeira Turma de Meninas do Colégio Militar de Porto Alegre, e foi nesse colégio que trilhei a maior parte de minha vida na educação básica enquanto estudante. É do Colégio Militar que vêm minhas memórias de exemplos de professores. Tenho a certeza que os conhecimentos aprendidos nos meus anos de Colégio Militar possibilitaram o meu ingresso na Universidade Pública. O ingresso no ensino superior foi algo muito desejado e sonhado, não apenas por mim, mas por toda minha família, visto que meus pais não terminaram a educação básica.

Desde o início de minha graduação em 1996, a temática da formação de professores foi uma constante em meus estudos. Inicialmente, minha própria formação enquanto professora de Geografia da Educação Básica, em que sempre busquei ferramentas, cursos, seminários para ir me aperfeiçoando e auxiliando no desenvolvimento curricular das escolas e dos estudantes com os quais trabalhei. Durante os anos de docência, observei que muitos colegas professores tinham dificuldades de se organizar com cronogramas, cadernos de chamada e planejamentos, mesmo com a chegada de alguns recursos digitais seguiam com demandas em atraso e sentimentos de exaustão.

Por quase 20 anos, a docência na educação básica foi o local em que me realizei, estar atuando com os jovens, desenvolvendo e construindo um caminho de aprendizados, auxiliando na busca de seus sonhos. Acredito que os desafios diários da sala de aula me mantiveram viva, curiosa, inquieta, sempre em busca de novas técnicas, metodologias, materiais, práticas para desenvolver meu componente de forma significativa, mas principalmente que me auxiliaram no meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Sempre tive uma visão sistêmica da minha prática e acabava auxiliando, motivando, organizando as práticas dos colegas. Naturalmente a Gestão Pedagógica foi se fazendo cada vez mais presente em minha carreira, muitas vezes incentivada pelos colegas professores. Realizei uma Pós-Graduação em Gestão e Planejamento Escolar e, desde então, passei a trabalhar como Coordenadora

Pedagógica, ou seja, na supervisão escolar, desenvolvendo atividades diretamente com os docentes.

Iniciei este novo rumo na minha profissão na rede pública municipal, nesse local pude vivenciar, diariamente, o quão necessário é um planejamento eficaz e contínuo de formação de professores. Estive a frente da supervisão escolar em uma escola da periferia de Gravataí, que me trouxe uma realidade por vezes escondida. Uma comunidade de baixíssima renda, onde a escola era o local de busca garantida pela alimentação e os professores eram meros cuidadores e administradores do tempo para o lanche e o almoço. Propor e incentivar que um grupo docente, muitas vezes, já acomodado nesta realidade, participe ativamente de formações continuadas era muito difícil. Eu percebia que a estabilidade garantia este ciclo, a busca por cursos se fazia apenas para cumprir as exigências da prefeitura e, por fim, resultava na melhoria de salário. Após dois anos na educação pública, acabei me exonerando e concentrando meu trabalho nas escolas privadas.

Hoje atuo em uma grande rede de ensino privada na qual posso manter minha formação continuada e auxiliar os professores em seus projetos de desenvolvimento de carreiras, bem como realizar sistematicamente a formação continuada de minha equipe. Nestes últimos anos, como coordenadora pedagógica, o desenvolvimento integral dos estagiários que recebemos nas escolas tem me chamado a atenção. Ao integrar estes jovens à rotina das salas de aula, com observações, auxílio em planejamentos e docências compartilhadas, podemos contribuir ativamente para as suas formações práticas nas diferentes licenciaturas, além de trazer a jovialidade e as novidades da academia para dentro de nossas escolas, motivando e instigando nossos já professores.

Nos últimos anos, venho percebendo que os docentes têm se colocado em uma posição cada vez mais passiva, ou seja, apenas realizam as formações indicadas nas suas instituições de trabalho, não buscam novos conhecimentos, novas práticas, por vezes, percebo um desengajamento. Essas percepções têm me feito questionar qual o papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes? Será que as formações oferecidas estão de acordo com as necessidades do grupo de professores? Como o coordenador pedagógico pode auxiliar no protagonismo docente?

A pesquisa é desafiadora pois sou a gestora dessa equipe de professores participantes e, ao mesmo tempo, a pesquisadora, mantendo a clareza de que esse estudo possui caráter investigativo e tem como finalidade a construção de um documento referência para auxiliar as escolas na construção de um plano eficiente de formação continuada desenvolvido pelo coordenador pedagógico. Não foram emitidos juízos de valor sobre as respostas dadas e sobre os dados analisados. Os riscos mínimos desta pesquisa envolveram o cansaço e/ou constrangimento no momento de responder às perguntas do questionário, assim como no momento de participar do plano de formação continuada. Como medida protetiva ressalto que os participantes puderam deixar de responder qualquer pergunta ou ainda deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo na sua avaliação profissional.

Me propus a aprofundar meus conhecimentos na formação continuada a fim de que possa instrumentalizar, criar e assessorar, cada vez mais os professores e estagiários com os quais trabalho, para o exercício do ser professor e a qualificação dos processos educacionais. Busquei, também, apresentar propostas e metodologias que o coordenador pedagógico pode desenvolver para incentivar o protagonismo docente na formação continuada. Isso porque

Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011, p 32)

## 1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

Com o título “O Coordenador Pedagógico na Formação Continuada Baseada na Multiplicação por Grupos” o presente trabalho tem o intuito de, no contexto atual das escolas privadas, desenvolver e aplicar um plano de formação continuada, que estimule o protagonismo docente, por meio da metodologia da Multiplicação por Grupos.

O capítulo um, vem apresentando a introdução e da trajetória acadêmica, o problema da pesquisa e os objetivos geral e específicos, bem como apresenta a justificativa para a realização da pesquisa.

No capítulo dois apresentamos a revisão de estudos empíricos onde podem ser observados as principais teses e dissertações que convergem com o problema de pesquisa.

O capítulo três refere-se à fundamentação teórica, abordando os seguintes temas: a escola no contexto atual, conceito de gestão, coordenador pedagógico, do supervisor escolar ao coordenador pedagógico, coordenador pedagógico e suas atribuições, formação continuada, histórico no Brasil, Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, o coordenador pedagógico e a formação continuada docente.

No capítulo quatro está descrita a metodologia da pesquisa apresentando a sua caracterização, o local de coleta dos dados, os participantes da pesquisa, os instrumentos e as etapas da coleta de dados, a análise dos dados, a descrição da etapa da formação continuada, que será apresentada como a proposta de intervenção e os aspectos éticos utilizados para a realização dessa pesquisa.

O capítulo cinco apresenta a análise interpretativa dos dados coletados por meio de questionário eletrônico enviado aos professores do colégio, além das percepções anotadas no diário de campo da pesquisadora.

A proposta de intervenção está no capítulo seis e as considerações finais são apresentadas no capítulo sete.

### 1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA

O papel do coordenador pedagógico e o protagonismo dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Colégio Marista Graças, em Viamão, Rio Grande do Sul, na formação continuada baseada na Multiplicação por Grupos.

## 1.4 PROBLEMA

Como o planejamento desenvolvido pelo coordenador pedagógico pode estimular o protagonismo docente no processo de formação continuada?

## 1.5 OBJETIVOS

### 1.5.1 Objetivo geral

Desenvolver e aplicar um plano de formação continuada, que estimule o protagonismo docente, por meio da metodologia da Multiplicação por Grupos.

### 1.5.2 Objetivos específicos

- a) Analisar o papel do coordenador pedagógico na história da educação brasileira e suas atribuições.
- b) Verificar as metodologias mais utilizadas na formação continuada de docentes.
- c) Verificar os temas de interesse do grupo de participantes da pesquisa através de um questionário pré-formação.
- d) Desenvolver um plano de formação continuada, através da Metodologia baseada na Multiplicação por Grupos, que permita o protagonismo docente.
- e) Aplicar o plano de formação continuada.
- f) Verificar as percepções dos docentes na eficácia da metodologia desenvolvida na formação continuada.
- g) Criar uma Proposta Norteadora para que o Coordenador Pedagógico faça o Planejamento das Formações Continuadas através da Metodologia baseada na Multiplicação por Grupos e que possa ser compartilhada com outras instituições.

## 1.6 JUSTIFICATIVA

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo 'formação' e 'formar-se', não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o 'desenvolvimento profissional dos professores', na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente. (NÓVOA, 1995, p. 24).

Nos últimos anos, com as mudanças ocorridas na sociedade, o trabalho do professor também passa por uma redefinição: o professor deixa de ser o detentor e transmissor do saber e passa a ser visto como alguém que contribui em aproximar o aluno do conhecimento. Dessa forma, a relação do professor com seus próprios saberes deve ser revista e ampliada, visto que o docente ocupa uma posição estratégica na sociedade contemporânea. Segundo Schnetzler e Rosa (1996, 2003), para justificar a formação continuada de professores, três razões têm sido normalmente apontadas:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER; ROSA, 2003, p. 27).

Nesta perspectiva, emerge o trabalho do coordenador pedagógico, que deve estar pautado em possibilitar a formação continuada de sua equipe docente. Segundo Perrenoud (1994), para auxiliar os professores na busca de uma constante profissionalização, os gestores escolares devem proporcionar, sugerir e incentivar uma formação continuada onde o professor possa desenvolver as competências necessárias para educar no século XXI. Quando falamos da profissionalização, falamos da dinâmica do contexto real do trabalho docente.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 73), a escola possui um papel crucial como cenário para a reflexão sobre as práticas educativas. Essa abordagem possibilita enxergar os professores como profissionais que não apenas aplicam conhecimentos, mas também os produzem, tornando-se atores ativos na construção

do saber e das habilidades pedagógicas. Dessa forma, a escola se configura como o ambiente onde os professores podem desenvolver sua formação e aprofundar sua profissionalização.

Percebendo o desafio enfrentado pelos docentes na tentativa de educar para a complexidade, o governo brasileiro lançou em 2020 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Ainda em 2020 instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). (BRASIL, 2020), segundo Perrenoud (2001), torna-se cada vez mais evidente a necessidade de aprender e ensinar a agir na urgência e decidir na incerteza.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 13)

Assim se faz necessário que tenhamos ao acesso dos professores programas de formação continuada centrados na relação estabelecida entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa. Para Gadotti (2011, p. 69), a perspectiva da formação do professor contemporâneo deve direcionar-se para a promoção da autonomia e da participação, destacando as abordagens colaborativas de aprendizagem. Ou seja, precisamos ter programas de formação continuada que proporcionem uma formação integral ao professor que busca conquistar sua profissionalização.

O capítulo a seguir apresenta a revisão de estudos empíricos, onde consta a seleção feita de dissertações e teses. Esta foi uma importante etapa no processo investigativo.

## 2 REVISÃO DE ESTUDOS EMPÍRICOS

Para realizar essa revisão de estudos empíricos, foi feita a seleção de dissertações e teses localizados no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC, compreendendo o período entre 2019 e 2023. Foram utilizados os seguintes descritores: “formação continuada”, “coordenador pedagógico”, “escola privada”, “gestão educacional” e “formação de professores”,

Com o objetivo de “refinar” a busca, definiu-se três filtros: o filtro 1 - Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas; o filtro 2 - Área de Conhecimento: Educação e o filtro 3 - Área de Concentração: Formação de Professores e Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.

A partir do mapeamento realizado, iniciou-se uma leitura aprofundada dos trabalhos, nesse momento foram excluídas as pesquisas que tinham outro foco na abordagem da Formação Continuada, como a formação continuada para a prática da saúde ou da educação inclusiva. Também foram descartados os trabalhos que não abordavam a figura do Coordenador Pedagógico, estes versavam sobre o papel do diretor, da gestão participativa e sobre o currículo.

Assim, selecionou-se dezenove (19) produções científicas com maior proximidade do objeto de estudo, ou que tiveram trabalhos cujas palavras-chaves e objetivos se aproximaram de uma relação direta com o conteúdo dessa pesquisa, a busca foi realizada em abril de 2023 e o resultado encontrado pode ser visualizado no quadro 1.

Quadro 1 - Identificação das produções científicas

Descritores (palavras-chave)	Base de Dados				
	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC				
	Produções <b>totais</b> encontradas (de 2019 até 2023)	Filtro 1 - Grande área de Conhecimento: <b>Ciências Humanas</b>	Filtro 2 - Área de Conhecimento: <b>Educação</b>	Filtro 3 - Áreas de Concentração: <b>Formação de Professores e Gestão e Formação de Professores na Educação Básica</b>	Trabalhos Selecionados para análise

<b>Formação Continuada</b>	<b>2.492</b> resultados para "Formação Continuada"	<b>1.384</b> resultados para "Formação Continuada"	<b>1.184</b> resultados para "Formação Continuada"	<b>43</b> resultados para "Formação Continuada"	<b>06</b> trabalhos selecionados
<b>Coordenador pedagógico</b>	<b>134</b> resultados para "Coordenador pedagógico"	<b>125</b> resultados para "Coordenador pedagógico"	<b>123</b> resultados para "Coordenador pedagógico"	<b>4</b> resultados para "Coordenador pedagógico"	<b>03</b> trabalhos selecionados
<b>Escola Privada</b>	<b>35</b> resultados para "Escola Privada"	<b>21</b> resultados para "Escola Privada"	<b>15</b> resultados para "Escola Privada"	<b>10</b> resultados para "Escola Privada" – Filtro Gestão Educacional	<b>01</b> trabalho selecionado
<b>Gestão Educacional</b>	<b>841</b> resultados para "Gestão Educacional"	<b>789</b> resultados para "Gestão Educacional"	<b>736</b> resultados para "Gestão Educacional"	<b>19</b> resultados para "Gestão Educacional"	<b>02</b> trabalhos selecionados
<b>Formação de Professores</b>	<b>3.773</b> resultados para "Formação de professores"	<b>2.117</b> resultados para "Formação de professores"	<b>1.891</b> resultados para "Formação de professores"	<b>164</b> resultados para "Formação de professores"	<b>07</b> trabalhos selecionados

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Portal da Capes, em 2023.

Foram localizados, a partir da aplicação dos três filtros, para o descritor “Formação Continuada” seis resultados, apresentadas no quadro N°02. Os trabalhos de Freitas (2019), Nascimento (2022) e Noronha (2022) apareceram nos resultados dos descritores “Formação Continuada” e “Formação de Professores”.

Quadro 2 - para o descritor “Formação Continuada”

<b>Base de Dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC</b>				
<b>Autor(a) / Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo de Trabalho</b>	<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Palavras-chaves</b>
MARIA LEANI DANTAS FREITAS (2019)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	DISSERTAÇÃO	AUTONOMIA DO PROFESSOR FORMADOR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE	Autonomia; Formação continuada de professores; Prática docente
DINA ESTER BATISTA DO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:	Formação continuada;

NASCIMENTO (2022)	CEARÁ		CONTRIBUIÇÕES DE FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	Educação de Jovens e Adultos; Aprendizagem da docência
VITORIA RAQUEL PEREIRA DE SOUZA (2021)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	DISSERTAÇÃO	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PIP) NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS	Formação Continuada de Professores. Plano de Intervenção Pedagógica – PIP. Alfabetização. Política Educacional de São Luís/MA
JOSELMA FERREIRA LIMA E SILVA (2021)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	TESE	SABERES DA PESQUISA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS	Saberes da pesquisa; Professores de Matemática; Formação continuada; Aprendizagem Significativa
GESSICA NUNES NORONHA (2022)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	DISSERTAÇÃO	PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE E SUA ANÁLISE E UTILIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA/CE	Formação continuada de professores; Avaliação diagnóstica; Análise e utilização de resultados
PAULA TERRA DUARTE LIMA (2022)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	DISSERTAÇÃO	A PRODUÇÃO DE UM CURSO ONLINE ABERTO E MASSIVO (MOOC) PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	Ensino online; Educação aberta; Formação de redes colaborativas

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Portal da Capes, em 2023.

A pesquisa de Freitas (2019) teve como objetivo principal analisar a autonomia do professor formador na formação continuada de professores dos anos iniciais em Fortaleza. Buscou compreender os aspectos da prática docente dos formadores que revelam a possibilidade de desenvolver autonomia a partir das orientações do plano de formação. Além disso, visou analisar as orientações das instituições responsáveis pela formação, identificar a relação entre essas

orientações e a prática dos formadores, e explorar o significado atribuído à autonomia por cada formador participante da pesquisa. O estudo adotou uma abordagem teórico-empírica e utilizou o método hermenêutico dialético associado ao paradigma interpretativista. O instrumento de pesquisa utilizado foi o Círculo Hermenêutico Dialético, que consistiu em entrevistas semiestruturadas com os formadores e encontros reflexivos mediados pela pesquisadora.

Os resultados obtidos revelaram que os formadores demonstram um certo grau de autonomia em relação à metodologia de ensino, relacionada à experiência na docência e a modalidade formativa. Uma formação dialógica, crítica e colaborativa contribui para o desenvolvimento da autonomia, possibilitando decisões refletidas e tomadas de forma coletiva. A escola foi apontada como o espaço privilegiado para a formação, onde essas práticas autônomas podem ser desenvolvidas. Esses resultados ressaltaram a importância de promover uma formação continuada que valorize a autonomia dos formadores, estimulando a reflexão, o diálogo e a colaboração, visando o aprimoramento da prática docente e a qualidade da formação oferecida aos professores dos anos iniciais.

O estudo de Nascimento (2022) foi realizado no período de 2020 a 2022 e teve como objetivo geral compreender como a formação continuada impacta a aprendizagem da docência de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O foco foi na formação continuada promovida pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza, destinada aos professores que lecionam nas turmas dos anos iniciais da EJA.

Para embasar teoricamente a pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico que contemplou estudos sobre EJA, formação continuada e aprendizagem da docência. Dentre as principais referências utilizadas, destacam-se os trabalhos de Laffin (2006), Gatti (2008), Imbernón (2010), Cabral (2013), Freire (1996; 1997), Mizukami (2004; 2006), Placco e Souza (2006). Além disso, foram analisados documentos da legislação educacional brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000 (BRASIL, 2000), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e o documento intitulado "Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental 2021" (FORTALEZA, 2021), que aborda as formações continuadas de docentes da EJA na rede municipal de Fortaleza.

Adotando uma abordagem qualitativa, utilizaram a análise documental como método de aproximação e o método da História de Vida com base nas contribuições de Josso (2002; 2004; 2007), Souza (2006) e Falcão e Farias (2018). Para coletar os dados, foram feitos questionários e entrevistas narrativas orais. A análise dos dados foi realizada por meio da identificação de categorias, contando com a colaboração de duas docentes.

Como resultado, concluiu que a formação continuada impacta na aprendizagem da docência das professoras participantes, especialmente no que se refere à prática pedagógica. Elas destacaram a importância da aprendizagem por meio da troca de experiências e vivências desenvolvidas em sala de aula com seus colegas. Embora tenham sido feitas sugestões sobre o que poderia ser vivenciado nas formações continuadas para que elas sejam efetivamente espaços de aprendizagem da docência no contexto da EJA, as professoras relataram que a política de formação docente presente no documento orientador da SME de Fortaleza está alinhada com as vivências que a formação continuada proporciona aos professores. Dentre essas vivências, destacam-se a escuta e a partilha, assim como a socialização de saberes, conforme expresso nas narrativas das profissionais.

A dissertação apresentada por De Souza (2021) buscou analisar a formação continuada de professores alfabetizadores, especialmente por meio das políticas de formação que valorizam o trabalho docente em todas as suas dimensões. O estudo se concentrou nas ações de formação continuada do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP 60 lições), integrante do Programa "Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender", e buscou compreender os efeitos dessas ações na qualificação do trabalho docente e na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental no Sistema Público de Ensino de São Luís, Maranhão.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando revisão de literatura, análise de documentos oficiais, diários de bordo e entrevistas semiestruturadas, numa perspectiva dialética. Nesse sentido, foram discutidas as políticas de formação continuada à luz da legislação vigente, bem como foram consideradas as contribuições de teóricos contemporâneos, buscando compreender as percepções, tensões e interpretações da realidade complexa vivenciadas nas escolas a partir da implementação do PIP-60 lições.

Os resultados da pesquisa apresentaram um diagnóstico da formação continuada no Ciclo de Alfabetização, que embasou a elaboração da "Proposta Pedagógica para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores". Essa proposta, fundamentada numa perspectiva crítico-emancipatória da Epistemologia, teve como objetivo valorizar os saberes e práticas dos professores alfabetizadores. A revisão de literatura e a análise documental evidenciaram, entre outros aspectos, que a formação continuada dos professores alfabetizadores é um espaço privilegiado de aprendizagem e produção de conhecimento.

Silva (2021) elaborou sua tese evidenciando a formação continuada em um contexto de pesquisa para Aprendizagem Significativa. O problema central de investigação foi identificar as contribuições dos saberes da pesquisa do professor de Matemática para a aprendizagem significativa, no âmbito da formação continuada. A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel foi destacada devido à convergência de seus princípios com a prática da pesquisa. O objetivo foi analisar essas contribuições, considerando os eixos articuladores, no contexto da formação continuada.

A abordagem utilizada foi qualitativa, embasada na perspectiva de Pesquisa Crítica, Investigativo-participativa, de natureza hermenêutico-crítica, com orientação metodológica na Pesquisa-Ação. A coleta de dados contou com a colaboração de quatro professores de Matemática em escolas municipais de Piripiri-PI. Os dados foram analisados utilizando a Análise Dialógica do Discurso, com base nos pressupostos bakhtinianos. Os discursos presentes no diário de campo e nas narrativas foram organizados em três etapas interdependentes, observando as relações enunciativas-anunciativas dos interlocutores.

