



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**A QUALIFICAÇÃO COMO ELEMENTO BASE PARA E NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO LOCAL.**

Anne Katrinne Cruz Pereira da Silva

Orientadoras Profa. Dra. Liliane Campos Machado

Profa. Ma. Sônia Regina Diniz

Brasília
2015.

Anne Katrinne Cruz Pereira da Silva

**A QUALIFICAÇÃO COMO ELEMENTO BASE PARA E NA CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
LOCAL.**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Profa. Dra. Liliane Campos Machado e Profa. Ma. Sônia Regina Diniz

Brasília
2015

Anne Katrinne Cruz Pereira da Silva

**A QUALIFICAÇÃO COMO ELEMENTO BASE PARA E NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO LOCAL**

Monografia aprovada como requisito
parcial para obtenção do grau de
Especialista em Coordenação Pedagógica
pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Liliane Campos Machado (UnB)
(Professora-orientadora)

Profa. Ma. Sônia Regina Diniz (UnB)
(Examinadora interna)

Profa. Ma. Elisete Rodrigues de Souza (UnB)
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015

RESUMO

Este trabalho analisa a importância da qualificação / formação específica para os Coordenadores Pedagógicos Locais (CPL) como elemento básico da e na construção de sua identidade profissional. Buscando responder à problemática da pesquisa optou-se por utilizar a abordagem qualitativa, adotando como ferramenta de investigação o estudo de caso. No processo de construção do estudo, são abordadas as questões referentes à formação inicial dos professores buscando avaliar se esta formação fornece os conhecimentos necessários para que estes possam atuar como CPL, considerando a ampliação e ressignificação das atribuições deste profissional, sobretudo, no que diz respeito ao seu papel formativo. O outro ponto fundamental é a compreensão do conceito de identidade profissional e como se dá o seu processo de constituição. Para a construção do conhecimento acerca destas questões, autores como Franco, Libâneo, Oliveira, Nóvoa, Castells, dentre outros, contribuem de forma valiosa para a composição do referencial teórico. As informações coletadas, por meio dos questionários entregues aos participantes da pesquisa, fornecem dados relevantes para a análise das categorias elaboradas. Os resultados da análise indicam que os professores em regência reconhecem a importância do trabalho desenvolvido pelo CPL, mas é necessário que todos os profissionais da escola ampliem o conhecimento acerca das reais atribuições deste profissional. Partindo da colaboração da literatura especializada associada aos dados fornecidos pelos participantes do estudo, este trabalho conclui processo formativo do CPL é de fato um elemento essencial na construção e consolidação de sua identidade profissional.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico Local. Formação específica. Identidade profissional.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 REFERENCIAL TEÓRICO	8
2.1 Identidade profissional: como se dá essa construção?	13
2.2 Em debate a formação dos CPLs.....	14
3 METODOLOGIA	18
3.1. Instrumento de coleta de dados	20
3.2 Descrição da técnica de análise de dados	21
4 ANÁLISE DE DADOS	22
4.1 Atribuições do CPL: conhecer é preciso	25
4.2 A formação inicial instrumentaliza (ou não) o professor para desempenhar a função de CPL.....	28
4.3 Entre a exigência, a previsão e a necessidade: em foco a formação específica para o CPL.	30
5 CONCLUSÃO	34
REFERÊNCIAS	36
APÊNDICE 1 – Questionário para os Professores.....	40
APÊNDICE 2 – Questionário para os Coordenadores Pedagógicos Locais	42
APÊNDICE 3 – Termo de Livre Consentimento Esclarecido	44

1 INTRODUÇÃO

O Coordenador Pedagógico Local (CPL) desempenha função importante no fortalecimento da gestão democrática e na construção de uma educação pública de qualidade. Diante disso, torna-se relevante refletir e analisar quais são as bases que constituem a identidade profissional do CPL.

A escolha dos Coordenadores Pedagógicos Locais, no Distrito Federal, se baseia em critérios estabelecidos na Portaria de Distribuição de Carga Horária, estruturada pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). Em tal documento não há a exigência de formação específica para o professor que deseja atuar como CPL. No entanto, diante da ressignificação e ampliação das atribuições conferidas a este profissional, torna-se relevante ampliar a discussão acerca de sua formação no processo constitutivo de sua identidade profissional.