Os professores participantes, imersos em situações dialógicas, reflexivas e críticas proporcionadas pela Pesquisa-Ação, destacaram os saberes da experiência em sua formação e apontaram a falta de uma relação unívoca entre os saberes da pesquisa e a formação inicial e continuada. Essa lacuna evidenciou as dificuldades teóricas e práticas nesse exercício científico, levando-os a propor a categoria teórico-conceitual "alfabetização científica" como necessidade formativa. Por meio da imersão dos professores no ciclo investigativo, a produção escrita foi identificada como uma condição necessária na formação continuada. Eles articularam os saberes da pesquisa e a Aprendizagem Significativa no planejamento de aulas e atividades, evitando arbitrariedades em relação às ideias já estabelecidas na

estrutura cognitiva. A pesquisa destacou que os dispositivos de formação que apoiaram a Pesquisa-Ação resultaram em diferentes raciocínios, fazendo uso de múltiplos instrumentos, como materiais potencialmente significativos.

Dessa forma o professor adulto-articulador mobilizou e produziu saberes e aprendizagem na formação continuada com pesquisa, reconhecendo a contribuição de outras áreas do conhecimento, além da Matemática, na construção de sentidos e significados. Os participantes ressaltaram a importância da responsabilidade ética, política e profissional como condição para sua aprendizagem. A compreensão da oficina pedagógica não foi limitada a uma técnica ou modelo aplicável, mas sim entendida como uma dimensão que envolve análise reflexiva e crítica.

O objetivo da dissertação apresentada por Noronha (2022) foi identificar as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada, avaliação diagnóstica de rede (ADR) e sua análise e utilização no contexto educacional do município de Fortaleza/CE. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos objetivos específicos: avaliar a percepção dos coordenadores sobre avaliação, ADR e formação continuada dos professores; identificar a análise dos resultados da ADR nas ações de formação continuada; e analisar a utilização dos resultados da ADR nas práticas pedagógicas.

A pesquisa adotou uma abordagem interpretativista com uma perspectiva qualitativa, utilizando o método de avaliação qualitativa. O estudo foi realizado na Secretaria Municipal de Educação (SME) e envolveu cinco escolas da rede municipal de ensino em Fortaleza/CE. Os participantes da pesquisa foram cinco coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do ensino fundamental, provenientes de escolas que apresentam um alto nível de complexidade na oferta de ensino. Para coletar os dados, foram aplicados questionários socioeconômicos e realizadas entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados coletados foi realizada por meio da identificação e categorização das informações relevantes.

De acordo com as percepções dos coordenadores pedagógicos, a avaliação é vista como uma ação contínua e como um instrumento de tomada de decisão. Eles reconhecem a avaliação diagnóstica de rede como uma ferramenta importante para sistematizar e acompanhar a aprendizagem dos alunos. Quanto à formação continuada dos professores, os coordenadores a entendem como um processo de atualização das novas demandas, estratégias e metodologias de ensino. Em relação à análise dos resultados da ADR nas ações de formação continuada, foram

observadas características de prestação de contas e centralização das decisões em torno dos temas da formação. Houve momentos constantes de discussão sobre os resultados, bem como divergências na aceitação desses resultados por parte dos professores durante as atividades formativas.

No que diz respeito à utilização dos resultados da ADR nas práticas pedagógicas, os coordenadores destacam a observação dos descritores com maior número de erros e o desenvolvimento de estratégias de ensino baseadas nesses resultados. Entre as principais estratégias utilizadas estão a criação de grupos produtivos e atividades de reforço. Além disso, foram estabelecidas relações entre os resultados da ADR e do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). Assim, ações em torno da implementação e desenvolvimento da ADR nas escolas municipais e da formação continuada perpassa uma característica de busca de informações contínuas sobre a aprendizagem dos alunos e de intervenção formativa e pedagógica.

A pesquisa de Lima (2022) teve como objetivo a produção de um curso online aberto e massivo (MOOC) para a formação continuada de professores do ensino médio. Os MOOCs são cursos de curta duração, abertos ao público e que ocorrem online, permitindo a democratização do ensino ao oferecer cursos rápidos, sem pré-requisitos de admissão e sem restrições geográficas e temporais. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa de campo descritiva e qualitativa, utilizando o diário de campo como principal fonte de dados. O diário registrou todas as etapas do projeto, desde a concepção do MOOC - seleção de conteúdo, atividades e plataforma de hospedagem - até a finalização, quando o curso foi totalmente organizado e disponibilizado na internet. Foi constatado que a produção de um MOOC vai além da simples gravação de videoaulas e requer elaboração e planejamento, especialmente no aspecto pedagógico.

Existem diversos desafios na área de pesquisa relacionados aos MOOCs, como o estudo do funcionamento da aprendizagem em rede, formas de avaliação e certificação, e a superação das dúvidas e desconfianças que o mercado atribui aos MOOCs. Além disso, um dos principais desafios identificados nesta pesquisa é garantir que os MOOCs possam atender a um grande número de participantes sem comprometer as relações humanas e individuais. Portanto, a pesquisa destacou a importância de desenvolver cursos MOOCs para a formação continuada de professores do ensino médio, ressaltando a necessidade de planejamento

pedagógico adequado e abordando os desafios existentes, como a efetividade da aprendizagem em rede e a garantia de interação significativa mesmo em um contexto massivo.

Com o descritor “Coordenador Pedagógico”, podemos observar no quadro N°03 os trabalhos selecionados. O trabalho de Castro (2022) apareceu na busca dos descritores “Coordenador Pedagógico” e “Formação de Professores”.

Quadro 3 - para o descritor “Coordenador Pedagógico”

<b>Base de Dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC</b>				
<b>Autor(a) / Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo de Trabalho</b>	<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Palavras-chaves</b>
IRIS MARTINS DE SOUZA CASTRO (2022)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	DISSERTAÇÃO	PRÁTICAS DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS	Coordenador pedagógico; Professor iniciante; Indução profissional docente
ALICE REGINA DE JESUS CARDOSO (2019)	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	DISSERTAÇÃO	ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO DEFENDIDAS NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DE 2013 A 2017	Dissertações dos Mestrados Profissionais em Educação; Coordenador Pedagógico; Formação de Professores; Pesquisa; Intervenção
FERNANDA DIAS GUILHERM ONI (2019)	UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL	DISSERTAÇÃO	A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE SESI-SP DE ENSINO NA FORMAÇÃO DOCENTE: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES	Formação de gestores; Gestão da Educação; Coordenador pedagógico; Formação continuada; SESI.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Portal da Capes, em 2023.

A dissertação de Castro (2022) aborda as práticas de indução profissional docente realizadas pelos coordenadores pedagógicos no contexto do Ensino Médio. O objetivo foi compreender essas práticas e suas implicações no desenvolvimento e na permanência dos professores iniciantes na carreira docente.

Os objetivos específicos incluíram analisar as concepções dos coordenadores pedagógicos sobre seu papel como formadores, identificar as práticas de indução docente que eles realizam e conhecer os desafios enfrentados nesse trabalho.

A pesquisa adotou como embasamento teórico estudos de diversos autores relevantes na área. Metodologicamente, trata-se de uma investigação qualitativa do tipo estudo de caso instrumental, envolvendo a participação de dez coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio. Foram utilizados questionários online, rodas de conversa mediadas por casos de ensino e entrevistas individuais semiestruturadas para coletar os dados. A análise das narrativas foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva.

Os resultados revelaram que os coordenadores pedagógicos são gestores da formação docente, em especial dos professores iniciantes. Foram identificadas ações que se configuram como práticas de indução profissional docente, como o diálogo, o apoio pedagógico direcionado, a aprendizagem entre pares e a observação em sala de aula. No entanto, as práticas voltadas para os professores em início de carreira são geralmente individualizadas e dependem do entendimento e iniciativa dos coordenadores, não sendo institucionalizadas ou impulsionadas por políticas públicas formuladas pela rede estadual de ensino.

O objetivo desta dissertação de Cardoso (2019) foi analisar a produção dos mestrados profissionais em educação no Brasil que abordaram o tema do coordenador pedagógico. A pesquisa buscou responder a algumas questões, como quais aspectos do trabalho do coordenador pedagógico são abordados nessas dissertações, quais autores e referenciais são utilizados para embasar as pesquisas, quais metodologias e técnicas de coleta de dados são empregadas nesses estudos, e se esses trabalhos caracterizam uma forma de pesquisa própria dos mestrados profissionais, que integra pesquisa e intervenção. O objetivo geral foi traçar um panorama geral das produções dos mestrados profissionais em educação sobre o coordenador pedagógico, com objetivos específicos que envolveram a análise das funções do coordenador pedagógico construídas nas dissertações, o levantamento dos autores que contribuíram para essas discussões, a análise das metodologias e instrumentos de pesquisa utilizados, e a consideração sobre a natureza inédita ou não desses trabalhos no contexto dos mestrados profissionais.

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, utilizando o levantamento bibliográfico e documental como instrumentos de pesquisa. Foram buscadas as

dissertações produzidas sobre o tema nos sites dos respectivos programas de mestrado, e foram analisados elementos desses trabalhos que contribuíram para alcançar os objetivos propostos. Os resultados da pesquisa indicaram que, mesmo sendo produzidas em programas de mestrados profissionais em educação, as dissertações analisadas apresentaram semelhanças com dissertações de caráter acadêmico. A maioria dos trabalhos analisados não inclui intervenção prática ou a produção de outros tipos de produtos como resultado dos estudos de mestrado.

Guilhermoni (2019) realizou uma pesquisa de natureza qualitativa e teve como objetivo investigar se a atuação do coordenador pedagógico (CP) na Rede SESI-SP de Ensino está atendendo às necessidades formativas dos docentes. Além disso, buscou identificar as concepções dos professores sobre a formação continuada. Os dados foram coletados com professores de quatro escolas da Rede SESI-SP, localizadas em Santo André. A partir dos depoimentos dos participantes, os dados foram organizados, categorizados e analisados utilizando a abordagem de análise de conteúdo de Laurence Bardin. De maneira geral, os resultados revelaram que a atuação do coordenador pedagógico atende parcialmente às necessidades formativas dos docentes. Os professores demonstraram preferir a formação orientada pelo CP, pois reconhecem que ele compreende suas individualidades e necessidades formativas. No entanto, eles também reconhecem a importância da autoformação, uma vez que a formação centrada apenas na escola não abrange todas as demandas pedagógicas. A pesquisa também destacou a importância de ter o coordenador pedagógico como parceiro e apoiador, e não apenas como um agente de controle de tarefas. A parceria profissional aliada à afetividade possibilita a troca de conhecimentos e estabelece uma relação de confiança. Além disso, o estudo mostra que a formação baseada na concepção de ensino adotada pela Rede SESI-SP, que incentiva a troca de experiências entre os professores, proporciona uma formação mais significativa. Isso ocorre porque promove a análise e discussão de boas práticas e direciona e alinha as atividades planejadas dentro da visão sociointeracionista adotada.

Como resultado final, foi proposto o "Programa de Ação Formativa para o Coordenador Pedagógico", que ofereceu um conjunto de oportunidades educativas, como filmes, livros e artigos, que o coordenador pedagógico pode utilizar de forma autônoma, de acordo com as necessidades identificadas no processo de

Planejamento Estratégico da Rede SESI-SP. Isso possibilita aprimorar sua atuação junto ao corpo docente.

Com o descritor “Escola Privada”, podemos observar no quadro N°04 o trabalho selecionado:

Quadro 4 - para o descritor “Escola Privada”

Base de Dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC				
Autor(a) / Ano	Instituição	Tipo de Trabalho	Título da Pesquisa	Palavras-chaves
GRAZIELLA CAMACHO MAZZUCATTO VALERIO (2022)	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	DISSERTAÇÃO	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO PERMANENTE COM DOCENTES EM UMA ESCOLA PRIVADA A PARTIR DO TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA	coordenação pedagógica; formação permanente; formação centrada na escola; ensino da língua portuguesa; ensino fundamental

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Portal da Capes, em 2023.

O estudo de Valerio (2022) teve como objetivo compreender as possibilidades de atuação da coordenação pedagógica na formação permanente centrada na escola, focando no coletivo de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada. Para embasar teoricamente, foram utilizadas obras de Paulo Freire, destacando sua contribuição sobre pesquisa, reflexão crítica, diálogo e coerência no contexto educacional. Também foram explorados estudos de Canário e Imbernón sobre formação permanente na escola e participação da equipe docente na elaboração de um projeto formativo significativo a partir de situações problemáticas em sala de aula. Autores como Placco, Almeida, Bruno, Cunha e Weisz foram consultados para compreender o papel da coordenação pedagógica na formação permanente centrada na escola, identificar dificuldades e discutir o potencial formativo do trabalho colaborativo. As considerações de Geraldi e Freire sobre a concepção de linguagem como interação no ensino da língua portuguesa também foram abordadas. A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa-ação, e as obras de André, Fortunato e Szymanski auxiliaram na compreensão desse método. A pesquisa foi realizada em um contexto escolar com a participação de

quatro professoras do 3º ao 5º ano, focando no trabalho com a língua portuguesa em meio às adversidades causadas pela pandemia de Covid-19. Três dimensões de análise foram definidas com base nos instrumentos utilizados: o trabalho das pedagogas com a língua portuguesa, a formação docente centrada na escola e o papel da coordenação pedagógica nos processos formativos dos professores. Após esse estudo, foi possível reafirmar a potência do trabalho coletivo a partir do chão da escola e seu impacto no desenvolvimento profissional docente de todos os envolvidos.

Com o descritor “Gestão Educacional” dois trabalhos foram selecionados e podem ser observados no quadro N°05:

Quadro 5 - para o descritor “Gestão Educacional”

<b>Base de Dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC</b>				
<b>Autor(a) / Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo de Trabalho</b>	<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Palavras-chaves</b>
RENATO MOREIRA SILVA (2021)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	DISSERTAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES EM MUNICÍPIOS MARANHENSES: políticas, desafios e possibilidades	Políticas educacionais; Formação continuada de gestores escolares; Gestão escolar; Qualidade
FRANCISCO ROMARIO CUNHA DE ARAUJO (2022)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	DISSERTAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA DA GESTÃO ESCOLAR DE CODÓ MEDIATIZADA POR UM SITE EDUCACIONAL	Gestão Educacional e Escolar. Tecnologias aplicadas. Formação continuada de gestores.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Portal da Capes, em 2023.

O objetivo da dissertação apresentada por Silva (2021) foi analisar as políticas de formação continuada de gestores escolares nos municípios de Alto Alegre do Pindaré e Miranda do Norte, no período de 2009 a 2019. O foco era compreender a efetividade dessas políticas na organização dos espaços e tempos escolares, no trabalho pedagógico e de gestão, e na qualidade da educação. A pesquisa se baseia na construção histórica das políticas e reformas educacionais no

Brasil desde a década de 1930 e utiliza uma ampla variedade de autores, como Chiavenato, Frigotto, Paro, Lück, Machado, Gentili, Andreotti, Fonseca, Oliveira, Libâneo, entre outros. São considerados os principais documentos legais, como a Constituição de 1988, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

A metodologia adotada foi qualitativa, com análise documental e entrevistas semiestruturadas como procedimentos de investigação. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, com foco nos seguintes eixos temáticos: formação continuada, gestão escolar e qualidade; gestão democrática, formações e Planos Municipais de Educação; processo de formação continuada dos gestores escolares: políticas, programas e tempo dos encontros de formação.

A pesquisa identificou dois programas de formação continuada de gestores escolares nos municípios pesquisados, que têm em comum uma abordagem gerencialista das políticas e práticas educacionais relacionadas à formação de gestores. Quanto aos conteúdos abordados nas formações e aos mecanismos implementados para garantir sua efetividade, foi constatado que a política de gestão educacional e escolar nos municípios tem como objetivo principal o aumento do IDEB nas escolas públicas municipais.

A pesquisa de Araujo (2022) aborda a formação continuada do gestor escolar no sistema municipal de educação de Codó, no Maranhão. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário aplicado a oito gestores escolares, com o objetivo de analisar a realidade desses profissionais e desenvolver um site de formação continuada como resultado da pesquisa. O estudo foi dividido em cinco etapas: revisão de literatura sobre formação continuada de professores, gestão escolar e o uso de tecnologias digitais; aplicação do questionário; criação e disponibilização do site na internet; e análise comparativa do site com outros existentes. A pesquisa utilizou a técnica de Análise de Conteúdo para interpretar e analisar as respostas dos gestores. O site foi desenvolvido com recursos interativos e colaborativos, visando promover a formação continuada dos gestores sobre tecnologias digitais de informação e comunicação.

Os resultados indicaram que o site [gestaoescolarcodo.com.br](http://gestaoescolarcodo.com.br) atende aos objetivos pedagógicos do curso de formação continuada, oferecendo suporte às aulas presenciais, híbridas ou totalmente a distância. Os gestores escolares pesquisados utilizam tecnologias digitais em sua prática pedagógica, mas enfrentam

dificuldades, principalmente devido à falta de profissionais capacitados e formação continuada em gestão escolar. A pandemia evidenciou esse problema e exigiu que as escolas se reinventassem, adotando estratégias dinâmicas e criativas. Os participantes da pesquisa consideraram o site promissor e acreditam que ele pode contribuir de forma satisfatória para a gestão escolar.

Com o descritor “Formação de Professores”, podemos observar no quadro Nº06 os trabalhos selecionados. Os trabalhos de Freitas (2019), Nascimento (2022) e Noronha (2022) apareceram nos resultados dos descritores “Formação Continuada” e “Formação de Professores” e o trabalho de Castro (2022) apareceu na busca dos descritores “Coordenador Pedagógico” e “Formação de Professores”, estas pesquisas foram apresentadas nos descritores anteriores.

Quadro 6 - para o descritor “Formação de Professores”

<b>Base de Dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC</b>				
<b>Autor(a) / Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo de Trabalho</b>	<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Palavras-chaves</b>
GESSICA NUNES NORONHA (2022)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	DISSERTAÇÃO	PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE E SUA ANÁLISE E UTILIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA/CE	Formação continuada de professores; Avaliação diagnóstica; Análise e utilização de resultados
IRIS MARTINS DE SOUZA CASTRO (2022)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	DISSERTAÇÃO	PRÁTICAS DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS	Coordenador pedagógico; Professor iniciante; Indução profissional docente
DINA ESTER BATISTA DO NASCIMENTO (2022)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DE FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	Formação continuada; Educação de Jovens e Adultos; Aprendizagem da docência
MARILIZE	UNIVERSIDADE	DISSERTAÇÃO	FORMAÇÃO	Formação

FERREIRA DO AMARAL SANTOS (2022)	ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL		CONTINUADA PARA PROFESSORES: Uma pesquisa-ação sobre o uso das tecnologias digitais com os docentes do Litoral Norte do Rio Grande do Sul/RS	Continuada; Professores; Tecnologias digitais; Litoral Norte
MARIA LEANI DANTAS FREITAS (2019)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	DISSERTAÇÃO	AUTONOMIA DO PROFESSOR FORMADOR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE	Autonomia; Formação continuada de professores; Prática docente
KELLY CRISTINA TEIXEIRA LAZARINI (2022)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	DISSERTAÇÃO	DIÁLOGOS E (RE)CONSTRUÇÕES DE UM GRUPO DE SUPERVISORES PEDAGÓGICOS SOBRE AS PRÁTICAS FORMADORAS: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO	Supervisor pedagógico; Desenvolvimento profissional; Pesquisa-formação; Práticas formadoras
KAREN RAISSA NUNES (2022)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	DISSERTAÇÃO	POR OUTRO CHÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA	Formação docente; Técnica Klaus Vianna; Teoria Crítica; Experiência

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no Portal da Capes, em 2023.

Na dissertação de Santos (2022) foi realizada uma pesquisa-ação para estudar o uso de tecnologias digitais por docentes alfabetizadores atuantes nos anos iniciais da educação básica, na rede municipal do litoral norte do Rio Grande do Sul, com o objetivo de investigar a formação continuada desses professores. O embasamento teórico se baseou em estudos sobre formação continuada, compartilhamento de experiências e práticas pedagógicas, tecnologias na educação, bem como na documentação e legislação educacional. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que envolveu a investigação dos processos de formação continuada por meio de recursos e estratégias de Educação à Distância e presencial. O objetivo foi compreender como o compartilhamento de experiências e o conhecimento digital podem contribuir para os docentes na área de alfabetização. As formações oferecidas não buscaram fornecer respostas ou interferir nas práticas dos professores, mas sim abrir espaço para a construção de novos conhecimentos e apoiar suas práticas pedagógicas, utilizando diferentes ferramentas tecnológicas.

Os principais resultados revelaram que as formações nas duas modalidades refletiram dificuldades, como a falta de incentivo à participação e interação dos cursistas e a falta de tempo e familiaridade com as tecnologias por parte dos professores. Foi constatado que a personalização e a presencialidade são elementos importantes para motivar a participação dos cursistas, o que resultou em aprendizagens mais significativas no curso presencial em comparação com a modalidade de Educação à Distância.

Lazarini (2022) partiu do pressuposto de que a formação continuada de professores, focada na escola, tem recebido cada vez mais atenção nas discussões e políticas de formação de educadores. O supervisor pedagógico desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional dos professores, fornecendo suporte e organizando a reflexão sobre as decisões pedagógicas e as dificuldades encontradas no trabalho. No entanto, muitas vezes, o supervisor enfrenta desafios ao equilibrar suas responsabilidades diárias e seu próprio crescimento profissional. Nesse contexto, a pesquisa buscou investigar as contribuições de uma iniciativa de pesquisa-formação para repensar as práticas de formação em um grupo de supervisores escolares. Optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando uma combinação de pesquisa-formação e pesquisa-ação. Os participantes foram 13 supervisores pedagógicos da rede municipal de uma cidade no sul de Minas Gerais.

Foram utilizados questionários, relatos de experiência, observação participante, diário de campo e encontros formativos com registros reflexivos para coletar os dados. As atividades formativas foram planejadas com base nas necessidades e prioridades da equipe, de acordo com as observações de cada encontro. Os estudos realizados reafirmaram a importância do supervisor pedagógico como formador de professores, ao mesmo tempo em que destacaram as fragilidades associadas ao seu trabalho, devido à sobrecarga de tarefas e desvio de suas funções devido a demandas e desafios diários envolvendo a escola, os professores, os alunos, a gestão e a comunidade escolar.