Assim, esta pesquisa apresenta como objetivo geral analisar a importância da qualificação / formação específica para os Coordenadores Pedagógicos como elemento básico da e na construção de sua identidade profissional. E como objetivos específicos refletir sobre a relação do CPL com seus pares; identificar os elementos que colaboram para a falta de reconhecimento da autoridade pedagógica do CPL; avaliar a contribuição da formação inicial docente para o exercício da função de CPL; e apontar ações que favoreçam e fortaleçam a identidade profissional do CPL.

Reconhecer a atuação, legitimar e fortalecer a identidade profissional do CPL tem se apresentado como necessária diante das dificuldades que estes professores têm enfrentado.

A literatura especializada tem discutido amplamente sobre a formação dos CPL e a construção de sua identidade profissional. Autores como Maria Amélia Franco (2008), José Carlos Libâneo (2001), Cristiano Cesário Rocha (2015), Araujo (2011), Antonio Nóvoa (1992-2009), Manuel Castells (1999), dentre outros, contribuíram de forma significativa para a compreensão da importância de qualificar o CPL e foram imprescindíveis para melhor compreender o processo de construção da identidade profissional.

Os documentos emitidos pela SEEDF que estabelecem os critérios para a escolha e definem as atribuições do CPL também contribuíram para a construção do referencial teórico do estudo em questão.

Buscando responder à problemática da pesquisa optou-se por utilizar a abordagem qualitativa, adotando como ferramenta de investigação o estudo de caso e como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários a professores em regência de classe e aos CPLs de diferentes escolas, contemplando os três níveis da educação básica.

A análise dos dados coletados seguiu a técnica proposta por Laurence Bardin (1977) que propõem a priori o contato com os dados coletados por meio dos questionários, em seguida a leitura flutuante das informações para enfim desenvolver as categorias de análise. Tais categorias, construídas a partir dos objetivos estabelecidos, foram analisadas estabelecendo a relação entre as informações obtidas pelos questionários e as contribuições da literatura especializada.

É necessário e urgente ampliar a discussão a respeito da importância de se desenvolver políticas públicas voltadas à formação específica do coordenador pedagógico Local, tanto como forma de agregar qualidade ao trabalho desenvolvido por estes profissionais, quanto como meio de valorizar esta função essencial no processo de democratização da escola e da educação.

Por fim, espera-se que tal pesquisa possa, a partir de sua conclusão, colaborar para a compreensão de que a formação específica é elemento indispensável no processo de construção da identidade profissional do CPL.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A coordenação pedagógica, mais especificamente o professor coordenador pedagógico, vem nos últimos anos se constituindo como elemento importante no processo de melhoria da qualidade da educação e de fortalecimento da democratização do ensino. Por outro lado, este profissional busca fortalecer seu espaço de atuação e constituir sua identidade profissional.

Autores como Rosa (2004), Libâneo (2001) e Oliveira (2008) tem dado destaque ao papel de “gestor da formação continuada docente”, embora o Regimento Escolar das Instituições de ensino do Distrito Federal (2015) no Art.120 elenque uma série de atribuições do coordenador pedagógico.

Nos últimos anos tem-se constituído um esforço em torno da consolidação da gestão democrática da educação, visando garantir o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) No 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Art.14, LDB,1996, p.17)

Nesta perspectiva de democratização do ensino, a concepção democrático-participativa caracteriza os princípios de organização e gestão escolar. Segundo Libâneo (2001, p.3) essa concepção “defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente”.

A gestão democrático-participativa nas Instituições de ensino do Distrito Federal não se restringe apenas à eleições diretas para equipe gestor e entre tantos outros elementos de caráter democrático está a escolha do Coordenador Pedagógico Local (CPL) por seus pares, conforme determina a Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014. O artigo 17 do mesmo documento assim define os critérios que balizam o processo

Para o exercício das atividades de Coordenador Pedagógico Local, o professor deverá: I - ser integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal; II - ser eleito pelos professores da unidade escolar; III - ter, no mínimo, 03 (três) anos de efetivo exercício em regência de classe ou, caso não atenda este requisito, ter sua eleição justificada por seus pares, por meio de registro em Ata; IV - atender ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; V - ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica atendida na unidade escolar (Secretaria de Estado de Educação, Portaria nº 284, 2014 p.)

Rocha (2015, p.2) afirma que esse processo de escolha de coordenadores por seus pares “reforça a dimensão democrática da escola pública, que não se restringe à escolha de gestores/as escolares.” No entanto, acrescenta.

A ausência de uma discussão aprofundada sobre o significado da atuação do coordenador pedagógico e as condições de seu trabalho, acaba por corroborar com uma identidade difusa, em que não se sabe o que é (dimensão conceitual), o que fazer (dimensão prático-organizacional) e como avaliar (processual/contínua e qualitativa) (ROCHA, 2014, p.7).

Fomentar as reflexões acerca das atribuições e da importância do trabalho do CPL é demasiado importante, tanto para quem vai se colocar à disposição ao cargo ter consciência de sua responsabilidade e dos limites de sua atuação, quanto para os pares que devem considerar alguns elementos pessoais e, sobretudo profissionais dos candidatos.

Ainda de acordo com Rocha (2015) “a ausência desses quesitos coloca em xeque a qualidade relacional do profissional da educação”. Portanto escolher o CPL baseado em critérios claros e consistentes é uma das possibilidades de agregar qualidade ao trabalho a ser desenvolvido.

Para Libâneo (2001), na concepção democrático-participativa, o coordenador é o gestor pedagógico. Essa ideia pode ser complementada com o previsto no Art. 119 do Regimento Escolar das Instituições de ensino o DF

A Coordenação Pedagógica constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico (Secretaria de Estado de Educação, 2015, p.49).

Embora seja considerado por muitos autores como gestor pedagógico, o coordenador não possui formação em gestão, não há alguma referência deste pré-requisito para a investidura no cargo e tampouco existe uma determinação quanto à formação posterior para o profissional que desempenhe a função. Para Franco (2008, p.128) o “coordenador é uma peça importante no quebra-cabeça da dinâmica de uma escola. Mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição.”.

Em contraponto com os pré-requisitos que desconsideram a qualificação para o coordenador pedagógico, podemos citar o que define o art. 38 da Lei Nº 4.751, de 7 de Fevereiro de 2012, parágrafo único referente às etapas para o processo eleitoral e investidura para os cargos de Diretor e Vice-diretor das instituições, mais especificamente em relação à quarta etapa: “participação dos eleitos em curso de gestão escolar oferecido pela SEDF, visando à qualificação para o exercício da função, exigida frequência mínima de setenta e cinco por cento”(2012,p.13). Este texto é reforçado pelo disposto no art.60 da mesma lei

A SEDF oferecerá cursos de qualificação de, no mínimo, cento e oitenta horas aos diretores e vice-diretores eleitos, considerando os aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais e sociais da educação no Distrito Federal. (SEDF Lei Nº 4.751,2012, p.17).

Fica evidente a preocupação com a qualificação dos gestores (diretor e vice), considerando todas as dimensões, mas por que não adotar o mesmo cuidado em qualificar o responsável pela formação continuada na escola?

Muitos autores se dedicaram a refletir sobre a formação do coordenador pedagógico. Alguns acreditam que seja importante investir na formação inicial e que os cursos de pedagogia deveriam se imbuir desta formação. Franco (2008, p.128) afirma que “é preciso, sim, que o coordenador seja bem formado, e essa é uma questão que precisa ser enfrentada pelos cursos de Pedagogia”. Este autor reforça a ideia ao considerar “que um dos grandes problemas que pode dificultar aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola seja a falta de sua formação inicial para o exercício desta atuação (p.120)”.