O estudo de Nunes (2022) surgiu da inquietação da pesquisadora em relação à formação docente ao longo de sua vida, desde a infância até o Mestrado em Educação: Formação de professores. A pesquisa argumenta que, na atualidade, a formação docente também se tornou coisificada, subordinando-se à lógica mercadológica, em que a técnica é valorizada em si mesma, enquanto o ser humano

é instrumentalizado. Essa tendência é discutida por Theodor W. Adorno em sua teoria da semiformação.

Baseado no pensamento adorniano da semiformação aplicado ao campo educacional, o estudo apontou que há um excesso de ênfase na técnica, com uma demanda por produção intensiva de materiais científicos e a busca constante por "cursos atualizadores". Além disso, a relação com diferentes dispositivos tecnológicos e a situação pandêmica do ensino remoto amplificam os estímulos aos indivíduos, afetando sua subjetividade e levando à dessensibilização sensorial. Nesse contexto, o trabalho buscou resgatar um sentido mais profundo da técnica, a partir da tradição da Escola Vianna, que une Teatro e Dança e foi inaugurada por Klauss Vianna. A pesquisa foi conduzida por meio da experimentação da Técnica Klauss Vianna (TKV) no corpo da própria pesquisadora e pelo relato de sua experiência, enfatizando que o corpo e sua expressividade não são apenas materiais para aplicar uma técnica, mas sim um meio de potencializar os movimentos corporais, reconhecer seus sentidos, estimular a imaginação e a reflexão, aspectos essenciais para a formação de professores.

As pesquisas sintetizadas ao longo deste capítulo dialogam sobre diferentes posicionamentos e estratégias da formação continuada docente, bem como sobre o papel do coordenador pedagógico na gestão escolar. A análise dos trabalhos nos proporcionou perceber diferentes nuances da temática da formação continuada, bem como o entendimento do papel do coordenador pedagógico nesse processo. Esse levantamento de dados nos permitiu tomar contato com diferentes referenciais teóricos que muito contribuíram para a construção do referencial desse estudo.

Ressaltamos que apesar da temática da formação docente estar presente em muitos trabalhos a pesquisa se diferencia das demais por questionar qual é o papel do coordenador pedagógico na construção da formação continuada dos docentes de escola privada.

O capítulo seguinte apresenta o referencial teórico desta pesquisa, assim como os conceitos que permitem aprofundar a compreensão do papel do coordenador pedagógico e seus entrelaçamentos com a formação continuada docente.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 A ESCOLA NO CONTEXTO ATUAL

Vivemos em um mundo de transformações, acelerado, com características diferentes da sociedade ou época em que uma grande maioria dos professores foi formada. Em consequência este professor se encontra com um aluno com valores, características e ações bem diferentes daqueles para qual ele foi preparado para trabalhar. Dessa maneira Nóvoa (2023) problematiza:

A primeira face da metamorfose é a mudança da forma escolar. As escolas continuam organizadas segundo modelos que serviram no passado, mas já não servem no presente: espaços fechados, tendo como núcleo central a sala de aula, na qual o professor dá as suas lições aos alunos durante um determinado período de tempo. A questão não é um ensino centrado no professor versus uma aprendizagem centrada no aluno. A questão é a construção de espaços e de processos educativos que permitam aos alunos trabalhar o conhecimento, uns com os outros e com os professores. (NÓVOA, 2023, p. 35)

Para acompanhar as transformações desta escola e conseqüentemente, desta sociedade os professores se veem diante de um grande desafio: revalidar o seu diploma, a sua formação. Para isso as práticas pedagógicas precisam ser revistas, pois hoje o ambiente educativo deve, em primeiro lugar, ensinar o educando a pensar, promovendo que este sujeito saiba decidir, analisar, interpretar as informações que recebe a todo instante.

Antigamente uma boa didática e conhecimento da matéria eram suficientes para a vida do professor. Porém, agora essa visão já se torna ultrapassada. O modelo atual de escola pede planejamento de carreira, conceitos de administração, entre outros. Conceitos muitas vezes que não tem nenhuma ligação com o universo dos profissionais da educação. (BORDONI, 2005, p.31)

Em 2020 tivemos um grande desafio para a educação, a pandemia do COVID-19, que fechou escolas no mundo todo, de acordo com o diretor global de Educação do UNICEF, Robert Jenkins:

A pandemia de covid-19 fechou escolas em todo o mundo, interrompendo a educação de 1,6 bilhão de estudantes em seu pico e exacerbando a divisão de gênero. Em alguns países, observamos maiores perdas de aprendizagem entre as meninas e um aumento no risco de enfrentar o trabalho infantil, a violência de gênero, o casamento precoce e a gravidez. Para reduzir as cicatrizes desta geração, devemos reabrir as escolas e

mantê-las abertas, buscar ativamente as crianças fora da escola e reintegrá-las à escola e acelerar a recuperação da aprendizagem. (UNICEF, 2021).

A pandemia causou um impacto abrupto nas instituições de ensino, que precisaram se adequar para novas realidades e possibilidades de contatos com seus alunos. Pode-se dizer que a pandemia tornou mais complexo e crítico o trabalho dos professores, que também tiveram suas vidas pessoais afetadas pelo contexto pandêmico. Fato esse tão importante que no relatório produzido como parte da Missão: Recuperando a Educação 2021, o Banco Mundial, a Unesco e o UNICEF estão focados em três prioridades: levar todas as crianças de volta às escolas, recuperar as perdas de aprendizagem e preparar e apoiar professores (UNICEF, 2021).

A falta de referências a crises semelhantes no passado torna difícil prever o que pode acontecer em um futuro imediato. Logicamente, os efeitos presentes são facilmente documentados, mas aqueles que deixarão sua marca nos diferentes envolvidos, no médio e no longo prazo, são mais sujeitos a debate. (UNICEF, 2021).

Antes da pandemia e do período de fechamento das escolas já observávamos uma crise na educação e na fragilidade de formação continuada dos professores. Passados mais de dois anos, esses desafios se ampliaram e pode-se acrescentar o desgaste emocional desenvolvido ao longo da pandemia. Segundo Nóvoa:

Estamos num tempo de mudanças profundas na educação, de metamorfose da escola. Neste tempo precisamos de ter uma grande clareza sobre a missão da escola, sem nos deixarmos tentar por discursos etéreos, ilusórios. E precisamos também de ser capazes de pôr em causa um modelo escolar que, durante muito tempo, parecia imutável. (...) A certeza é o caminho mais curto para a ignorância. Por isso, o melhor que podemos fazer nesta fase decisiva da história da escola é pensar as nossas dúvidas, debatê-las com rigor e responsabilidade, trazê-las para o debate público. A desintegração da escola é um cenário possível. A sua metamorfose também. (NÓVOA, 2022, p. 19 e 20).

Giussani (2000) afirma que o objetivo da educação é o de formar um homem novo; portanto, os fatores ativos da educação devem tender a fazer com que o educando aja cada vez mais por si próprio, e sempre mais por si enfrente o ambiente. Para o autor é preciso então, de um lado, colocá-lo constantemente em contato com todos os fatores do ambiente; de outro, deixar-lhe a responsabilidade da escolha, seguindo uma linha evolutiva determinada pela consciência de que o aprendente deverá chegar a ser capaz de, perante qualquer situação, "agir por si".

Ao falarmos de educação, devemos ampliar o leque abordando também os aspectos relacionados ao ser humano e não apenas a educação enquanto formação acadêmica e, também, não limitando o conceito de educação à relação simplista entre aluno e escola.

Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade. (NÓVOA, 2022, p. 45)

Dessa maneira, professores bem formados e atualizados têm um impacto direto no desempenho dos alunos, promovendo seu engajamento, aprendizado e sucesso acadêmico. Além disso, a formação continuada favorece a construção de uma cultura de colaboração e aprendizagem entre os professores, promovendo a troca de experiências, a construção coletiva do conhecimento e o trabalho em equipe. Sabemos que as práticas positivas das escolas refletem em suas comunidades, assim a realidade atual exige um diagnóstico contínuo que precisa fazer parte do cotidiano das escolas, para que, com isso o coordenador pedagógico possa desenvolver um plano de formação continuada para os professores que os possibilite analisar a realidade, propor ações desafiadoras, replanejar, acompanhar e compartilhar as boas práticas. a formação continuada contribui para a melhoria da qualidade da educação como um todo.

### 3.2 CONCEITO DE GESTÃO

De modo geral, os conceitos de gestão educacional, gestão escolar e de administração escolar são, quase sempre, tomados como sinônimos, mas podemos observar diferenças importantes para o cotidiano da escola. Libâneo (2013) enfatiza que a gestão educacional deve envolver a participação e o trabalho conjunto de todos os membros da comunidade escolar, incluindo diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e pais. Essa gestão deve ser pautada pela transparência, pela valorização da autonomia e pela busca pela qualidade do ensino. Para Libâneo (2013), a gestão educacional não se restringe apenas a questões administrativas, mas engloba também a dimensão pedagógica. Nesse

sentido, o gestor educacional tem o papel de criar condições para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma efetiva, promovendo a formação dos estudantes e o desenvolvimento profissional dos professores.

Libâneo (2004) acrescenta ao conceito de gestão a dimensão de atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Neste sentido, segundo este autor, seria sinônimo de administração. Já a direção, segundo ele, é princípio e atributo da gestão, canalizando o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. A direção, ainda de acordo com Libâneo (2004), põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível.

Ferreira (1998; 2000) distingue os conceitos de administração, gestão e gerência. O primeiro, de acordo com a autora, de maior abrangência, envolvendo aspectos teóricos e científicos do processo de organização; o segundo, relacionado com a coordenação ou direção de uma prática, que envolve planejamento e avaliação e que concretiza uma linha de ação ou um plano; o terceiro, mais limitado a aspectos técnicos e de execução da ação.

A gestão escolar constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos. Como tal, ela envolve áreas e dimensões que, em conjunto, tornam possível a realização desses objetivos.

Para efeitos de estudo, Lück (2008) define gestão escolar como sendo:

O ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LÜCK, 2008, p. 24)

Heloísa Lück (2009) apresenta como objetivos da gestão escolar: promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socio educacionais dos

estabelecimentos de ensino, orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos. De modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente (LÜCK 2009, p 8).

Vaiteka e Ghisleni (2020), após analisar diferentes autores, definem gestão educacional, gestão escolar e de administração escolar da seguinte maneira:

Administração Escolar é a forma de organizar os processos ditos como burocráticos na escola, descolados das Práticas Pedagógicas, transferidos da administração dos serviços públicos ou das indústrias, no início da produção de bens no Brasil. Gestão Educacional diz respeito à macroestrutura, a partir da realidade da educação e das metas que se pretende alcançar. Envolve processos educativos e as questões previstas na legislação, não exclusivamente resultados quantitativos esperados. Gestão Escolar diz respeito ao estabelecimento dos processos escolares a partir do currículo da escola, envolvendo as Práticas Pedagógicas e toda a estrutura que dá suporte a elas, seja do ponto de vista físico ou da formação dos profissionais que atuam neste campo. (VAITEKA e GHISLENI, 2020, p. 279)

Mesmo existindo diferentes concepções de Gestão, não se pode esconder ou desmerecer o conteúdo cultural dos indivíduos, ou seja, não se pode negar que fatores do imaginário, da formação, da bagagem cultural não interfiram na forma dos professores ensinarem e de diretores administrarem suas escolas. Libâneo (2007) afirma que:

A bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da organização de que fazem parte. Isto significa que as organizações – a escola, a família, a empresa, o hospital, a prisão, etc. – vão formando uma cultura própria, de modo que os valores, as crenças, os modos de agir dos indivíduos e sua subjetividade são elementos essenciais para compreender a dinâmica interna delas (LIBÂNEO, 2007, p. 319).

Neste sentido, a ação do gestor vai além dos aspectos administrativos, burocráticos, escriturários. Ele torna-se o principal catalisador, que se compromete com a comunidade em proporcionar um serviço de qualidade, com competências para organizar os trabalhos administrativos burocráticos, liderar politicamente, ou

seja, ter a legitimidade da sua função e acima de tudo exercer o trabalho pedagógico.

Vemos que a participação do coordenador pedagógico na gestão escolar é de grande importância e percebemos que, em qualquer instituição, uma das primeiras tarefas da gestão é a de capacitar e mobilizar as pessoas para atuarem em conjunto, de forma a ampliar suas forças e minimizar suas debilidades. Segundo Lück (2009, p. 22) é de responsabilidade da equipe de gestão, a organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar.

Sabemos que não existem colaboradores com todos os requisitos ideais para as funções. Assim a arte da gestão consiste, exatamente, em formar um time coeso, que trabalhe em sintonia. Compete ao gestor fixar as metas, após a análise do cenário e diálogo com os colaboradores. E é o gestor que coordenará e estimulará o processo de mudança.

Em uma prática escolar que abre espaço para uma relação de troca e parceria com a família e sociedade, que transcende a ideia de ensino depositário, que entende que conteúdo não é fim último do processo ensino-aprendizagem, buscam-se profissionais engajados, pessoas prontas a interagir com um conhecimento, colegas de trabalho, clientela. Um grupo como esse se constitui a partir da ação de um líder capaz de mobilizar a equipe, que tenha credibilidade como implementador e que seja inovador, visionário. Longe de ser um super-herói, precisa, antes de mais nada, assumir seu papel como aprendiz e investir em sua própria reciclagem. (COLOMBO, 2004, p. 242).

Percebe-se que para gerir uma escola nos dias de hoje vários aspectos precisam de atenção ao mesmo tempo: pedagógico, financeiro, estrutural, questões relacionais entre professores, pais, alunos e alunas, dentre outros; e as constantes mudanças socioculturais não permitem mais uma administração centralizada. Hoje, se faz necessário dividir as responsabilidades e decidir coletivamente as ações e objetivos.

Para Lück (2008) podemos organizar a gestão escolar em 10 dimensões, agrupadas em duas áreas, de acordo com sua natureza: organização e implementação.

As dimensões de organização dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Elas objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação

dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Elas diretamente não promovem os resultados desejados, mas são imprescindíveis para que as dimensões capazes de fazê-lo sejam realizadas de maneira mais efetiva (LÜCK, 2008, p. 26).

Segundo a autora as dimensões de implementação são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Elas se propõem a promover transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional. (LÜCK, 2008, p. 26)

Percebemos que são muitos os desafios dos gestores educacionais na atualidade, visto que cabe a eles utilizar diferentes dimensões da gestão para poder articular, nas suas realidades, os saberes e as estratégias dinâmicas de organização tanto no âmbito macro, nos diferentes sistemas educacionais, quanto no micro, no dia-a-dia da escola com seus colaboradores e comunidade. Ao mesmo tempo entendemos que o processo de gestão escolar, desenvolvido pelo coordenador pedagógico, deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo. Que possam adquirir conhecimentos úteis e aprender a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável.

### 3.3 COORDENADOR PEDAGÓGICO

Um dos profissionais que integra a gestão escolar é o coordenador pedagógico, profissional que desempenha diversos papéis na gestão da escola, segundo Oliveira (2017), “entender quem é esse profissional e como os aspectos relacionais interferem no seu trabalho é de fundamental importância”. Dessa forma percebe-se que é o coordenador pedagógico, por meio do corpo docente, que promoverá todo o processo de ensino-aprendizagem na escola. Para entendermos um pouco mais deste profissional e suas atribuições vamos revisitar o histórico brasileiro.

### 3.3.1 Do supervisor escolar ao coordenador pedagógico

A profissão do supervisor escolar no Brasil possui um histórico significativo, que reflete as transformações ocorridas no campo da educação ao longo do tempo. No início do século XX, a figura do supervisor escolar começou a emergir como resultado das demandas por maior eficiência e controle no sistema educacional brasileiro. De acordo com Saviani (2010, p. 26), a função de supervisor escolar surge: “(...) quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições (...).

Durante as décadas de 1920 e 1930, a profissão de supervisor escolar ganhou reconhecimento e institucionalização. Surgiram os primeiros cursos de formação específicos para supervisores, com foco em aspectos pedagógicos, didáticos e administrativos. Segundo Anjos (1988), esses profissionais eram responsáveis por implementar as diretrizes estabelecidas pelas autoridades educacionais e eram denominados como 'orientadores pedagógicos' ou 'orientadores de escola', sendo sua principal tarefa a supervisão das práticas educativas para garantir a uniformidade e a padronização do ensino, atuando como um agente de controle e fiscalização.

Nos anos seguintes, especialmente nas décadas de 1940 e 1950, ocorreram mudanças na concepção do papel do supervisor escolar. Com a crescente valorização da formação docente e a preocupação com a qualidade do ensino, o supervisor passou a ser visto como um profissional orientador, capacitado para apoiar os professores em sua prática pedagógica. A ênfase mudou do controle para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino. Em 1943, esta função é definida de uma outra maneira, ou seja, “assistir aos diretores, professores sob forma de colaboração e incentivo no desenvolvimento de programas escolares” (ANJOS, 1988, p. 13).

Na década de 1960, com As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, primeiramente a LDB 4024/61, passam a prever setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas nas escolas com a ampliação do acesso à educação e as discussões sobre a democratização do ensino, assim o supervisor escolar assumiu um papel mais ativo na promoção da participação e do envolvimento da comunidade escolar (BRASIL, 1961).

(...) uma vez que a supervisão perde o seu caráter normativo, prescritivo, para tornar-se uma ação crítico-reflexiva junto ao professor. O papel do supervisor ganha novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente (ALONSO, 2003, p.178).

Podemos observar o texto da Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971, em seu capítulo V, artigo 33, o qual reforça a responsabilidade deste profissional com relação à prática pedagógica exercida na escola:

institucionaliza a supervisão, ao referir-se à 'formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação'. A supervisão passa a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas (para a época); o supervisor, contudo, não perde o vínculo com o poder administrativo das escolas. Agora o seu papel é o de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes por parte de seus colegas, professores, regentes de classe. (BRASIL, 1971)

A formação de supervisores também passou por transformações, incluindo a valorização de aspectos psicológicos e sociais, bem como a importância da articulação entre teoria e prática. Segundo Saviani (2010) durante a década de 1970 que surgiram melhorias no sistema e nos cursos de formação de educadores, quando em outubro de 1979, acontece o encontro nacional de Supervisores de Educação, quando se defendeu a tese de que a função do supervisor é uma função política e não apenas técnica.

A partir dos anos 1980, com a redemocratização do país e o surgimento de novas abordagens educacionais, a atuação do supervisor escolar se ampliou. Além de apoiar os professores em sua prática, passou a ser responsável pela elaboração e implementação de projetos pedagógicos, pela gestão participativa e pela avaliação institucional.

O supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de problematizador do desempenho docente, isto é, assume com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino, em geral, e, em especial, as da classe regida pelo professor. (MEDINA, 2002, p. 46).

O papel do coordenador pedagógico no contexto educacional brasileiro tem evoluído ao longo do tempo, refletindo as transformações nas políticas educacionais e nas demandas da sociedade. A diferença entre supervisor escolar e coordenador pedagógico pode variar de acordo com o contexto e as políticas educacionais.

Segundo autores, o supervisor escolar e o coordenador pedagógico têm funções distintas, embora ambos estejam envolvidos na gestão e no apoio pedagógico das escolas.

Rangel (1988) situa este profissional no sentido pedagógico, caracterizando seu trabalho como de “assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (1988, p. 13-14). Esta nova dimensão coloca-o como ‘professor’ de seus professores, alguém que provoca, desafia, incita, questiona, faz pensar.

Vasconcellos (2009) aborda o papel do coordenador pedagógico, enfatizando sua atuação na articulação e orientação das práticas pedagógicas da equipe escolar, na promoção da formação continuada dos professores e no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Enquanto que Paro (2001) destaca o papel do supervisor escolar como responsável por garantir o cumprimento das normas e diretrizes educacionais, supervisionar o trabalho dos professores e lidar com questões administrativas.

Atualmente, a profissão de supervisor escolar ou coordenador pedagógico no Brasil continua em constante evolução, buscando se adequar às demandas e desafios contemporâneos. Estes são profissionais capacitados, com formação acadêmica específica, que atuam como mediadores, articuladores e agentes de transformação na busca pela qualidade da educação. Sua função envolve a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, o estímulo à reflexão sobre práticas pedagógicas, a gestão participativa e o trabalho colaborativo com toda a comunidade escolar.

### **3.3.2 Coordenador pedagógico e suas atribuições**

O coordenador pedagógico no Brasil assume um papel estratégico na promoção da melhoria da qualidade da educação, por meio do estabelecimento de uma cultura de colaboração e aprendizagem entre os docentes, da articulação das políticas educacionais e da valorização do trabalho pedagógico. Essa perspectiva é compartilhada por diversos autores contemporâneos que reconhecem a relevância

do coordenador pedagógico como um agente de transformação na educação brasileira.

As atribuições do coordenador pedagógico são muitas, de acordo com Placco, Souza e Almeida (2013) envolvem desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores. As autoras afirmam que dentre as funções do coordenador está a formação continuada dos professores. Em síntese, muitas tarefas destinadas ao coordenador pedagógico.

A análise da legislação permite identificar atribuições potencialmente formativas: - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador; - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem; auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho, subsidiando-o no planejamento das atividades semanais e mensais; - observar a atuação do professor em sala de aula, com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos. (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016, p. 76 e 77)

Nota-se que, para além dos aspectos didáticos, a função de liderança que o coordenador pedagógico possui frente à equipe docente é fundamental. Ele deve articular todo o trabalho pedagógico e promover a integração da equipe de professores, para que os objetivos da escola, isto é, a aprendizagem do aluno, sejam consolidados.

Ou seja, a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de forma que a escola possa cumprir sua tarefa de proporcionar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender (VASCONCELLOS, 2002, p. 87).

Dessa forma a coordenação pedagógica pode ser entendida como uma assessoria permanente e continuada em auxílio ao trabalho dos professores. Piletti (1998) aponta quatro dimensões como as principais atribuições do coordenador pedagógico:

- Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; - Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem constantemente em relação ao exercício profissional; - Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; - Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que surgem. (PILETTI, 1998, p. 125).

De acordo com Vasconcellos (2009), o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na gestão escolar e no processo educativo. Alguns aspectos do papel do coordenador pedagógico, segundo Vasconcellos (2009), são: articulador e mediador, apoio e orientação, formação continuada e gestão do currículo

Nesta perspectiva entende-se o coordenador pedagógico como articulador e mediador quando atua como um articulador entre a equipe docente, a direção da escola e os demais profissionais da instituição. Ele tem o papel de mediar os processos educativos, promovendo a integração e a colaboração entre os diferentes atores escolares.

Na gestão escolar o coordenador pedagógico é o responsável por oferecer apoio e orientação aos professores, auxiliando-os no planejamento das atividades pedagógicas, na elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e na adoção de estratégias didáticas adequadas. De acordo com Vasconcellos (2009) é o coordenador pedagógico que busca estimular o desenvolvimento profissional dos professores, fornecendo subsídios teóricos e práticos para aprimorar sua prática docente.

O coordenador pedagógico tem a função de promover a formação continuada dos professores, criando espaços de reflexão, estudo e troca de experiências. Ele busca incentivar o aperfeiçoamento profissional dos docentes, capacitando-os para lidar com os desafios do cotidiano escolar e acompanhar as transformações educacionais. Para Alonso (2003) o coordenador deve criar condições para que ocorra a ação-reflexão-ação dos professores e para que sejam revistas as concepções que embasam as práticas pedagógicas, assim propõe que as atividades do coordenador pedagógico devem:

- promover o trabalho coletivo entre professores estimulando as lideranças e mantendo um clima de cordialidade, propondo novos caminhos e outras alternativas;
- criar laços com a comunidade e conhecer profundamente a legislação a fim de beneficiar-se da mesma;
- criar espaços para novas experiências e socialização das mesmas com o grupo;
- observar as dificuldades dos professores oportunizando discussão do assunto com o

objetivo de buscar alternativas para solucioná-los; • estimular leituras e aprofundamento teórico sobre temas atuais e promover encontros com especialistas das respectivas áreas; • viabilizar intercâmbio entre professores dos vários sistemas de ensino a fim de aprofundar discussões e compartilhar conhecimentos e experiências. (ALONSO, 2003, p. 179- 180).

Desta forma, visando promover a qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos estudantes, o coordenador pedagógico tem um papel relevante na gestão do currículo escolar. Ele participa da elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da escola, assegurando a coerência entre os objetivos educacionais e as práticas pedagógicas. Além disso, ele acompanha e avalia o desenvolvimento do currículo, garantindo sua efetividade, contudo, para otimizar todo esse processo, Vasconcellos pondera:

Quem pratica, quem gere a prática pedagógica de sala de aula é o professor, a coordenação, para ajudá-lo, deve estabelecer uma dinâmica de interação que facilite ao avanço: • Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento das necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos; • Fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber as suas contradições (e não acobertá-las); • Trabalhar em cima de ideia de processo de transformação; • Buscar caminhos alternativos, fornecer materiais, provocar para o avanço; • Acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões. (VASCONCELLOS, 2006, p. 89).

Além disso, os coordenadores possuem contratempos e alguns embaraços para lidar com conflitos, com os outros colegas, pais e responsáveis dos alunos, além da dificuldade para lidar com essa nova geração de alunos que, às vezes, não possui limites e tem respostas para todas as perguntas que tenham a oferecer. E muitos ainda não participam ativamente do ambiente escolar, tanto os alunos quanto os seus responsáveis. No entanto, apesar do trabalho do coordenador pedagógico ser árduo e desolador, e “mais que resolver problemas de emergência e explicar as dificuldades de relacionamento ou aprendizagem dos alunos, seu papel é ajudar na formação dos professores” (AUGUSTO, 2006, p.1).

As mudanças no campo educacional, seja no âmbito das ideias, seja no dos materiais, incidem sobre as pessoas envolvidas nesse processo, e portanto, são elas, professores, coordenadores e demais funcionários da escola, os agentes responsáveis pelos processos de mudança que poderão ocorrer. São elas que ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar as mudanças. (ORSOLON, 2014, p. 20)

Assim, dentre todas as atribuições do coordenador pedagógico, pode-se reforçar que sua função principal se divide entre a formação continuada de professores e a articulação do Projeto Político Pedagógico da escola. Isto não significa que deva abandonar as demais atividades, mas é preciso priorizar sua função de formador e articulador. Conforme afirma Lacerda (2017), o coordenador pedagógico atua como elo entre a equipe docente e a gestão escolar, promovendo a integração de esforços para a realização dos objetivos pedagógicos da instituição.

Nesse processo, a atuação desse educador escolar, não mais “o especialista”, detentor de habilidades especiais de educação, que supervisiona e controla o fazer do professor, mas aquele que busca apoio e dinamiza as ações pedagógicas pensadas coletivamente, assume um papel de relevância no processo educacional atual, pois, como o coordenador das atividades pedagógicas, tem a função de desencadear, articular e dinamizar o processo educacional escolar sem, contudo, ser o único responsável pelo caminhar de tal processo, uma vez que toda a responsabilidade são divididas, assumidas, integralmente, por todos os participantes. (OLIVEIRA, 2009, p. 36).

No contexto dessa nova perspectiva profissional, a centralidade atribuída aos coordenadores pedagógicos e as exigências a eles apresentadas acarretam consequências para a organização e a gestão da escola, evidenciando a reestruturação do trabalho desenvolvido.

### 3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 589).

A formação continuada de professores no Brasil possui um histórico marcado por avanços e desafios ao longo do tempo. Para Libâneo (2004), a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

### 3.4.1 Histórico no Brasil

A preocupação com a qualificação e atualização dos professores tem suas raízes nas primeiras décadas do século XX, com a criação das Escolas Normais, que tinham como objetivo formar professores para atuar no ensino primário. Para Saviani (2009), nessa época, predominava uma visão mais tradicional e normativa, centrada na transmissão de conteúdos específicos e na padronização do ensino. Os professores recebiam treinamentos superficiais, focados em aspectos técnicos e metodológicos, com pouca ênfase na reflexão crítica sobre práticas pedagógicas ou no desenvolvimento profissional abrangente.

[...] predominou nelas (Escolas Normais) a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.144)

Autores como Saviani (2010) e Libâneo (2004) retratam esse contexto histórico da formação de professores. Saviani (2010) ressalta que, durante grande parte do século XX, a formação de professores foi caracterizada por modelos de treinamento, nos quais os docentes eram moldados para seguir uma série de técnicas e métodos pré-determinados. Havia uma abordagem de formação técnica, que negligenciava a compreensão profunda dos fundamentos pedagógicos e a promoção do pensamento crítico.

Por sua vez, Libâneo (2004) destaca que o início do século XX foi marcado pela influência do pensamento positivista e tecnicista na educação brasileira. Nesse contexto, a formação de professores era voltada para a assimilação de normas, métodos e conteúdos prontos, sem espaço para a reflexão e a construção autônoma do conhecimento. A ênfase estava na transmissão de informações e na disciplina dos alunos, refletindo-se também na formação dos próprios professores.

Portanto, na primeira metade do século XX, a formação continuada de professores estava fundamentada em abordagens normativas e técnicas, enfatizando a transmissão de conhecimentos e a conformidade às práticas preestabelecidas. O papel do professor era percebido como executor de

procedimentos instrucionais, em detrimento de uma formação que incentivasse o pensamento crítico, a autonomia e a reflexão sobre a prática educacional.

Imbernón (2011) chama esse modelo de formação continuada de aplicacionista ou normativo, caracterizando-se pela formação elaborada por especialistas, cujo teor é de uma aula-modelo em que se propõe a imitação da atividade docente “ideal”. Nesse período, a formação continuada era voltada principalmente para a atualização de conhecimentos pedagógicos e disciplinares.

Na década de 1960, surgiram os primeiros programas de formação continuada, como os cursos de aperfeiçoamento e especialização oferecidos por universidades e instituições de ensino, marcando uma transição de um enfoque predominantemente técnico e normativo para uma perspectiva mais crítica e reflexiva. Autores como Paulo Freire (1967) e Nóvoa (1995) destacaram essa mudança, que teve um impacto profundo no modo como a educação estava sendo concebida e praticada.

Para Freire (1967) a educação é um processo de conscientização e emancipação, dessa maneira o autor enfatizou a importância da reflexão crítica e da participação ativa dos professores no processo de formação continuada, incentivando uma prática educacional que considerasse as experiências dos educandos e promovesse a transformação social.

António Nóvoa (1995), apontou a década de 1960 como um marco de mudança no paradigma da formação de professores, caracterizada pela emergência de movimentos pedagógicos críticos e pela busca por uma formação mais contextualizada e conectada com as realidades sociais e culturais.

Libâneo (1998) indica que a partir da década de 1960, a formação continuada de professores evoluiu para uma perspectiva mais crítica e reflexiva, inspirada por pensadores como Paulo Freire e Nóvoa. Essa mudança de paradigma influenciou a forma como os professores eram preparados e encorajou a busca por uma educação mais autêntica, democrática e contextualizada.

Com o avanço das discussões sobre a qualidade da educação, a formação continuada ganhou destaque como estratégia para o aprimoramento da prática docente. No entanto, só na década de 1990 a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. Essas ações se fortaleceram quando, a aprovação na LDB (Lei nº 9.394/96) coloca em vigor o Art. 62, que diz que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Portanto, elevou-se a formação do professor ao nível superior, estabelecendo sua constituição a partir de faculdades, universidades e institutos superiores de educação, por meio de licenciaturas e dos cursos normais superiores. (BRASIL, 1996).

A partir dos anos 2000, a formação continuada passou a ser abordada como uma política pública, com a criação de programas e ações voltados para o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse período surge, de acordo com Imbernón (2011), o segundo modelo de formação continuada, denominado regulativo ou descritivo, que propõe inserir o professor em situações de maior dinamismo, sendo este um sujeito ativo no processo, destacam-se situações de pesquisa-ação, reflexão e troca entre os pares.

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e ao nível das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional, o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centrada na escola”, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante. (CANÁRIO, 1998, p. 10)

Ao observar a formação continuada de professores no Brasil, Imbernón (2010) a organizou em quatro momentos-chave que perpassam desde os anos 1970 até a contemporaneidade. Para o autor nos anos 1970, iniciaram-se as discussões sobre a importância da participação ativa dos professores no planejamento e nas atividades formativas. Contudo, o modelo predominante era individualizado, baseado nas concepções e interesses formativos dos docentes.

No segundo momento, nos anos 1980, Imbernón (2010) destaca que os aspectos tecnicistas foram introduzidos no modelo formativo, por meio de treinamentos, minicursos e a inserção de competências técnicas. Já nos anos 1990, surgiram debates sobre a necessidade de atualização dos professores frente às novas exigências, mas ainda com decisões de formação tomadas verticalmente pelos formadores. Nesse contexto, alternativas formativas com maior reflexão docente começaram a surgir, como podemos perceber nos estudos de Nóvoa:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1995, p. 26-27)

Finalmente, nos anos 2000 até a contemporaneidade, Imbernón (2010) afirma que verificamos uma abertura para novos modelos formativos, com maior participação ativa dos professores e reflexão sobre os caminhos percorridos e as possibilidades futuras. Esse período se destaca por ampliar as discussões sobre a formação continuada, especialmente na última década do século XX, quando a educação passou a acompanhar as mudanças no mundo do trabalho, da tecnologia e da globalização. As ações de formação continuada alcançaram um novo estágio de desenvolvimento, priorizando a capacitação dos professores para atender às novas demandas da sociedade.

Para Alves (1998) algumas mudanças são perceptíveis ao longo dos anos, a primeira se refere àquela que se tinha de que a formação que recebíamos em cursos era “terminal” (cumulativa, progressiva), concluindo-se no momento em que nos era dado o diploma. Hoje, os locais concebidos como de formação inicial, isto é, os espaços acadêmicos, abrem lugar para que se possam buscar respostas às questões surgidas pós-formatura, ou seja, nas instituições de formação começam a surgir cursos de extensão, pós-graduação, *latu sensu*, *strictu sensu*, seminários, palestras, encontros etc.

Essa mudança que ocorria em percursos individuais, de acordo com Alves (1998) vem sendo substituída por trajetórias coletivas que, cada vez mais, percebem que a formação continuada não acontece somente em sala de aula, ela se dá de múltiplas formas. Outros lugares são reconhecidos como lugar de educação, como a televisão, a internet, os movimentos sociais e tantas outras maneiras informais de educação. Para tanto, é necessário buscar compreender, analisar e criticar estas informações percebidas para que se possa ter o conhecimento.

Mesmo com todos os avanços a formação continuada ainda enfrenta desafios, como a necessidade de maior articulação entre as diferentes esferas educacionais, a garantia de recursos financeiros e infraestrutura adequada, bem

como a promoção de uma formação que dialogue com as demandas reais da sala de aula e com as especificidades dos contextos escolares.

### **3.4.2 Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada)**

Em outubro de 2020, o Conselho Nacional de Educação instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), baseada em três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento. (BRASIL, 2020).

Existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que procuram abrir um novo caminho. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define uma nova orientação a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão. (NÓVOA, 2022, p. 78).

Alinhada a essas iniciativas citadas por Nóvoa (2022), a BNC – Formação Continuada se apresenta de forma ampla e não restrita apenas à cursos de capacitação após a graduação. Propõe nos seus três eixos que o professor para além de dominar os conteúdos, deverá reconhecer os diferentes contextos e a estrutura dos sistemas educacionais, saber criar e gerir ambientes que resultem na aprendizagem efetiva e que se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2020). Como podemos observar no parágrafo IX do artigo 6º da BNC – Formação Continuada:

Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar. (BRASIL, 2020).

A Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores, documento que busca orientar as ações de formação dos professores no Brasil, precisa ser analisada criticamente em alguns aspectos. Primeiramente, é importante ressaltar que a formação continuada dos professores é fundamental para o

aprimoramento profissional e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas (BRASIL, 2020). Nesse sentido, a existência de uma base comum para a formação é positiva, pois estabelece referências e diretrizes que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

No entanto, uma crítica que pode ser feita à Base Nacional para Formação Continuada é a falta de uma abordagem mais contextualizada e flexível. A diversidade de realidades educacionais no Brasil demanda a consideração de aspectos regionais, culturais e socioeconômicos na formação dos professores. Uma abordagem única pode não atender adequadamente às necessidades específicas de cada contexto, dificultando a adaptação das formações às realidades locais. Podemos perceber a ideia de uma formação, que pode ser ofertada para todos os docentes do país, sem adequações regionais, no texto do artigo 9º da BNC – Formação Continuada:

Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino. (BRASIL, 2020).

Outro ponto crítico é a necessidade de uma maior articulação entre a base comum para formação continuada e as políticas educacionais em vigor. A formação dos professores deve estar alinhada às diretrizes e objetivos educacionais estabelecidos pelos sistemas de ensino, garantindo uma coerência entre as políticas e práticas pedagógicas. Essa conexão entre formação e política educacional é essencial para o fortalecimento do sistema educativo como um todo.

Além disso, a Base Nacional para Formação Continuada poderia ser mais detalhada em relação às metodologias e estratégias de formação recomendadas. É importante que o documento ofereça diretrizes claras sobre os métodos de formação mais eficazes, levando em consideração abordagens inovadoras, como a aprendizagem baseada em problemas, a educação a distância e o uso de tecnologias educacionais. No entanto, percebemos uma leve indicação nos primeiros três parágrafos do Artigo 7º:

I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no

uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo. (BRASIL, 2020).

Por fim, é necessário garantir que a implementação da Base Nacional para Formação Continuada seja efetiva e que haja investimento e apoio adequados para que as ações de formação ocorram de maneira consistente e contínua. É preciso assegurar que os recursos, como infraestrutura, materiais e tempo destinados à formação dos professores, sejam disponibilizados de forma suficiente e acessível, a fim de que a base se torne efetiva na promoção da qualificação profissional docente.

Em suma, a Base Nacional para Formação Continuada de Professores é um avanço na busca pela melhoria da formação docente no Brasil, mas requer uma análise crítica e contínua para garantir sua relevância, flexibilidade, articulação com as políticas educacionais e efetividade na implementação.

### **3.4.3 O coordenador pedagógico e a formação continuada docente**

Considerar o saber profissional como uma vertente da formação dos professores confere maior importância e responsabilidade às escolhas dos gestores. Assim, tomando a experiência docente como um viés de formação profissional, o gestor poderá compreender que suas ações implicam nas ações dos professores e deixam uma marca em sua formação profissional. (VAITEKA e GHISLENI, 2020, p. 273)

Estamos na década das “pessoas”, das grandes transformações. As escolas, assim como todas as outras organizações, estão no mundo, fazem parte desta nova divisão internacional do trabalho que a globalização nos trouxe. Com essas novas tendências mundiais, percebemos que novos valores e conceitos surgem nas sociedades, conforme Christóvan (2004, p.175): “a valorização da força humana; o

renascimento da arte e da espiritualidade; a preocupação com o meio ambiente e com a qualidade de vida do homem”.

Esses novos valores fazem com que a escola necessite rever suas práticas, pois os alunos chegam ávidos por conhecimento e a escola tradicional, acaba por engessá-lo em uma grade curricular que não diz nada à realidade daquele aluno. Para acompanhar essas mudanças é necessário ter um professor ativo, reciclado, atualizado, que esteja em constante formação. O autor Michael Fullan (2009) reforça a importância da aprendizagem profissional de educadores:

A aprendizagem profissional não diz respeito a workshops e cursos, ou mesmo a satisfazer padrões elevados e modelos de qualificação. Se bem-feitas, todas essas contribuições serão importantes, mas representam apenas uma parte da solução, digamos 30%. Os outros 70% dizem respeito a se os professores têm aprendido a cada dia, se aperfeiçoam o seu trabalho contínua e coletivamente. O desenvolvimento de hábitos de aprendizagem só pode ocorrer se eles aparecerem dia após dia. (FULLAN, 2009, p. 254)

A realidade do professor de hoje é muito diferente de algumas décadas. Atualmente, o profissional deve cada vez mais estar atualizado para acompanhar os avanços educacionais e tecnológicos. E isso implica diretamente em muito estudo e leitura. Segundo Remontti (2005), a esse constante estudo dá-se o nome de formação continuada, que se baseia na coletividade e na reflexão. Dessa forma, o professor torna-se agente de sua formação e a escola o local de seu crescimento profissional.

O professor que recria as estratégias de trabalho e promove mudanças sociais, deve estar em formação permanente tanto profissional como humana.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1991, p. 13).

Dessa forma a escola é o lugar de promover ações de formação continuada. Implantar uma cultura de formação continuada na escola é papel do coordenador pedagógico. Encontrar este espaço formativo, promover recompensas ou incentivos que assegurem o desenvolvimento pessoal e profissional de seus colaboradores é tarefa da coordenação e direção escolar. A formação continuada deve fazer parte do

planejamento curricular da escola para que esta não se perca, não passando de um modismo sem aplicação.

Os docentes têm de perceber que se não se mantiverem atualizados, correm o risco de perder seu lugar, então precisam gerir sua formação continuada de forma a se destacarem. Perrenoud (2000, p.158) coloca a formação continuada como uma das 10 novas competências para ensinar. Diz também que esta competência possui cinco componentes principais:

Saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas; envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela. (PERRENOUD, 2000, p.158)

Nóvoa (1991) indica que nesse momento em que as escolas estão passando por mudanças gerenciais, com formas alternativas de gestão, currículos interdisciplinares, suas relações com o meio, a influência nos vários tipos de mídias, a globalização, torna-se necessário a cada dia inovar os métodos de ensino e aprendizagem, para que o professor possa suprir suas necessidades de compreensão destas mudanças sociais e tecnológicas.

Cada um é responsável por sua própria formação, mas o coordenador pedagógico tem papel fundamental em disseminar novos conhecimentos, instigar professores, alunos e funcionários a buscarem, através da informação e do conhecimento, respostas para um novo olhar sobre o mundo. Libâneo (2004, p. 228) fala-nos de uma prática reflexiva que leva a uma reação ativa com os problemas e as dificuldades.

Os professores de hoje e de amanhã precisam aprender muito mais no seu trabalho, ou paralelamente a ele – onde possam constantemente testar, refinar, e obter feedback em relação às melhoras que fazem. Eles precisam ter acesso a outros colegas para aprender com eles. As escolas não são projetadas para integrar a aprendizagem e o ensino no trabalho. A profissão que ensina deve melhorar e ser uma profissão que aprende. (FULLAN, 2009, p. 267).

Assim os coordenadores pedagógicos devem estar atentos para as características de seu grupo de trabalho, pois somente adaptações tecnológicas e organizacionais, não serão suficientes, se o grupo não for criativo, não tiver iniciativa e muita competência na função que executa.

Nesse contexto, a preocupação com a formação continuada do educador, é primordial, e cabe ao coordenador pedagógico fazer com que o grupo se comprometa com a qualidade de seu trabalho, com os objetivos e princípios da instituição e com a satisfação de sua clientela. Para Chaves (2003) “só teremos a escola ideal se tivermos propósito claro (vontade), paixão pela causa (emoção), plano realista (inteligência) e persistência com paciência (postura e atitude)”.

Será que o professor sai da sua graduação já detentor de todas essas ferramentas? Na maioria dos casos de fracasso escolar a competência docente (ou a falta dela) é vista como causa, lembrando Freire (1996, p.92): “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude... não tem força moral para coordenar atividades. A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”. O docente deve estar em contínua formação, seja dentro de sua instituição, seja fora, buscando novos cursos de aperfeiçoamento, pois segundo Perrenoud (2000, p. 155): “nossas competências devem ser conservadas pelo exercício regular”.

Não nascemos com o dom da docência, ela não é uma competência inata. Devemos estar constantemente nos reciclando, agregando novos conhecimentos, novas tecnologias. Segundo Fusari (1992) o conceito de competência docente apresenta cinco aspectos essenciais:

Domínio competente e crítico do conteúdo a ser ensinado; clareza dos objetivos a serem atingidos; domínio competente dos meios de comunicação a serem utilizados para a mediação eficaz entre o aluno e os conteúdos do ensino; visão articulada do funcionamento da Escola, como um todo; percepção nítida e crítica das complexas relações entre educação escolar e sociedade. (FUSARI, 1992, p. 3).

A iniciativa dos coordenadores pedagógicos poderá proporcionar mudanças importantes no meio educacional, valorizando cada vez mais o profissional da educação e, sobretudo sua prática docente. Neste sentido, Behrens (1996) nos traz uma contribuição:

A formação de professores é um meio, necessário e fundamental para consolidar a mudança. Mas, por si só, nenhum curso de Formação e capacitação docente leva a mudanças substanciais no meio educacional, principalmente se for apresentado ao grupo de professores de maneira estanque e desligada da prática pedagógica realizada na escola. A formação inicial, a formação continuada e a reflexiva precisam estar inseridas em projetos pedagógicos das escolas e /ou Instituições de Ensino

Superior, pois impulsionam o desenvolvimento do profissional do magistério. (BEHRENS, 1996, p. 115).

Gatti (2009) destaca a importância da formação continuada como um fator determinante para a melhoria da qualidade da educação. Para a autora, é necessário que a formação seja centrada nas necessidades e demandas dos professores, levando em consideração o contexto em que atuam. Além disso, ela ressalta a importância da formação estar em sintonia com as políticas educacionais vigentes, garantindo uma coerência entre teoria e prática.

Para Imbernón (2010), a formação continuada deve ser entendida como um processo reflexivo, crítico e contínuo, no qual os professores têm a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, habilidades e atitudes em relação ao ensino e à aprendizagem. Nessa abordagem, a formação é concebida como um processo dinâmico, que leva em consideração a prática docente e a reflexão sobre ela.

Conforme Libâneo (2018), a formação permanente é:

Crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos. (LIBÂNEO, 2018, p. 187).

Dessa forma, percebe-se que a formação dos docentes não pode ser estanque, deve acontecer de maneira processual e contínua. Ao longo da formação continuada os professores precisam ter espaço e lugar para refletir criticamente, compartilhar suas experiências e vivências, se apoiar e seguirem, junto, com seu coordenador pedagógico, desenhando e redesenhando um plano de formação continuada que seja eficiente em seu espaço educativo. A nova visão deste caminho nos aponta, conforme Nóvoa (1992, p.18): “mais que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação do professor é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

Acreditamos que as ações de Gestão Escolar e a forma como são concebidas podem e devem contribuir para a efetividade da ação docente e a aprendizagem dos alunos, e não afastar o planejamento das práticas pedagógicas. A aproximação entre o fazer dos gestores e o fazer docente é um fator que implica o sucesso da ação educativa. (VAITEKA e GHISLENI, 2020, p. 270).

Sendo assim podemos perceber que a ação da gestão escolar, em especial na figura do coordenador pedagógico, articulada com a ação docente, é fundamental para o desenvolvimento do protagonismo dos professores, do conhecimento, das práticas pedagógicas e para a educação integral dos estudantes.

O capítulo seguinte apresenta a metodologia e os procedimentos utilizados para auxiliar na resposta da questão problematizadora.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com Gil (2002), a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e suas habilidades).

Tozoni-Reis (2008) assim define a metodologia de pesquisa:

Um *caminho* a ser trilhado pelo pesquisador no processo de produção de conhecimentos sobre a realidade que se busca conhecer. Também pode ser vista como um conjunto de procedimentos que não se resume à utilização de técnicas e instrumentos de pesquisa, mas que as incluem. Não se resume a elas porque as reflexões teóricas têm importância fundamental. A articulação entre os estudos teóricos e a aplicação de técnicas e instrumentos deve estar presente durante todo o processo de investigação. (TOZONI-REIS, 2008, p. 23).

A partir da definição de metodologia de pesquisa se faz necessário diferenciar a metodologia e os procedimentos, “a metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa”(GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 13), já os procedimentos, são os “métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 13).

Essa pesquisa tem como procedimento o estudo de caso que, segundo Fonseca (2002, p. 33) “pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social”. Ainda segundo o autor, o estudo de caso visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

A abordagem dessa pesquisa é mista, pois segundo Creswell (2010, p. 240), “se concentra na combinação da pesquisa e dos métodos quantitativos e qualitativos em um estudo de pesquisa”, ou seja, tem-se análises quantitativas e qualitativas, mas que não se desvinculam e, portanto, encontram-se entremeadas. Acerca da popularidade dos métodos mistos Creswell destaca:

Que deve-se ao fato de que a metodologia da pesquisa continua a evoluir e a se desenvolver, e os métodos mistos são outro passo adiante, utilizando os pontos fortes das pesquisas qualitativa e quantitativa. Além disso, os problemas abordados pelos pesquisadores das ciências sociais e da saúde são complexos, e o uso de abordagens quantitativas ou qualitativas em si é inadequado para lidar com essa complexidade [ ]. Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa. (CRESWELL, 2010, p. 238).

## 4.2 LOCAL DE COLETA DE DADOS

O Colégio Marista Graças, fundado em 1961 e com uma reconhecida trajetória na educação, é um espaço de aprendizado, descoberta e construção de novos conhecimentos. Está localizado em Viamão, na Rodovia RS 040, a poucos quilômetros dos principais acessos de Porto Alegre. Possui uma área privilegiada, com mais de 8 mil metros quadrados de construção e 50 mil metros quadrados de área verde. É ofertada à comunidade escolar a possibilidade de contato direto com a natureza, através das trilhas e campos abertos disponíveis.

Atende estudantes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e conta com Turno Integral, Pós-Turno e Atividades Complementares. Os educadores são dedicados a promover uma educação integral de qualidade, por meio de práticas e processos educacionais inovadores, comprometida com a excelência acadêmica e com a construção de uma sociedade mais justa e humanizada.

Pertence a Rede Marista Província Sul-Amazônia, que está presente em 24 cidades – 16 no Rio Grande do Sul, sete na Região Amazônica, em Sinop e em Brasília. Leva adiante o compromisso de evangelizar por meio de 19 Colégios, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e do Hospital São Lucas. Possui também sete Escolas Sociais Gratuitas, nove Centro Sociais, o Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul (InsCer) e é presença missionária e pastoral em diversos municípios. Tem mais de 43 mil estudantes e educandos. Na área da Saúde, realiza uma média de 100 mil atendimentos por ano.

Tem como missão: promover uma educação integral de qualidade, por meio de práticas e processos inovadores, comprometida com a excelência acadêmica e com a construção de uma sociedade justa e humanizada. Já a visão é: sermos reconhecidos como promotores de excelência acadêmica e formação humano-cristã.

A busca da visão e da missão se faz pautada nos seguintes valores: Amor ao Trabalho, Audácia, Espírito de Família, Espiritualidade, Presença, Simplicidade e Solidariedade.

#### 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A amostra de estudo foi constituída pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Colégio Marista Graças de todos os componentes curriculares. Totalizam 23 professores, sendo que 7 atuam apenas nos Anos Finais, 7 no Ensino Médio e 09 ministram aulas tanto para os Anos Finais do Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

O critério de inclusão para os professores participantes da pesquisa foi o aceite em participar, por meio da entrega da documentação digital, referente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice C. O critério de exclusão foi o não desejo de participar da pesquisa.

#### 4.4 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Os dados foram obtidos através de questionários pré e pós-formação continuada, via Google Forms enviado por correio eletrônico, aplicados com os docentes participantes da pesquisa. Segundo Zanella (2013, p.110) o questionário “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas descritivas (...), comportamentais (...) e preferenciais (...)”.

Zanella (2013) destaca que essa técnica tem como vantagem o fato de poder ser empregado em muitas pessoas e em área geográfica ampla, além de demarcar um mesmo padrão de perguntas aos seus participantes.

Todo questionário deve conter uma introdução (preâmbulo), em que o pesquisador traz informações pertinentes, como os objetivos, a valorização da participação do respondente, a importância do resultado e a confidencialidade (ZANELLA, 2013, p. 111).

Também foi utilizado para registro das percepções da pesquisadora durante a realização do processo de intervenção um diário de campo. Triviños (1987) considera o diário de campo uma forma de complementação das informações sobre

o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os participantes, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários e na realização de grupos focais.

Lewgoy e Arruda (2004, p. 124) destacam que o diário se constitui em uma “ponte que estabelece diversas conexões entre teoria-prática/academia-campo de estágio/supervisão”. Através dele são evidenciados subsídios para a intervenção crítica no real e para a orientação da ação profissional. Nesta pesquisa, o diário de campo foi fundamental para o registro das formas de organização, comportamentos e aprendizados dos professores ao longo das etapas da formação continuada. Os registros feitos durante as formações eram na forma de tópicos e escritos à mão.

Com o objetivo de minimizar os riscos dessa pesquisa não foram feitas questões de foro íntimo, assim como, não foram emitidos juízos de valor sobre as respostas dadas e sobre os dados analisados, preservando os participantes da pesquisa.

#### **4.4.1 Questionário Pré-formação**

Com o objetivo de conhecer o perfil profissional e formativo dos participantes da pesquisa e coletar os temas que o grupo julgava mais pertinentes para aprofundar o estudo ao longo do primeiro semestre letivo de 2023, foi realizado um questionário pré-formação conforme Apêndice A.

O questionário pré-formação, via Google Forms enviado por correio eletrônico, foi composto por cinco questões, quatro apresentaram respostas fechadas e se referiram a dados mais pessoais, como tempo de docência, formação, tipo e quantidade de escolas em que leciona. Uma pergunta apresentava resposta aberta, onde o respondente pode expressar qual o tema que gostaria de aprofundar seus estudos na formação continuada ofertada pela escola.

#### 4.4.2 Questionário Pós-formação

Após o desenvolvimento do plano de formação continuada foi aplicado um questionário pós-formação conforme Apêndice D, via Google Forms enviado por correio eletrônico, composto por 14 questões, cinco apresentaram respostas fechadas e se referiam a percepção no engajamento dos professores durante formação continuada. Nove perguntas apresentaram respostas abertas, onde o docente deveria justificar suas percepções em relação ao engajamento, além de explicar sobre mudanças na sua prática de sala de aula, sobre a validação da metodologia utilizada durante a formação continuada e analisar a forma como entendem a relação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada.

#### 4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise do questionário, a estatística descritiva foi utilizada para analisarmos as questões fechadas, já a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) foi aplicada para as análises das questões abertas do questionário.

A estatística descritiva, segundo Costa (2011) apresenta o objetivo básico de sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma que se tenha uma visão global da variação desses valores, organiza e descreve os dados de três maneiras: por meio de tabelas, de gráficos e de medidas descritivas. A Análise de Conteúdo refere-se a:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Para analisar os dados do diário de campo Angrosino (2007) sugere duas formas principais: a análise descritiva que consiste em decompor os dados, verificando padrões e regularidades, e a análise teórica que é a explicação dos padrões e regularidades encontrados a partir de um cenário teórico adotado pelo pesquisador.

O diário de campo é um documento que apresenta tanto um “caráter descritivo-analítico”, como também um caráter “investigativo e de sínteses cada vez

mais provisórias e reflexivas”, ou seja, de acordo com Lewgoy & Arruda (2004), consiste em “uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos”.

Para essa pesquisa foi utilizada a análise descritiva dos dados do diário de campo, dessa maneira após a coleta de dados, estes foram transferidos para um documento Word, organizados por encontros formativos. A partir dessa organização, foi possível localizar palavras, expressões e sentimentos da pesquisadora que foram relevantes em cada encontro. Com o objetivo de minimizar os riscos dessa pesquisa os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins de investigação.

#### 4.6 ETAPAS DA PESQUISA

As etapas da pesquisa podem ser visualizadas no Quadro 07 que sintetiza o problema e os objetivos geral e específicos da pesquisa, relacionando-os aos aspectos metodológicos.

Quadro 7 - Etapas da Pesquisa

Problema de pesquisa: Como o planejamento desenvolvido pelo coordenador pedagógico pode estimular o protagonismo docente no processo de formação continuada?	
Objetivo Geral: Desenvolver e aplicar um plano de formação continuada, que estimule o protagonismo docente, por meio da metodologia da Multiplicação por Grupos.	
Objetivos Específicos	Procedimento metodológico
a) Analisar o papel do coordenador pedagógico na história da educação brasileira e suas atribuições.	Através de revisões bibliográficas.
b) Verificar as metodologias mais utilizadas na formação continuada de docentes.	Através de revisões bibliográficas.
c) Verificar os temas de interesse do grupo de participantes da pesquisa	Questionário pré-formação - via ferramenta online com os professores, com base em

através de um questionário pré- formação.	instrumento semiestruturado.
d) Desenvolver um plano de formação continuada, através da Metodologia baseada na Multiplicação por Grupos, que permita o protagonismo docente.	A partir da revisão bibliográfica.
e) Aplicar o plano de formação continuada.	Durante as reuniões pedagógicas de formação continuada.
f) Verificar as percepções dos docentes na eficácia da metodologia desenvolvida na formação continuada.	Questionário pós-formação - via ferramenta online com os professores, com base em instrumento semiestruturado e nas anotações do diário de campo da pesquisadora.
g) Criar uma proposta norteadora para que o Coordenador Pedagógico faça o Planejamento das Formações Continuadas através da Metodologia baseada na Multiplicação por Grupos e que possa ser compartilhada com outras instituições.	Proposta de intervenção.

Fonte: Elaborado pela autora

#### **4.6.1 Descrição da etapa da formação continuada (Proposta de Intervenção)**

De acordo com a descrição das demandas do cargo de coordenador pedagógico da Rede Marista, a formação continuada das equipes de professores, monitores, assistentes e estagiários é uma das atribuições desse profissional. O espaço para essa formação acontece nas reuniões semanais que a equipe tem, além de momentos de jornadas pedagógicas no início e término do ano letivo. Na temporalidade das reuniões pedagógicas, também, devem estar garantidos

momentos de planejamento, de conselhos de classe, atendimento às famílias, festividades, bem como a formação continuada.

A partir do calendário escolar, o coordenador pedagógico, juntamente com a equipe de gestão deve organizar o cronograma das reuniões e formações continuadas. Assim para o primeiro semestre letivo de 2023, pensamos numa proposta específica para os momentos de formação continuada que pudesse proporcionar um estudo mais ampliado em assuntos escolhidos pelo grupo, além de promover um maior protagonismo e engajamento docente.

“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, p. 26).

Dessa maneira a proposta de intervenção desenvolvida gerou um produto ao qual foi dado o nome de Formação Continuada baseada na Multiplicação por Grupos, que apresenta a seguinte estrutura:

- Escolha, feita pelo grupo de professores, dos assuntos mais relevantes para serem estudados no período da formação continuada,
- Organização dos professores em pequenos grupos (no máximo cinco integrantes),
- Escolha do assunto de aprofundamento de estudo de cada grupo,
- Participação de cada pequeno grupo de uma formação continuada com um especialista na área,
- Organização de materiais, por parte dos pequenos grupos, fazendo a vinculação do tema com as práticas e a realidade da escola,
- Multiplicação: numa reunião previamente agendada, cada pequeno grupo, fará a apresentação para o grande coletivo de professores e equipe.

A intercomunicação com pares, o trabalho em equipes, as redes de trocas de ideias e disseminação de propostas e achados de investigação, os grupos de referência temática, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço do conhecimento. Para os pesquisadores mais experientes, esse diálogo permanente com grupos de referência temática torna-se fundamental ao avanço crítico e criterioso em teorizações, em metodologias, em inferências. Para os menos experientes, ou iniciantes, é fundamental para sua formação, pois não se aprende a pesquisar, não se desenvolvem habilidades de investigador apenas lendo manuais. Essa aprendizagem processa-se em interlocuções, interfaces, participações fecundas em grupos de trabalho, em redes que se

criam, na vivência e convivência com pesquisadores mais maduros. (GATTI, 2005, p. 124).

É importante que ao longo da apresentação o grupo compartilhe livros, sites, aplicativos, artigos, para que possamos retornar aos materiais no final do ciclo das formações. Após a finalização das apresentações foi aplicado no grupo de educadores um questionário online para verificar as percepções da proposta realizada de formação continuada.

No quadro abaixo podemos visualizar os assuntos escolhidos pelo grupo de professores para ampliar os estudos no primeiro semestre.

Quadro 8 - Temas de Estudo

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Nº (número de respostas)	Frequência
Temas de Estudo	Práticas da Educação Inclusiva	4	20%
	Metodologias Ativas	3	15%
	Educação antirracista	3	15%
	Letramento e Numeramento	2	10%
	IA (Inteligência Artificial) em sala de aula	2	10%
	Influências das redes sociais nos jovens	1	5%
	Conhecer mais sobre Atendimento Educacional Especializado	1	5%
	Partilhas dos desafios de sala de aula	1	5%
	Tecnologias para professores, o uso do Moodle	1	5%
	Alfabetização e troca com os professores doas Anos Iniciais	1	5%
	Gestão Emocional	1	5%
	Total	20	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Percebemos que houve uma grande diversidade nos temas sugeridos por cada professor, alguns puderam ser correlacionados ao longo dos estudos. Os cinco assuntos mais citados foram aqueles escolhidos para aprofundarmos durante a

formação continuada, utilizando a metodologia da Multiplicação por Grupos. No quadro abaixo estão descritas todas as etapas de forma cronológica:

Quadro 9 - Descrição da Etapa da Formação Continuada

Data	Atividade Desenvolvida
22/03	Lançamento Proposta de Formação Continuada baseada na Multiplicação por Grupos: foi apresentada a dinâmica das formações do semestre. Foi explicado que cada grupo teria um momento formativo com um especialista no assunto abordado e que depois o grupo deveria multiplicar a formação para seus colegas, compartilhando experiências positivas e negativas já vividas na escola.
12/04	Aplicação do questionário Pré-Formação: nesse dia professores receberam o link do questionário e tiveram tempo da reunião pedagógica para preenchimento do mesmo.
19/04	Nesse encontro os temas de formação continuada foram colocados no quadro branco da sala e cada um dos professores escolheu seu tema de preferência. No Microsoft Teams foi criada uma equipe com a coordenadora pedagógica e cada grupo, para agendamento da formação específica e troca de materiais.
25/05	Início das formações específicas dos pequenos grupos com especialistas. Grupo do assunto “Educação Antirracista” participou do encontro presencial na PUCRS.
29/05	Formação presencial no espaço da escola, em razão da sobreposição de alguns temas foi possível combinar com o formador e desenvolver a formação continuada com dois grupos juntos: Práticas da Educação Inclusiva e Letramento e Numeramento.
31/05	Apresentação grupo 1 - “Educação Antirracista”
01/06	Formação online no Microsoft Teams, dois grupos juntos na formação em razão das semelhanças dos temas: Metodologias Ativas e IA em sala de aula.
07/06	Apresentação grupo 2 – “Práticas da Educação Inclusiva”
14/06	Apresentação grupo 3 – “Inteligência Artificial em sala de aula”
21/06	Apresentação grupo 4: “Letramento e Numeramento”
05/07	Apresentação grupo 5: “Metodologias Ativas”

Envio do link do questionário Pós-Formação
--

Fonte: Elaborado pela autora

Com o objetivo de minimizar os riscos desta pesquisa, nenhuma das propostas apresentadas pelos participantes foi utilizada para avaliar o trabalho docente de cada professor. Os dados analisados serviram para auxiliar na pesquisa e desenvolvimento da formação continuada.

#### 4.7 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS (CEP – UNISINOS) via Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE 65622322.1.0000.5344. A coleta de dados teve início somente após a aprovação do projeto pelo CEP-UNISINOS, e após as assinaturas eletrônicas à Carta de Anuência (Apêndice B) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

Os dados obtidos com o questionário pós-formação e as anotações do diário de campo da pesquisadora auxiliaram na validação da proposta de planejamento das formações continuadas que poderá ser compartilhada com outras instituições educacionais. Com o objetivo de minimizar os riscos dessa pesquisa não foram emitidos juízos de valor sobre as respostas dadas e sobre os dados analisados, preservando os participantes da pesquisa.

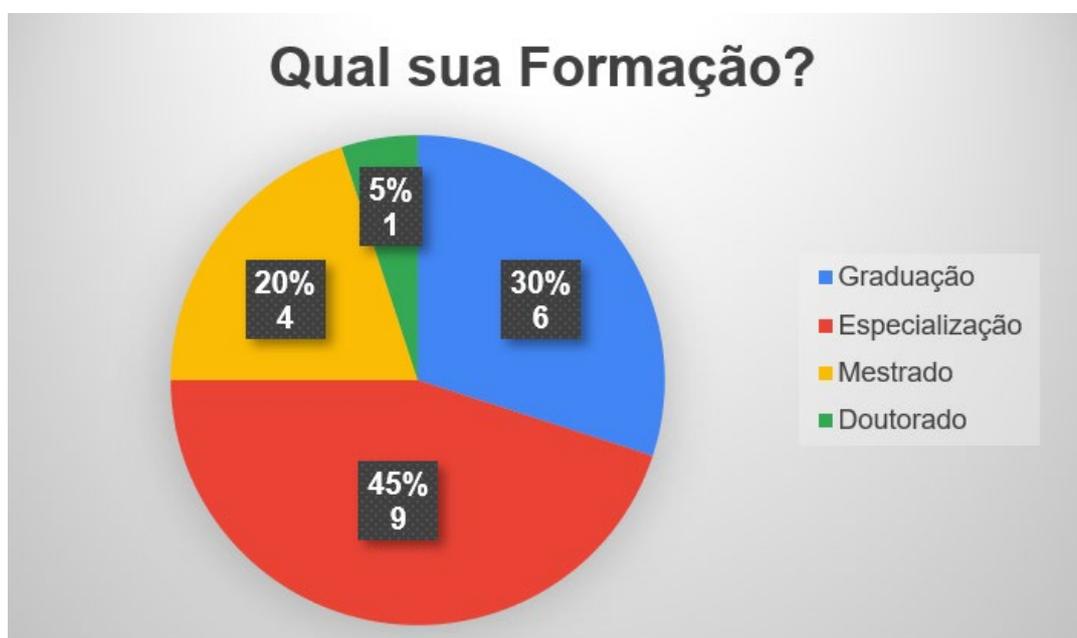
No próximo capítulo são apresentadas as análises feitas a partir dos dados coletados relacionados com o referencial teórico proposto.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 5.1 QUESTIONÁRIO PRÉ-FORMAÇÃO

Neste subcapítulo apresentamos a caracterização dos participantes da pesquisa. Os dados foram obtidos através das respostas dadas ao questionário pré- formação. O gráfico abaixo nos mostra a formação dos professores participantes da pesquisa:

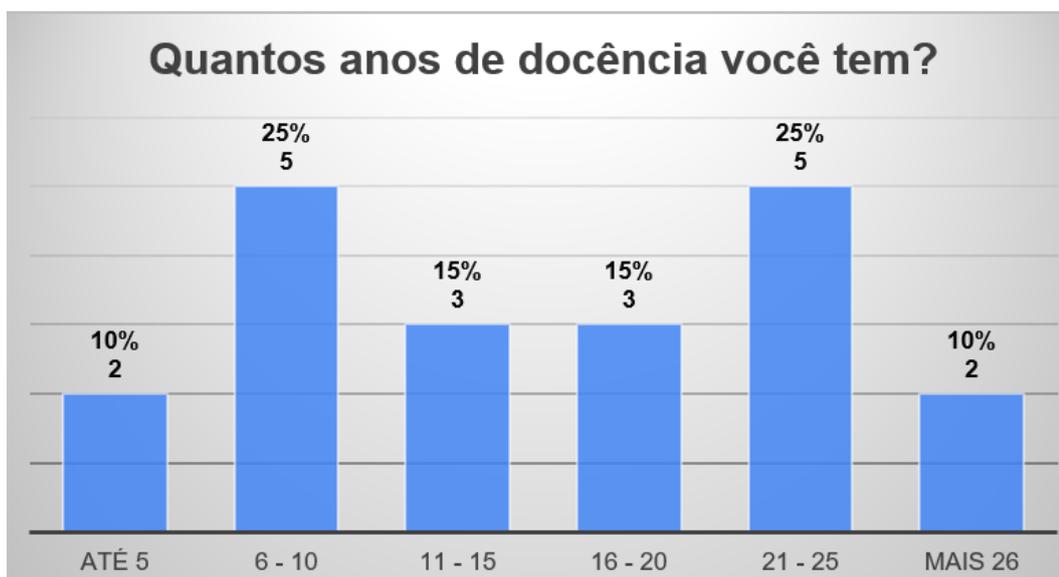
Gráfico 1 - Formação dos professores



Fonte: Elaborado pela autora

A partir do gráfico percebemos que seis ( $f = 30\%$ ) professores, possuem apenas a graduação, enquanto que 14 docentes ( $f = 70\%$ ) possuem alguma especialização *stritu ou lato senso*. O próximo gráfico mostra o tempo de docência de cada professor.

Gráfico 2 - Tempo de docência dos professores



Fonte: Elaborado pela autora

Observando o gráfico acima, percebe-se que os participantes da pesquisa têm larga experiência na docência, visto que sete professores ( $f = 35\%$ ) possuem mais de 20 anos em sala de aula da educação básica, enquanto que apenas dois docentes ( $f = 10\%$ ) possuem até cinco anos de experiência.

De acordo com os autores Tardif e Raymond (2000), o tempo é um elemento essencial para a construção do alicerce do ofício docente, que é constituído, dentre outras estruturas e relações, pelos saberes e conhecimentos deste profissional. Desta maneira um grupo de professores mais experientes, vivenciou inúmeras situações que possibilitam que este docente tenha desenvolvido outras estratégias, atitudes e metodologias para superar os desafios da profissão.

No gráfico três podemos observar em quantas escolas cada docente atua.

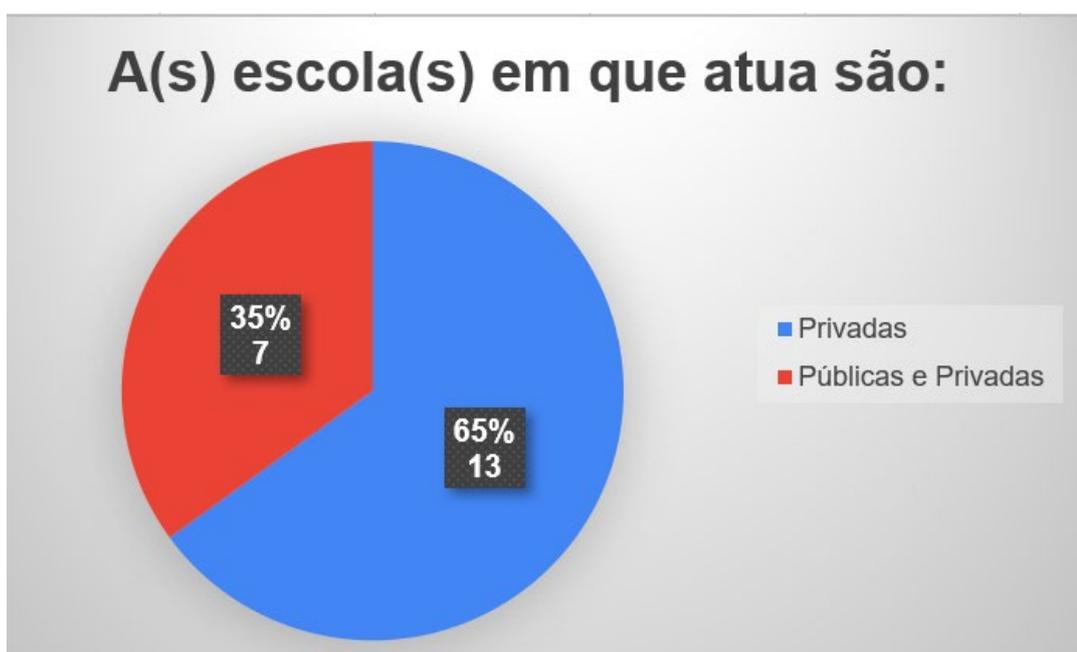
Gráfico 3 - Número de escolas em que os professores atuam



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico três apresenta que a relação entre docentes que atuam em uma ou duas escolas é bem dividida, sendo que 11 professores ( $f = 55\%$ ) trabalham em duas escolas, ao passo que nove docentes ( $f = 45\%$ ) atuam somente na escola local da pesquisa. O próximo quadro vai caracterizar as escolas em que os professores trabalham.

Gráfico 4 - Atuação em escolas públicas ou privadas



Fonte: Elaborado pela autora

Percebemos no gráfico quatro que 13 (f = 65%) professores atuam unicamente em escolas privadas e sete docentes (f = 35%) ministram aulas tanto em escolas privadas quanto públicas, assim notamos que grande parte dos docentes têm somente a realidade da escola privada na sua atuação profissional.

## 5.2 QUESTIONÁRIO PÓS-FORMAÇÃO

O presente capítulo está organizado por questões, na ordem em que os professores responderam ao questionário. O quadro 10 aponta as respostas que os professores deram para a primeira questão, onde foi perguntado qual é o papel do coordenador pedagógico na opinião de cada um.

Quadro 10 - Papel do coordenador pedagógico

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Nº (número de respostas)	Frequência
Papel do coordenador pedagógico	Orientar/auxiliar o trabalho dos professores	8	40%
	Organizar o trabalho pedagógico da escola e/ou dos professores	2	10%
	Articulador entre famílias, gestão, estudantes e docentes	1	5%
	Suporte e acolhimento aos professores, garantindo a qualidade da instituição	1	5%
	Ajuda e organiza os processos pedagógicos, acompanha e avaliação a ação dos professores em sala de aula, acompanha os processos de aprendizagem dos estudantes.	2	10%
	Gerenciar a equipe de professores, fornecendo as condições necessárias para o desenvolvimento contínuo do grupo e acompanhar as formações continuadas	3	15%
	Responsável pela qualidade do trabalho dos professores	3	15%
	Total	20	100%

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do quadro acima, podemos analisar que oito (f = 40%) professores responderam que o papel do coordenador pedagógico é de orientar e/ou auxiliar o trabalho dos professores, funções importantes e definidas por alguns autores.

Vasconcellos (2009) nos aponta que o coordenador pedagógico oferece apoio e orientação aos professores, auxiliando-os no planejamento das atividades pedagógicas, na elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e na adoção de estratégias didáticas adequadas.

Ao observarmos as outras respostas, quatro docentes (f = 20%), afirmam que o papel do coordenador pedagógico é de organizar o trabalho pedagógico da escola e/ou dos professores, além de acompanhar e avaliar a ação dos professores em sala de aula e acompanhar os processos de aprendizagem dos estudantes. Outros seis professores (f = 30%) entendem que o coordenador pedagógico deve gerenciar a equipe de professores, fornecendo as condições necessárias para o desenvolvimento contínuo do grupo e acompanhar as formações continuadas e é o responsável pela qualidade do trabalho dos professores.

Podemos perceber que todas as respostas são complementares e alinhadas ao papel do coordenador pedagógico, pois segundo Placco, Souza e Almeida (2008), competirá ao Coordenador Pedagógico:

Garantir a interlocução permanente e constante com o grupo; observar as ações e condutas de cada sujeito no cotidiano; ter clareza sobre o tempo e o movimento de cada um, ou seja, os diferentes ritmos, que são privados e singulares; buscar integrar a proposta de formação desse coletivo com a realidade da escola e as condições de trabalho dos docentes; valorizar a formação continuada na própria escola; incentivar práticas curriculares inovadoras; estabelecer parceria com o aluno, incluindo-o no processo de planejamento; criar oportunidade para o professor integrar a sua pessoa à escola; estabelecer parceria com o professor; propiciar situações desafiadoras a alunos e professores e investir em sua própria formação. (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2008, p. 25)

Dessa forma percebe-se que o papel do coordenador pedagógico como formador vai além da mera transmissão de conhecimentos, pois envolve a simplificação das tarefas, a promoção de novas abordagens e a orientação dos profissionais para alcançar resultados positivos na equipe docente. A análise das respostas revela que o coordenador pedagógico não só desempenha o papel de articulador e comprometido com as prioridades educacionais da instituição, mas também precisa redefinir e aprimorar sua função como formador de professores, engajando-se ativamente nas atividades de planejamento e outras

responsabilidades. Isso se traduz na busca por métodos inovadores, abordagens diferenciadas e estratégias impactantes que impulsionem o progresso da equipe pedagógica.

Na questão a seguir, perguntou-se aos professores como eles percebem que a atuação do coordenador pedagógico interfere na sua formação continuada.

Quadro 11 - Interferência da atuação do coordenador pedagógico na sua formação continuada

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Nº (número de respostas)	Frequência
Como você percebe que a atuação do coordenador pedagógico interfere na sua formação continuada?	Identifica minhas necessidades de formação e me oferece suporte e oportunidades para que eu possa aprimorar minhas habilidades pedagógicas.	15	75%
	Na organização das aulas e na resolução de conflitos.	1	5%
	Disponibiliza horários para que possamos continuar estudando e participando de encontros e palestras.	1	5%
	Através de <i>feedbacks</i> e escolhas de formação.	2	10%
	De forma constante e motivadora.	1	5%
	Total		20

Fonte: Elaborado pela autora

Diante das respostas apresentadas no quadro 11, 15 (f = 75%) professores afirmam que percebem que o coordenador identifica suas necessidades e oferece suporte e oportunidades para que possa aprimorar suas habilidades pedagógicas. Dois docentes (f = 10%) percebem a atuação do coordenador pedagógico através dos *feedbacks* recebidos e dos temas de formação escolhidos pelo coordenador. Já um professor (f = 5%) afirmou que o coordenador pedagógico interfere na sua formação continuada quando disponibiliza horários para aprofundamento de estudos e participação em encontros e palestras.

Para Geglio (2010) a responsabilidade de atuação do coordenador pedagógico vai além de todas as responsabilidades como formador de professor:

A condição do coordenador pedagógico de um agente da formação continuada do professor em serviço lhe é conferida pelo cargo que ocupa. Por outro lado, colocá-lo nessa condição de formador é decorrência de sua posição de elemento articulador do processo ensino-aprendizagem na escola. Uma pessoa que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores. Sua ação que se efetiva na cumplicidade com os professores é uma relação entre pares, de troca de informações e conhecimentos, de elaboração e acompanhamento conjunto de planejamentos, projetos e propostas de trabalho. (GEGLIO, 2010, p. 116)

Enfim, frente a demanda do coordenador pedagógico em formar professores, este necessita ser o agente transformador, para que não haja limitações quanto à formação permanente de sua equipe vigente.

Na terceira pergunta do questionário, os professores foram questionados se a formação vivenciada no último semestre letivo proporcionou seu desenvolvimento profissional e quais elementos podem ser evidenciados. As respostas encontram-se no quadro 12.

Quadro 12 - Desenvolvimento profissional proporcionado pela proposta de formação continuada vivenciada

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Categoria Secundária	Nº (número de respostas)	Frequência
A proposta de formação continuada vivenciada neste semestre proporcionou seu desenvolvimento profissional? Cite elementos que evidenciam sua resposta.	Sim	As propostas que foram ofertadas ao grupo de professores foram bem provocativas. Influenciando e estimulando a busca de novos conhecimentos.	8	40%
		Conscientização da necessidade de atualização, além de me motivar a buscar dar continuidade nas minhas pesquisas e estudos.	3	15%
		Mudança de postura em relação minha atuação com meus alunos.	5	25%
		Os momentos de discussões com o grupo foram importantes para a partilha e o aprimoramento dos	2	10%

		temas trabalhados. Troca de saberes com os pares.		
		A proposta de formação respondeu às necessidades dos professores em sala de aula, após termos oportunidade de expressar nossas "angústias/dúvidas" em nosso trabalho.	2	10%
		Total	20	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se que 20 (f = 100%) professores atestam que a formação proporcionou seu desenvolvimento profissional. Segundo relato de um dos docentes:

“Com as atividades/temáticas e dinâmicas propostas, fortalecemos a criação de uma cultura de aprendizado na escola, por meio da troca de ideias, da colaboração entre os professores e do compartilhamento de práticas eficazes, criando um ambiente de desenvolvimento profissional contínuo”. (PROFESSOR 1)

De acordo com oito (f = 40%) professores as propostas que foram ofertadas ao grupo de professores foram bem provocativas, influenciando e estimulando a busca de novos conhecimentos.

No âmbito da figura do educador, Imbernón (2010) recomenda uma abordagem formativa que incorpore novas dimensões, tais como as interações entre professores, aspectos emocionais, atitudes, a complexidade do ensino, bem como o desenvolvimento autônomo. No contexto da atual sociedade, a formação desempenha uma função renovada, caracterizada pela necessidade de uma reflexão conjunta sobre as transformações e seu impacto nas atividades diárias. Segundo o autor:

A formação continuada assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...] E isso implica, mediante a ruptura de tradições e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2010, p. 15)

Com as respostas obtidas podemos analisar que a proposta de formação continuada desenvolvida no primeiro semestre letivo de 2023 foi válida, transcendendo a simples atualização científica e proporcionando desenvolvimento profissional dos docentes.

Na sequência da pesquisa perguntou-se sobre as percepções dos docentes no engajamento dos colegas.

Quadro 13 - Percepção dos professores sobre engajamento durante a formação continuada

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Categoria Secundária	Nº (número de respostas)	Frequência
No seu grupo de trabalho, evidenciou mudanças no engajamento dos professores durante a formação continuada? Quais elementos foram perceptíveis?	Sim	A partir da interação dos profissionais com os temas propostos, a troca de conhecimento entre os professores.	8	40%
		Mudanças na prática diária com os estudantes, novos entendimentos sobre a realidade docente.	6	30%
		Os comentários pós formação.	1	5%
		O grupo “mergulhou” no tema e procurou a melhor forma de abordagem. Os materiais que foram compartilhados (livros, lives, vídeos) foram estudados e as estratégias foram sugeridas por todos do grupo.	1	5%
	Não justificou	1	5%	
	Não	Não consegui observar o comportamento dos colegas	1	5%
		Não tivemos tempo para trabalhar o tema proposto. Conversamos um pouco no intervalo, criamos um grupo de	1	5%

		mensagens e dividimos em tópicos o que cada um ficaria encarregado de fazer.		
		Em relação a minha formação, não percebi nenhuma mudança durante a formação continuada.	1	5%
		Total	20	100%

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o quadro acima, 17 professores (f = 85%) perceberam mudanças no engajamento dos colegas de seu grupo de trabalho. Para Cabral (2013) a formação continuada possibilita ao professor aprender e refletir sobre o que está sendo feito, ou seja, sobre sua prática docente. Esse processo de aprendizagem da docência ocorre e é percebido por meio e através de momentos em que os docentes têm a oportunidade de compartilhar experiências.

O engajamento é perceptível na resposta de um dos docentes:

“Na medida que aprendemos mais sobre as diversidades no dia a dia, construímos uma consciência coletiva de como enfrentar e resolver tais situações, apoiando os colegas, mas também sendo acolhida pela equipe. Um trabalho conjunto faz a diferença em nossa comunidade escolar.”  
(PROFESSOR 2)

Observando ainda as respostas, podemos perceber que três professores (f = 15%) não perceberam mudanças no engajamento dos colegas de seu grupo, seja em relação a falta de tempo de planejamento, seja por não conseguir observar as reações dos colegas ou por entender que não houve mudanças na sua formação.

Neste sentido, considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1997, p.57)

Na sequência questionamos aos professores se eles utilizarão nas suas práticas de sala de aula os conhecimentos partilhados pelos colegas.

Quadro 14 - Utilização na sua prática de sala de aula dos conhecimentos partilhados pelos colegas

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Categoria Secundária	Nº (número de respostas)	Frequência
Você acredita que utilizará na sua prática de sala de aula alguns dos conhecimentos partilhados pelos colegas? Cite algumas práticas que você pensa em adotar no seu cotidiano de sala de aula.	Sim	O uso de novas tecnologias, metodologias ativas que utilizam diferentes linguagens e práticas de inclusão.	15	75%
		Além da própria aprendizagem colaborativa que foi a base do projeto da nossa formação continuada neste semestre. Por que não levar essa prática para a sala de aula?	1	5%
		Repensar as atividades desenvolvidas com os estudantes para que todos possam participar no processo de ensino e aprendizagem. Ser mais ouvinte para compreender o pensamento dos estudantes.	4	20%
		Total	20	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando o quadro 14 percebe-se que todos os 20 professores ( $f = 100\%$ ) afirmam que utilizarão os conhecimentos partilhados pelos colegas, inclusive pretendem utilizar a própria dinâmica da formação continuada baseada na multiplicação por grupos, como evidenciado no registro a seguir:

“Além da própria aprendizagem colaborativa que foi a base do projeto da nossa formação continuada neste semestre. Por que não levar essa prática para a sala de aula?” (PROFESSOR 3).

Para Libâneo (2018), a cultura colaborativa é constituída a partir da relação de elementos relacionados à organização escolar e ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Dentre esses elementos o autor cita o “projeto pedagógico curricular, a gestão, a organização e articulação do currículo e a formação continuada”.

Ainda nessa perspectiva, Nóvoa (2017) defende a colaboração, com suas potencialidades e qualidades, como ferramenta para a aprendizagem docente, nos percursos de formação. Para o autor, é na escola que as “comunidades profissionais docentes” se constituem, contribuindo para a evolução do fazer docente mediada por uma “matriz colectiva”

O próximo questionamento foi sobre formas de formação continuada que cada educador acredita ser mais assertiva, podemos observar as respostas no quadro abaixo:

Quadro 15 - Formações continuadas que os professores acreditam ser mais assertivas

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Nº (número de respostas)	Frequência
Cite formas de formação continuada que acredita serem mais assertivas.	Multiplicação por grupos com assuntos abordados de acordo com a realidade da escola. Formações que os professores ministram são excelentes.	5	25%
	Palestras, oficinas, seminários	7	35%
	Intercâmbio de experiências com educadores de espaços escolares com propostas inovadoras.	3	15%
	Aplicação de tecnologia e metodologias com resolução de problemas.	1	5%
	Inteligência artificial e metodologias ativas	1	5%
	Relacionamento interpessoal e a formação tecnológica, mas de forma gradual.	1	5%
	Fora da escola e online	1	5%

	Pós-graduação, mestrado e cursos de aperfeiçoamento.	1	5%
	Total	20	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos observar que as respostas sobre quais os formatos de formação continuada que os docentes acreditam ser mais assertivos vieram bem diversificadas. Sete professores ( $f = 35\%$ ) responderam que palestras, oficinas e seminários podem ter um bom resultado. Essa percepção está alinhada aos estudos de Gatti, Barreto e André (2011, p. 198) que afirmam que “Pode-se dizer que, de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos.”

No quadro 15 podemos ver que cinco professores ( $f = 25\%$ ) já repensam sobre os formatos de formação continuada, rompendo com essa modalidade mais transmissiva que, por vezes, desconsidera a prática docente. Estes professores relataram que a multiplicação por grupos com assuntos abordados de acordo com a realidade da escola e as formações desenvolvidas pelos próprios professores são mais assertivas.

O intercâmbio de experiências com educadores de espaços escolares com propostas inovadoras foi ressaltado por três professores ( $f = 15\%$ ). De acordo com Nóvoa:

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

Dessa maneira percebe-se a importância de um processo de repensar a formação contínua de professores, substituindo a abordagem meramente técnica e instrumental por uma abordagem mais focada no crescimento pessoal e na capacidade de autoaprendizagem do educador. Ao longo de sua trajetória, o professor constrói diversos conhecimentos que moldam sua prática pedagógica. Ao formar-se de maneira autônoma e em colaboração com seus colegas, ele é capaz de refletir sobre as diversas questões que emergem em seu dia a dia.

Na sequência do questionário perguntou-se sobre a percepção do engajamento dos professores em relação aos temas escolhidos pelo próprio grupo.

Quadro 16 - Mudança no engajamento docente ao estudarem temas de formação continuada escolhidos pelo grupo de professores

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Categoria Secundária	Nº (número de respostas)	Frequência
Você percebeu diferença no engajamento dos professores, ao estudarem temas de formação continuada escolhidos pelo grupo de professores ao invés do modelo de temas escolhidos pelo coordenador pedagógico? Cite algumas diferenças percebidas.	Sim	Acredito que quando pesquisamos algo que realmente temos dúvida ou necessitamos do resultado, acaba sendo mais leve a busca, assim como mais produtiva.	9	45%
		Podemos repensar, problematizar e estudar questões urgentes no cotidiano da sala de aula e não temas aleatórios "de cima para baixo", conforme os interesses da instituição.	5	25%
		Troca efetiva de vivências entre os colegas. Os professores pareceram mais interessados durante os debates e se engajaram muito mais nas apresentações dos colegas.	2	10%
		Parece-me que quando escutados, os professores demonstram maior interesse acerca da temática, gerando discussões mais francas e abertas.	1	5%
		Acredito que os professores	1	5%

		saíram de sua zona de conforto e isso faz com que o engajamento seja maior sobre temas que não dominam.		
	Não	No meu caso, não foi perceptível uma vez que o tema não foi escolhido pelo grupo.	1	5%
		Não justificou	1	5%
		Total	20	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Para 18 (f = 90%) professores o engajamento foi maior em razão dos temas da formação continuada terem partido do próprio grupo docente. Como podemos perceber no relato que faz a interrelação com a sala de aula:

“Penso ser algo quase inconsciente. Mas, quaisquer que sejam as escolhas, o fato de elas serem sugestões dos professores, torna-as mais interessantes do que as trazidas pela coordenação. É assim com muitas das atividades de sala de aula. Quando o estudante sugere, a atividade transforma-se em algo mais divertido/proveitoso/interessante.”  
(PROFESSOR 4)

Para Imbernón (2009), a formação permanente dos professores deve incidir nas situações problemáticas da escola, e não em algum especialista que traga soluções genéricas para todos de forma descontextualizada:

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento da instituição educativa na realização de projetos de mudança. A prática teórica, mais do que teoria-prática usual nas modalidades padrão, se não é apenas teoria-teoria, destaca-se conjuntamente com a reflexão sobre o que ocorre em minha/nossa ação educativa, como elemento importante nesta forma de pensar a formação permanente do professorado. (IMBERNÓN, 2009, p. 54)

Sendo assim, na perspectiva apontada por Imbernón (2009), a escola é o lugar privilegiado para “ação-reflexão-ação” para o desenvolvimento e melhoria na educação, diferente dos modelos de treinamento generalizados.

Finalizando o questionário, os professores foram questionados se acreditam que a metodologia baseada na Multiplicação por Grupos é mais efetiva que as metodologias utilizadas em anos anteriores para a formação continuada do grupo.

Quadro 17 - Efetividade da Metodologia de Formação Continuada baseada na Multiplicação por Grupos

Categoria Pergunta	Categoria Primária	Categoria Secundária	Nº (número de respostas)	Frequência
Você acredita que a escolha feita pelo coordenador pedagógico, da metodologia de formação continuada, baseada na multiplicação por grupos, foi mais efetiva que as metodologias vivenciadas em anos anteriores? Justifique.	Sim	Pudemos participar de forma mais ativa das escolhas e nos estudos, havendo maior envolvimento. E os temas atenderam aos anseios do grupo de professores.	5	25%
		O processo estabelece conexões bem estabelecidas. O grupo pequeno consegue filtrar ou enxergar a relevância do assunto e multiplica pensando na necessidade da escola.	5	25%
		Grupo de trabalho escolhido por afinidades.	1	5%
		Essa formação auxilia na preparação das atividades futuras. Foi proveitosa, gostei do formato.	4	20%
		Acho que as duas formas foram assertivas.	1	5%
	Não	Penso que a metodologia baseada na multiplicação por grupos é assertiva e extremamente importante, como outros tipos de formação continuada, mas o grupo de trabalho acaba se aprofundando mais apenas no seu tema de estudo. Entendo	1	5%

		que mesclar as metodologias de formação continuada seja ainda a forma mais significativa no processo de propostas de formação continuada para grupos de docentes da Educação Básica.		
		Acredito que formações com prática com profissionais especializados poderia ser mais assertivo.	2	10%
		Não justificou	1	5%
		Total	20	100%

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o quadro acima 16 docentes (f = 80%) acreditam que a Formação Continuada baseada na Multiplicação por Grupos é mais efetiva, colocando o professor como protagonista do processo formativo. Para cinco professores (f = 25%) a percepção foi de que puderam participar de forma mais ativa das escolhas de temas e nos estudos, havendo maior envolvimento, sendo que os temas atenderam aos anseios do grupo de professores.

Um grupo de cinco docentes (f = 25%) percebeu que a proposta desenvolvida pode estabelecer conexões, o grupo pequeno consegue filtrar ou enxergar a relevância do assunto e multiplica pensando na necessidade da escola.

Para Imbernón (2009) algumas características devem ser consideradas no processo de formação continuada dos professores:

- Clima de colaboração, de respeito à diversidade entre os docentes e nas maneiras de pensar e agir, liderança democrática, participação de todos os membros e apoio externo (sistema) para que isso ocorra. - Participação da equipe no planejamento, execução e avaliação da formação.- Aprender com a reflexão e a análise das situações problemáticas vivenciadas na escola, definidas democraticamente pelo coletivo de professores.- Apoiar as/os professoras/es em suas aulas, com devolutivas de seus pares a partir da observação, compreendendo esses momentos como forma de gerar conhecimento a partir da própria prática. - A formação do professorado exerce e sofre influência tanto pelo contexto interno (escola) como externo (comunidade). (IMBERNÓN, 2009, p. 23 – 24).

Dessa maneira, percebe-se que a concepção de que a formação continuada dos professores deve ser próxima da realidade da escola e de seus problemas não é nova, mas ainda deve ser reivindicada, assim torna-se necessária uma mudança na cultura formativa de docentes que perpassa a gestão da escola e o grupo de professores. Como podemos perceber no relato:

“O modo como foram feitas as escolhas e para um momento inicial de abordagem dos temas, a metodologia usada foi assertiva porque identificou as principais dificuldades sentidas pelos professores em sala de aula. Mas esse aprimoramento só será efetivo se esses estudos tiverem continuidade. A prática usando as novas tecnologias, assim como as práticas de inclusão, por exemplo, só serão usadas pelos professores quando eles tiverem clareza do tema e, assim como é importante utilizar diferentes linguagens e espaços no processo de ensino-aprendizagem do estudante, também é importante utilizar outras abordagens desses temas no aprimoramento do grupo de professores.” (PROFESSOR 5)

Imbernón (2011) corrobora e complementa argumentando que a formação continuada de professores realizada no ambiente escolar, precisa diferenciar-se não somente pelo local em que se realiza, mas sim pelas discussões permearem com mais profundidade as necessidades e os desafios pedagógicos ali presentes, tais como a redefinição de estratégias e dos conteúdos.

### 5.3 DIÁRIO DE CAMPO: PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA

O diário de campo está organizado a partir dos encontros de apresentação da metodologia de Formação Continuada baseada na Multiplicação por Grupos. Na sequência apresentamos os momentos formativos específicos de cada grupo com especialista na área e finalizamos com os momentos formativos multiplicados por cada grupo.

#### **Encontros 1, 2 e 3: Apresentação e organização da metodologia**

O primeiro encontro aconteceu no final do mês de março e foi o momento em que a pesquisadora apresentou a pesquisa para os docentes, lançando a proposta de Formação Continuada baseada na Multiplicação por Grupos. Foi explicado que, ao longo do semestre, cada grupo teria um momento formativo com um especialista no assunto abordado e que depois o grupo deveria multiplicar a formação para seus

colegas, compartilhando experiências positivas e negativas já vividas na escola. Nesse encontro foi enviado o TCLE.

Na primeira quinzena de abril a pesquisadora explanou sobre os riscos e aspectos éticos, salientando que nenhum educador seria avaliado profissionalmente por suas respostas aos questionários ou a não participação na pesquisa. Nesse dia os professores receberam o *link* do questionário pré-formação e tiveram tempo da reunião pedagógica para preenchimento do mesmo. O questionário pré-formação foi respondido por 20 docentes.

Uma das questões do questionário pré-formação era a indicação de temas pertinentes para estudo do grupo de professores. Os assuntos mais citados foram: Práticas da Educação Inclusiva, Metodologias Ativas, Letramento e Numeramento, IA em sala de aula e Educação Antirracista.

No encontro seguinte, os temas de formação continuada citados pelos professores no questionário pré-formação foram apresentados e colocados no quadro branco da sala e cada um dos docentes foi convidado a escolher seu tema de preferência, escrevendo seu nome no quadro. Houve um momento agitado de conversa entre os professores que primeiro se organizaram em grupos de afinidade e após fizeram a escolha do tema, solicitando que um colega fosse ao quadro e escrevesse o nome dos demais integrantes do grupo.

Como forma de agilizar a comunicação entre a coordenação pedagógica e todos os integrantes do grupo, foi criada, no Microsoft Teams, uma equipe para agendamento da formação específica e troca de materiais.

A formação docente demanda um processo cooperativo, em que uns dão suporte às ideias dos outros, enfrentando juntos as incertezas, ganhando segurança pelo apoio e reconhecimento dos colegas, sendo ajudado nas falhas e supridos nas inconsistências, aprendendo a receber e fazer críticas de modo construtivo, a enfrentar as próprias limitações. Nessa perspectiva de trabalho coletivo, a coordenação pedagógica terá o papel de organizar a formação do professorado e exercer a coautoria das propostas pedagógicas, além de incentivar a equipe a estudar individual e coletivamente. (WEISZ, 2009, p. 121).

#### **Encontros 4, 5 e 7: Momentos formativos dos grupos com especialistas.**

Em maio deu-se o início das formações específicas dos pequenos grupos com especialistas. O primeiro grupo a participar foi aquele que estava se aprofundando na temática da Educação Antirracista, a formação aconteceu na PUCRS, por ser universidade parceira da instituição investigada. O especialista que

realizou a formação do grupo foi o Dr. PhD Alexandre Anselmo Guilherme, que atua principalmente nos temas educação e violência e educação e diálogo. É professor adjunto do PPGEdu da PUCRS e trabalhou como coordenador geral de formação de professores do MEC.

Podemos observar que grupo participou ativamente do debate e da dinâmica proposta, pareceu para a pesquisadora que o deslocamento até a universidade e a troca de local proporcionou uma maior entrega do grupo, que se desconectou de suas demandas e imergiu na formação.

De acordo com Imbernón (2010), o contexto colaborativo de formação docente desempenha um papel crucial na capacitação dos professores como agentes ativos em sua própria formação, juntamente com seus colegas. Essa abordagem vai além de uma visão estritamente técnica, que se resume à implementação de planos predefinidos por outros e desconectados da realidade da escola e da sala de aula. Abordagens dessa natureza restringem a capacidade do professor de ser reflexivo, engajado em diálogos construtivos e crítico, e, acima de tudo, de colaborar na criação coletiva de práticas inovadoras. Essa colaboração proporciona oportunidades para que os professores aprendam uns com os outros e, assim, aprimorem constantemente suas qualificações profissionais.

O próximo momento formativo foi presencial no espaço da escola, em uma noite escolhida pela maioria dos participantes dos grupos envolvidos. Nesse encontro optou-se por juntar dois grupos na formação: Práticas da Educação Inclusiva e Letramento e Numeramento, visto que os temas perpassam a mesma temática, voltada para os estudantes público alvo da educação inclusiva.

Para realizar a formação foi convidada a Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Vanessa Freitas Nascimento, que possui ampla experiência em formações de professores sobre a temática da inclusão. O momento formativo iniciou com uma provocação da palestrante: Em uma palavra o que pensamos sobre educação inclusiva? Professores manifestaram seus sentimentos através das palavras: junto, adequação, afeto, doação, igualdade, desafio.

Chamou a atenção da pesquisadora que professores participaram efetivamente com perguntas, contaram experiências e aproveitaram para validar suas práticas de sala de aula. Uma ressalva foi a de que nem todos os professores puderam estar presentes na formação por não ser o dia habitual da mesma.

“A colaboração exige autonomia e não submissão; os sujeitos são pares, coautores nos diferentes processos de criação e (re)construção dos sentidos” (ALVES, 2012, p. 160).

Segundo as considerações de Tardif (2014), é fundamental reconhecer e valorizar os saberes profissionais dos professores, os quais são desenvolvidos para além das estruturas formais de reuniões ou cursos. O autor realiza uma categorização dos saberes docentes, sendo notório que, nas interações entre os professores, há uma ênfase naquilo que ele denomina de "Saberes Profissionais". Esses saberes emergem das vivências e experiências dos professores ao longo de suas trajetórias profissionais, fato percebido amplamente durante a formação desse grupo.

O terceiro momento formativo dos pequenos grupos aconteceu no formato online via *Microsoft Teams*, novamente juntamos dois grupos na formação, em razão da proximidade dos assuntos: Metodologias Ativas e IA em sala de aula. A especialista que conduziu este momento foi Fernanda Alencastro, Mestre em Gestão Educacional e especialista em Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais na Educação.

Para iniciar a formação, a palestrante apresentou um vídeo de uma entrevista de Rubem Alves falando sobre a escola ideal e o papel do professor. Na sequência realizou uma nuvem de palavras com dois questionamentos: O que lembra quando ouve “metodologia ativa”? e Se o aluno é o protagonista qual é o papel do professor?

Todos os integrantes participaram dinamicamente, incluindo alguns que pouco se manifestam nas formações presenciais. De acordo com o registro deixado no chat por um dos professores: “vivemos num tempo onde precisamos de uma outra maneira de aprender e de uma outra maneira de ensinar também”.

Imbernón (2011) destaca que a formação continuada desempenha um papel crucial ao questionar o conhecimento profissional empregado na prática educativa. Sua finalidade é revisitar o aspecto pedagógico e, simultaneamente, restabelecer um equilíbrio entre as abordagens práticas e teóricas que sustentam a ação educacional. Nesse contexto, a prática assume um papel central na construção do conhecimento profissional fundamental do professor.

## **Encontros 6, 8, 9, 10 e 11: Encontros formativos para a Multiplicação dos grupos.**

### **Encontro 6 - Apresentação grupo 1 – Educação Antirracista**

Neste dia tínhamos jogos dos maiores times de futebol do estado, sendo assim, ficamos preocupados com o foco do grupo e uma possível pressa em encerrar a formação para poder acompanhar os resultados esportivos, fato que não ocorreu em razão da entrega e da participação efetiva do grande grupo.

Todos os integrantes fizeram uma fala introdutória, depois passaram um vídeo para instigar a plateia. Trouxeram para o debate os autores vistos na formação com muita propriedade. O debate do grande grupo foi intenso (muitos professores que nunca falam se pronunciaram) em razão da grande adesão não conseguiram finalizar os slides, nem desenvolver atividade prática (esta ficou para o 2º semestre, quando o grupo gostaria de uma nova rodada de estudos).

[...] constata-se as reais modificações das relações que se constroem na e com a docência, pois a formação continuada de professores, em minha compreensão, não prepara o professor para que depois ele coloque em prática o aprendido, mas, oferece possibilidades para aprender fazendo na medida em que se pensa sobre o que está sendo feito. (CABRAL, 2013, p. 84)

### **Encontro 8 - Apresentação grupo 2 - Práticas da Educação Inclusiva**

Formação bem dividida entre os apresentadores, após 30 minutos iniciais o grupo se soltou e todos quiseram fazer comentários, relacionando alguns dos vídeos apresentados com a realidade da escola. Pediram que uma colega de outro grupo fizesse relato de uma prática assertiva que desenvolveu com estudante público alvo da educação inclusiva do ensino médio.

Na semana seguinte a essa formação continuada iniciou o período de avaliações e já pudemos perceber algumas mudanças, como por exemplo, professores utilizando as sugestões de adaptações apresentadas na formação dos colegas.

Quando o saber-fazer parte de uma concepção sensível da realidade, onde figura como o mais importante a possibilidade de se trabalhar a intervenção pedagógica pela necessidade do grupo, pela identificação das manifestações que impactam mais e de forma significativa estudantes e professores, não necessariamente somente causa prazer no clima organizacional da escola, mas promove a reflexão, o desafio, a significação da trajetória histórica em que vivem e desta, numa contextualização social, da qual a escola não está à margem. (LIMA E SANTOS, 2007, p. 7).

### Encontro 9 - Apresentação grupo 3 - IA em Sala de Aula

Iniciaram com vídeo produzido por IA e uma dinâmica com QRCode, o grupo estudou muito o assunto e estava bem apropriado de diferentes ferramentas tecnológicas. Durante o início da apresentação houve algumas conversas paralelas, mas a partir da explanação do assunto e os questionamentos sobre o futuro de algumas profissões e profissionais o grande grupo focou e se iniciou um debate acalorado que fez com que mais colegas interagissem. Compartilharam experiências positivas e negativas de suas práticas de sala de aula utilizando a inteligência artificial, bem como diferentes maneiras que os estudantes tentaram ludibriar os docentes com entregas de trabalhos feitos pela IA.

Conforme discutido por Imbernón (2011), é essencial que os professores promovam uma reflexão teórica a respeito de suas próprias práticas, por meio da análise, compreensão, interpretação e intervenção na realidade que ocorre na sala de aula. Tal abordagem permite que os professores alcancem um conhecimento pedagógico embasado na prática educativa, culminando em uma colaboração entre os profissionais para a transformação dessa prática.

A efetivação das trocas entre os professores ficou evidente, quando na semana seguinte, ao passar por um corredor de salas de aula, percebemos que a temática abordada em uma das aulas havia sido desenvolvida em um dos encontros de formação continuada. Pudemos ouvir um professor que estava explicando para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental como funciona a IA e de que maneira ética os estudantes podem utilizar a ferramenta para auxiliar seus estudos.

### Encontro 10 - Apresentação grupo 4: Letramento e Numeramento

Deram início com uma dinâmica de desenho, nesse momento o grande grupo conseguiu se conectar na proposta, uma professora da plateia pediu para fazer a leitura de um texto que estava estudando em seu mestrado e que ela percebia se relacionar com a proposta dos colegas.

Este pequeno grupo teve como característica o fato de ser formado pelos professores mais novos na equipe. Ao longo da apresentação, ficou evidente que os colegas estavam reconhecendo esses professores como parte do grupo, à medida que iam se permitindo descobrir as experiências e práticas docentes de cada professor mais novo.

Após a apresentação alguns docentes do grande grupo pediram outros momentos com esses colegas para seguir numa formação mais específica e aprofundada em numeramento.

#### Encontro 11 - Apresentação grupo 5: Metodologias Ativas

Começaram com o jogo online do Kahoot e trouxeram a questão de que para ser ativo não necessita ter a tecnologia sempre, pois a parte técnica de construção do jogo foi auxiliada por colegas de outros grupos.

Fizeram menção à palestra assistida na jornada de formação docente de fevereiro com António Nóvoa, bem como elogiaram a palestra de formação com a especialista. Trouxeram sugestões de e como aplicar na nossa realidade algumas metodologias ativas. Professores comentaram quais metodologias já usaram, o que deu certo, fizeram menção positiva a proposta desenvolvida pela equipe gestora para a reunião de pais de uma turma em específico. Para finalizar trouxeram uma proposta para melhorar o processo de Iniciação Científica dos anos finais do Ensino Fundamental.

[...] ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. (GATTI, 2013, p. 35).

Após a apresentação do último grupo a pesquisadora agradeceu a participação e envolvimento de todos nos estudos do semestre, bem como na condução dos momentos formativos para multiplicar os conhecimentos.

Retomamos o percurso formativo desenvolvido ao longo do semestre, relembando da escolha dos temas pertinentes aos grupos, da formação dos pequenos grupos e escolha dos assuntos específicos. Recordamos brevemente, sobre cada uma das formações específicas vivenciadas por cada equipe. A pesquisadora ressaltou a qualidade dos materiais elaborados e partilhados por cada grupo, bem como os momentos formativos multiplicados ao longo do semestre.

O grupo de professores fez alguns comentários positivos acerca de suas descobertas e de que estavam ansiosos para a continuidade dos estudos no segundo semestre. Nesse momento foi enviado por e-mail o *link* para o preenchimento do questionário pós-formação.

## 6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

[...] fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado. (FRANCO, 2008, p. 120).

A pesquisa aqui realizada, intitulada “O Coordenador Pedagógico na Formação Continuada Baseada na Multiplicação por Grupos”, tem como um dos objetivos específicos, criar uma proposta norteadora para os coordenadores pedagógicos. Todas as ações sugeridas na proposta vêm dos estudos do referencial teórico e da análise dos dados.

Sendo assim, a proposta de intervenção, que foi desenvolvida ao longo do primeiro semestre letivo de 2023, no Colégio Marista Graças, validou a criação do produto dessa dissertação, ou seja, a criação da Proposta para que os Coordenadores Pedagógicos possam planejar Formações Continuadas a partir da Metodologia baseada na Multiplicação por Grupos, visto que se torna imperativo destacar a urgência de transcender a abordagem de formação continuada docente ancorada na racionalidade técnica e instrumental.

A superação dessas práticas formativas demanda a consideração das necessidades específicas das escolas e dos docentes. A busca por formações continuadas mais abrangentes, como a Multiplicação por Grupos de estudos focados nos temas de interesse dos professores pode ser uma alternativa que dê um real significado às formações continuadas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos.

Quadro 18 - Proposta Norteadora para que o Coordenador Pedagógico faça o Planejamento de Formações Continuadas Docentes a partir da Metodologia da Multiplicação por Grupos

Ações propostas	Sugestões de procedimentos
Levantamento, com os professores, dos Temas de Estudos	- Questionários online - Rodas de conversa - Estudos de casos latentes na escola
Organização e sistematização dos	- Organização de calendário para os momentos

encontros	<p>de formação continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Previsão de orçamento para as formações continuadas</li> <li>- Criar repositório para compartilhamento de materiais (drive, grupo de e-mail, outros)</li> <li>- Seleção de palestrantes, formadores especialistas nos diferentes temas</li> </ul>
Organização dos grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afinidade</li> <li>- Área do conhecimento</li> <li>- Componente curricular</li> <li>- Ano/Nível que leciona</li> </ul>
Formação continuada nos pequenos grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palestras, workshops com especialistas</li> <li>- Leituras indicadas</li> <li>- Debate</li> <li>- Relacionar o tema de estudo à realidade da escola</li> </ul>
Formação continuada para o grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada pequeno grupo deve organizar essa formação</li> <li>- Compartilhamento de indicações de materiais de aprofundamento do tema: livros, sites, aplicativos, artigos</li> <li>- Relacionar o tema de estudo à realidade da escola</li> <li>- Compartilhar práticas já realizadas na escola</li> </ul>
Avaliação e próximos passos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionário online</li> <li>- Roda de conversa</li> <li>- Verificar com o grande grupo se o estudo do tema pode ser finalizado ou deve seguir sendo aprofundado</li> <li>- Retomar quais assuntos devem seguir sendo aprofundados pelos grupos e/ou especialistas</li> <li>- Elencar novos temas de estudo</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do produto apresentado acima reforçamos que todas as ações devem ser debatidas pela equipe de gestão da escola, com atenção especial para demandas de calendário e de orçamento.

A Proposta Norteadora para que o Coordenador Pedagógico faça o Planejamento de Formações Continuidas docentes a partir da Metodologia da Multiplicação por Grupos, vem como uma sugestão para que as escolas proporcionem espaços de protagonismo para seus professores no desenvolvimento de sua formação continuada. Para Nóvoa (2009), a saída viável e plausível para significativas formações continuadas é o investimento na construção de um trabalho coletivo, que seja um apoio para as práticas formativas, e que seja estruturado na partilha e no diálogo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas da sociedade atual transformam continuamente as práticas pedagógicas, assim se faz urgente termos professores engajados e amparados na busca de uma formação continuada significativa. Estas percepções culminaram nesta pesquisa, que teve como objetivo geral: desenvolver e aplicar um plano de formação continuada, que estimule o protagonismo docente, por meio da metodologia da Multiplicação por Grupos.

O primeiro e o segundo objetivos específicos se referiram, a analisar o papel do coordenador pedagógico na história da educação brasileira e suas atribuições e verificar as metodologias mais utilizadas na formação continuada de docentes. As respostas para ambos foram contempladas nos estudos empíricos e na fundamentação teórica.

De acordo com o referencial teórico visto, muitas tarefas são destinadas ao coordenador pedagógico, desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e a formação continuada dos professores. Sobre as metodologias mais utilizadas nas formações de professores, vimos que devem ser dinâmicas, levando em consideração a prática docente e a reflexão sobre ela, rompendo com as metodologias mais passivas de transmissão de conteúdos desconectados da rotina do professor.

Utilizando um questionário *online* foi possível verificar o terceiro objetivo específico, que eram os temas de interesse do grupo de participantes da pesquisa. Pela análise das respostas pudemos perceber que os interesses de estudos dos professores apresentam diversidades, mas ao mesmo tempo, convergem para as necessidades da realidade da escola.

Para o quarto objetivo específico: desenvolver um plano de formação continuada, através da Metodologia baseada na Multiplicação por Grupos, que permita o protagonismo docente. Buscamos subsídios nos estudos de Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2022), Imbernón (2010, 2011), Libâneo (1998, 2004, 2018), Perrenoud (2000), Saviani (2009, 2010), Gatti (2009) e Paulo Freire (1967, 1996) que evidenciam que os professores devem fazer parte das escolhas das formações continuadas. Assim como, quando estas são conduzidas e desenvolvidas pelos próprios docentes acabam por ter maior significado nas práticas de sala de aula.

O quinto objetivo específico foi de aplicar o plano de formação continuada. Este foi desenvolvido ao longo do primeiro semestre letivo de 2023, em 11 encontros formativos. Os três encontros iniciais foram para apresentação da proposta e organização dos grupos. Houve três encontros de formação dos pequenos grupos com especialistas nas áreas de estudo, com grande envolvimento dos professores na busca por aproximar seus temas da realidade da escola. A Multiplicação por Grupos aconteceu em cinco encontros, cada grupo era responsável por um encontro, nestes momentos os grupos apresentaram os temas aos colegas de forma clara, lúdica, tecendo relações com as práticas já vividas no cotidiano escolar.

Para verificar as percepções dos docentes na eficácia da metodologia desenvolvida na formação continuada que foi o sexto objetivo específico, utilizamos um questionário *online* aplicado pós-formação e nas anotações que fomos realizando em um diário de campo. Evidenciando a eficácia da metodologia e o aumento do protagonismo tem-se as respostas positivas no questionário, como as mudanças nos hábitos de estudos dos docentes, além das falas dos diferentes professores no cotidiano escolar com os colegas da educação infantil e anos iniciais, que não fizeram parte desta pesquisa.

Ainda sobre o sexto objetivo específico, pudemos perceber a assertividade na proposta quando os resultados pedagógicos começaram a mudar. Após os encontros de formação, os docentes começaram a utilizar diferentes metodologias em suas aulas, materiais e avaliações adequados para os estudantes público-alvo da educação inclusiva, uso de novos aplicativos, gamificação das aulas, ou seja, os professores passaram a utilizar na sua prática de sala de aula os ensinamentos compartilhados pelos seus colegas.

Seguindo a perspectiva de Nóvoa (1991), quando a formação continuada do educador é concebida com base no contexto escolar e nas práticas pedagógicas, assume um caráter inovador. Assim, quando a formação do professor está alinhada com a sua atuação profissional, a prática pedagógica adquire um significado expressivo.

O último objetivo específico foi criar uma Proposta Norteadora que pudesse ser compartilhada com outras instituições. Após a intervenção vivenciada no Colégio Marista Graças, ao longo do primeiro semestre letivo deste ano e a análise dos dados coletados apresentamos o desenho de uma Proposta Norteadora para que o Coordenador Pedagógico faça o Planejamento das Formações Continuadas

baseado na Multiplicação por Grupos, entendendo ser essa uma metodologia significativa na percepção dos professores participantes desta pesquisa.

Como continuidade da proposta de Formação Continuada por Multiplicação por Grupos, a coordenação pedagógica da educação infantil e dos anos iniciais do mesmo colégio utilizará a proposta norteadora para construir o planejamento das formações continuadas do seu grupo de professores. A proposta, também será compartilhada em um fórum com outros coordenadores pedagógicos da Rede Marista, ainda no ano de 2023.

Por fim, para responder o problema desta pesquisa: como o planejamento desenvolvido pelo coordenador pedagógico pode estimular o protagonismo docente no processo de formação continuada? O estudo demonstrou o papel fundamental do trabalho do coordenador pedagógico na perspectiva participativa, na organização e no acompanhamento da formação continuada desenvolvida no espaço escolar, na análise constante das possibilidades sobre o trabalho pedagógico e os processos de formação, de modo que os docentes se sintam dando concretude ao projeto educativo da escola por meio de uma relação coerente entre teoria e prática.

Desta forma, percebemos que a Formação Continuada baseada na Multiplicação por Grupos é uma forma significativa de formação para os professores de uma escola privada, visto que possibilita que os docentes estejam como protagonistas neste processo. Para chegar ao final deste percurso, algumas limitações foram vividas na pesquisa: o desafio enfrentado de a gestora da equipe de professores participantes ser a pesquisadora, a organização do calendário das formações continuadas em consonância com as demais demandas pedagógicas, prever orçamento para formadores e horas de planejamento dos docentes.

Desejamos que este estudo não se encerre aqui. Para futuros estudos, pretendemos utilizar as experiências e conclusões obtidas nas análises dos dados e a proposta apresentada como intervenção para novas pesquisas no campo da gestão educacional, em especial nos estudos sobre o papel do coordenador pedagógico.

Desejamos, também, que os coordenadores pedagógicos revisitem suas escolhas de formações continuadas e, articulados com seus professores e equipes pedagógicas, tracem novos e significativos caminhos formativos e que estes sejam o lugar do encontro, da acolhida entre o docente e seus pares.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. **Legislado versus executado**: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3647>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- ALONSO, Myrtes. **A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor**. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.
- ALVES, Lynn. **Aprendizagem em rede e formação docente**: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2012.
- ALVES, NILDA; GARCIA, REGINA L. (ORGS.). **O FAZER E O PENSAR DOS SUPERVISORES E ORIENTADORES EDUCACIONAIS**. SÃO PAULO: LOYOLA, 2001.
- ANGROSINO, M. **Doing Ethnographic and Observational Research**. London: Sage Publications, 2007.
- ANJOS, Almerinda dos. **Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores: estudo de caso na 1ª D. E. de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 1988.
- AUGUSTO, Silvana. **Desafios do coordenador pedagógico**. *Nova Escola*. São Paulo, n.º 192, maio 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0192/>. Acessado em: 03 de abril 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.
- BORDONI, Thereza. et al. **Escola Eficazes**. *Revista Linha Direta*, n. 76. p 31-32. Julho 2004. Disponível em < [www.aebcd/artigos.com.br](http://www.aebcd/artigos.com.br)>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2020.

CABRAL, Paula. **Formação continuada de professores da EJA: Qual o lugar dos sujeitos estudantes?** 160 p. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122600>. Acesso em 20 jun. 2021.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Revista Psicologia da Educação, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68

COLOMBO, Sofia & Colaboradores. **Gestão Educacional – uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, Paulo Roberto da. **Estatística**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Curso Técnico em Automação Industrial, 3. ed., 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 3ª ed., 2010.

ESTELA, Albano E.; NÓVOA, Antônio. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto, 1993.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltiplas Leituras, São Bernardo do Campo, SP, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008a. Disponível em: <<https://www.metodista.br>>. Acesso em: 02 jun. 2023.

FREIRE, Madalena. **A Formação Permanente**. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUSARI, José Cerchi. **A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental**. Série Idéias n. 12. São Paulo: FDE, 1992.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, Moacir e Eronita Silva Barcellos. **Construindo a escola cidadã no Paraná**. Brasília, MEC, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GATTI, Bernardete. **Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade**. Revista Brasileira de Educação, (30), 124-132, 2005.

GATTI, Bernardete. **A formação inicial de professores para educação básica: as licenciaturas**. Revista USP. São Paulo, n. 100, p. 33-46. dezembro/Janeiro/Feveiro 2013-2014.

GATTI, Bernardete. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS**. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 30(108), 1355-1379, 2009.

GEGLIO, Paulo César. **O Papel do Coordenador Pedagógico na formação em serviço**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIUSSANI, Luigi. **Educar é um risco: como criação de personalidade e de história**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2000.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

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

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. **Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital**. Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos et. Al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção Docência em Formação. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola – Teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educere et Educare vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007. Revista de Educação p. 77-90. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>. Acesso em: 26 jul. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar – Fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MESQUIDA, Peri. **Piaget e Vygotski: um diálogo inacabado**. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat, 2000.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2007.

MONTEIRO, Elisabete; AMADO, Cybele. **Introdução. Coordenação pedagógica em foco**. Salto para o Futuro. Ano XXII - Boletim 1 - Abril 2012, p. 4-8.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2002.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. **Escola e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. **Os professores depois da pandemia**. Educação & Sociedade, v. 42, p. 1-16, 2021.

NÓVOA, Antonio (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. "**Concepções e práticas de formação contínua de professores**". Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

NÓVOA, António. "**Os professores: em busca de uma autonomia perdida?**". In Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas. Porto: SPCE, 1991, pp. 521-531.

NÓVOA, Antonio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Out./dez., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 16 jan. 2021.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In. Os professores e a sua formação. Nóvoa, A.(org.) 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: Libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **O cotidiano escolar do coordenador pedagógico**: diversidades, tensões e possibilidades. Momentos: diálogos da educação,

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

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho.; PLACCO, Vera Maria Nigrode. Souza. (Orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança [livro eletrônico]. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. Disponível em: [http://www.uece.br/sate/dmdocuments/GPED%20-%20Coordenador%20pedagogico%20\[ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O\].pdf](http://www.uece.br/sate/dmdocuments/GPED%20-%20Coordenador%20pedagogico%20[ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O].pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica**: um modelo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

REMONTTI, Carlos. **Educação** – Conceitos. Disponível em < [http://www.guiame.com.br/m5.asp?cod\\_noticia=69&cod\\_pagina=1142](http://www.guiame.com.br/m5.asp?cod_noticia=69&cod_pagina=1142) >. Acesso em: 27 jun. 2021.

SACRISTÀN, J. **El curriculum**: una reflexion sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

SANDER, Beno. **Administração da Educação no Brasil genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livros.

SANDER, Beno. **Administração da educação no Brasil**: é hora da relevância. Educação Brasileira, Brasília, v. 4, n. 9, p. 8-27, 2ª sem. 1982.

SANDER, Beno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica**: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 13- 38.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ROSA, Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos. **A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências**. Ciência e Educação, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

TORRES, Rosa Maria. **Itinerários pela educação latino-americana**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, Artmed, 2001.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia de Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Perdas de aprendizagem com a covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida**. UNICEF BRASIL, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/perdas-de-aprendizagem-com-covid-19-podem-custar-a-esta-geracao-de-estudantes-ganhos-durante-a-vida/> . Acesso em: 07 de outubro de 2022.  
v. 26, n. 1, p. 143-160, jan./jun. 2017

VAITEKA, S., & GHISLENI, A. C. (2020). **Ações de Gestão e Práticas Pedagógicas: Construindo Pontes e Aproximando Caminhos**. Revista Educar Mais, 3(2), 269–281.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação pedagógica e organização do trabalho pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Gestão da Escola – desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2ª ed. reimp, 2013.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRÉ-FORMAÇÃO

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Prezado professor,

Em 2021 ingressei no Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE) da UNISINOS com a proposta de pesquisa: **O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA BASEADA NA MULTIPLICAÇÃO POR GRUPOS**, minha orientadora é a Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida.

O Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE) da UNISINOS é pioneiro na Região Sul do Brasil. Sua proposta, voltada para inovação e formação, visa qualificar profissionais de instituições de natureza educativa, contribuindo para a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de projetos inovadores em gestão de organizações educacionais.

Além de desenvolver competências de gestão e liderança, a partir de uma abordagem interdisciplinar, o MPGE proporciona o aprofundamento de estudos para o desenvolvimento de uma gestão corresponsável e participativa das organizações educacionais. Como produto final o mestrando deverá propor e/ou realizar um projeto de intervenção no campo da gestão educacional, preferencialmente no seu local de trabalho.

Esse instrumento será utilizado como um questionário pré-formação para conhecer o perfil dos participantes e verificar quais os temas de estudo estão mais latentes para o grupo.

Saliento que a identidade do/a participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as e os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

Caso você aceite participar responda o questionário online:  
<https://forms.gle/eASmfK2DMQjbxS5M8>

Quantos anos de docência você tem?

Qual sua formação?

Atualmente atua em quantas escolas?

As escolas em que atua são públicas e/ou privadas?

Cite formas de formação continuada que acredita serem mais assertivas:

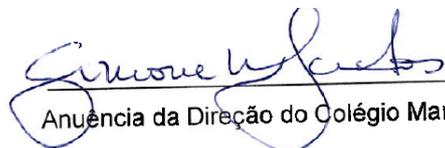
## APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA

Venho por meio desta carta, apresentar o projeto de pesquisa intitulado “**O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA BASEADA NA MULTIPLICAÇÃO POR GRUPOS**”, que tem por objetivo geral “Desenvolver e aplicar um plano de formação continuada, que estimule o protagonismo docente, por meio da metodologia da Multiplicação por Grupos”.

O projeto de pesquisa está sob orientação da Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida. Vinculada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS - no Programa De Pós-Graduação Em Gestão Educacional Mestrado Profissional.

Por tratar-se de um Mestrado Profissional e os objetivos da pesquisa estarem alinhados às propostas estratégicas de melhoria do Colégio Marista Graças, solicito formalmente a anuência da escola para o desenvolvimento da pesquisa, que será composta por 11 (onze) encontros, entre março e junho com a participação de 23 professores, dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Será garantida aos participantes desta pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo em qualquer tempo. A pesquisadora proponente é responsável por esta pesquisa e assegura que os participantes não serão identificados.

Em qualquer etapa do estudo, a Direção do Colégio Marista Graças terá acesso a investigadora – pessoalmente, ou pelo telefone (51) 9811766836 ou por e-mail: [proffege@hotmai.com](mailto:proffege@hotmai.com) para esclarecimento de eventuais dúvidas e outros encaminhamentos que se fizerem necessário.

  
Anuência da Direção do Colégio Marista Graças

Viamão, 28 de novembro de 2022.

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, Fernanda Sanes Alvarenga, responsável pela pesquisa “**O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA BASEADA NA MULTIPLICAÇÃO POR GRUPOS**”, convido você para participar de minha pesquisa de dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional.

O projeto de pesquisa está vinculado aos estudos de Mestrado da pesquisadora sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida, ambas vinculadas à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS - Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação – no Programa De Pós-Graduação Em Gestão Educacional Mestrado Profissional.

Essa pesquisa possui caráter investigativo e tem como finalidade a construção de um documento referência para auxiliar as escolas na construção de um plano de formação continuada desenvolvido pelo coordenador pedagógico que proporcione o protagonismo docente. Sua participação vai contribuir para gerar possíveis elementos significativos que devem estar presentes nos planos de formação continuada.

Por tratar-se de um Mestrado Profissional e os objetivos da pesquisa estarem alinhados às propostas estratégicas de melhoria do Colégio Marista Graças, o nome da instituição, através do consentimento desta, será informado na pesquisa, porém os nomes dos demais participantes serão guardados em sigilo e os dados coletados nesta pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins de investigação.

Caso aceite, sua participação consistirá em responder ao questionário via Google Forms a ser enviado por correio eletrônico. A duração estimada para sua finalização é de 10 minutos. Também participará do plano de formação continuada de 11 (onze) encontros, entre março e junho com a participação de 23 professores, todos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Não serão feitas questões de foro íntimo. Não serão emitidos juízos de valor sobre as respostas dadas e sobre os dados analisados. Os riscos mínimos desta pesquisa envolvem o cansaço ou constrangimento no momento de responder às perguntas do questionário, assim como no momento de participar do plano de formação continuada. Como medida protetiva ressalta-se que você poderá deixar de responder qualquer pergunta ou ainda deixar de participar da pesquisa a qualquer

momento sem nenhum prejuízo na sua avaliação profissional. Também será realizada a assinatura da carta de confidencialidade enviada por e-mail firmando o compromisso de que os seus dados permaneçam confidenciais.

Ainda, que os resultados desta pesquisa sejam publicados em eventos e publicações científicas, de modo geral ou coletivo, o seu nome permanecerá em sigilo.

Ao participar dessa pesquisa você terá direito a solicitar informações a qualquer momento sobre o andamento da pesquisa ou seus resultados. Estaremos sempre à sua disposição pelo telefone 51 981176683 (Fernanda Alvarenga), pelo e-mail [proffgeo@hotmail.com](mailto:proffgeo@hotmail.com) ou pelo telefone 51 99517-5017 (Profª Dra Caroline Medeiros) e pelo e-mail [carolinemalmeida@unisinobras.br](mailto:carolinemalmeida@unisinobras.br).

Esse é um documento digital, para dar seu consentimento quanto ao aceite, por favor, realize a marcação da caixa abaixo, clicando duas vezes em “Li e Aceito participar da pesquisa”. Também é necessário que você responda este e-mail com o documento anexo informando o seu “ACEITE” ou “NÃO ACEITE”.

Você deve solicitar por e-mail uma cópia deste documento, ou tirar um print desta tela para reter sua cópia.

Li e aceito participar da pesquisa

Não aceito participar da pesquisa

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PÓS-FORMAÇÃO

Na sua opinião qual é o papel do coordenador pedagógico?

Como você percebe que a atuação do coordenador pedagógico interfere na sua formação continuada?

A proposta de formação continuada vivenciada neste semestre proporcionou seu desenvolvimento profissional?

Quais elementos evidenciam a resposta anterior?

No seu grupo de trabalho, evidenciou mudanças no engajamento dos professores durante a formação continuada?

Quais elementos foram perceptíveis que justificam sua resposta acima?

No grande grupo de professores, evidenciou mudanças no engajamento dos seus colegas durante a formação continuada multiplicada pelo seu grupo de trabalho?

Quais elementos foram perceptíveis que justificam sua resposta acima?

Você acredita que utilizará na sua prática de sala de aula alguns dos conhecimentos partilhados pelos colegas?

Cite algumas práticas que você pensa em adotar no seu cotidiano de sala de aula.

Cite no mínimo 2 formas de formação continuada que acredita serem mais assertivas:

Você percebeu diferença no engajamento dos professores, ao estudarem temas de formação continuada escolhidos pelo grupo de professores ao invés do modelo de temas escolhidos pelo coordenador pedagógico?

Em caso positivo na resposta anterior, cite algumas diferenças percebidas.

Você acredita que a escolha feita pelo coordenador pedagógico, da metodologia de formação continuada, baseada na multiplicação por grupos, foi mais efetiva que as metodologias vivenciadas em anos anteriores?