Pimenta e Lima (2004 *apud* Souza, Seixas e Marquez, 2013, p.42), consideram que a identidade do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) “se constrói durante a sua caminhada profissional, com as experiências, história de vida, em grupo e na sociedade”. De fato, a prática, o exercício diário, os erros e acertos, os conflitos, as trocas de experiências e as relações cotidianas proporcionam um aprendizado prático, sobretudo no que diz respeito a conhecer as possibilidades, potencialidades, e fragilidades da função de CPL. No entanto, com os contornos complexos que o trabalho do CPL vem tomando, principalmente se considerarmos a responsabilidade de formador *in loco*, deter-se somente à experiência profissional limita a capacidade de atuação com qualidade.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991 *apud* Araújo, 2007, p.154) consideram que o saber docente se constitui da soma de “vários saberes provenientes de diferentes fontes que se articulam a sua prática cotidiana.” Entre os quatro saberes identificados por tais autores, observa-se a congruência entre ao saber da formação profissional e os saberes pedagógicos oriundos da prática educativa.

O primeiro deles se refere ao saber da formação profissional, que se constituem como objetos científicos e são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece através da formação inicial e continua. Entretanto, além desses conhecimentos científicos, existem os saberes pedagógicos que são originados da prática educativa, constituindo-se teorias explicativas ou orientadoras da prática educativa. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE 1991 *apud* ARAUJO, 2007 p.154,155).

A abordagem dos autores acima citados, atenta para a relação intrínseca que deve existir entre os conhecimentos científicos e os saberes pedagógicos adquiridos pela experiência profissional. Aliás, esses são elementos que devem dialogar no decorrer da vida profissional docente, inclusive do CPL. Mais uma vez destaca-se a importância da formação, mas não de uma formação inicial apenas. É necessário constante aprimoramento e a formação continuada é uma ferramenta essencial e indispensável.

A formação inicial dos cursos de pedagogia, defendida por alguns autores, não alcançam todos os professores que ocupam a função de CPL já que não existe

a obrigatoriedade da formação de pedagogo para o cargo. Dessa forma, a oferta de qualificação para os profissionais seria importante para nortear as áreas de atuação, propor reflexão acerca da constituição da identidade profissional, estabelecer ações para legitimar a função.

Rocha (2015, p.26) considera importante a formação continuada dos próprios coordenadores pedagógicos, pois possibilita aumentar seu “repertório prático-teórico”. Para além de ampliarem seus próprios conhecimentos, a formação continuada específica para CPL pode sanar *déficit* da formação inicial, proporcionar uma qualificação a partir de uma base comum, aprofundar em teorias mais atuais, sobretudo em relação à gestão.

Serpa (2011) chama à atenção quanto à necessidade de se investir na qualidade dos conteúdos ministrados nos cursos de formação continuada e sublinha que “a formação em serviço não pode se limitar a cursos esporádicos” (p.1). Proporcionar uma formação específica consistente e contínua ao CPL é oferecer ferramentas mais eficazes para que estes profissionais possam efetivamente desenvolver novas habilidades tal quais suas demandas exigem.

Segundo pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita, “a capacitação profissional é o primeiro pré-requisito básico citado pelos próprios coordenadores para ter um bom desempenho profissional” (GUERREIRO, 2011, p.1). Da mesma forma que a capacitação traz ao CPL a autoconfiança de estar bem preparado para desenvolver suas atividades pode colaborar para que seus pares reconheçam a autoridade e legitimidade do trabalho pedagógico.

Diante da fragilidade de formação inicial para a coordenação pedagógica nos cursos de pedagogia, que se limita a tratar de forma superficial de disciplinas de gestão escolar, e considerando a não obrigatoriedade da formação em pedagogia pelo profissional que irá exercer a função de coordenador (no caso específico do DF), a formação continuada se coloca como necessária e, conforme frisa Guerreiro (2011, p.1), “a formação de um coordenador deve contemplar princípios da gestão escolar”. Esta afirmativa corrobora com a ideia defendida por Serpa (2011) de que investir na qualidade dos conteúdos e dialogar com as diversas áreas da ciência da educação é essencial para garantir solidez na formação continua.

Embora não haja um consenso na literatura sobre uma formação específica para coordenadores pedagógicos, não há discordância quanto à necessidade de formação contínua para esses profissionais.

Se também não existe uma defesa clara de que a construção da identidade profissional está atrelada à sua formação ou qualificação, não há dúvidas que este compõe as bases para a solidificação e legitimação da atuação profissional do coordenador, gestor pedagógico. Além disso, a formação ou qualificação específica do CPL se coloca como essencial na busca da construção de sua identidade profissional.

2.1 Identidade profissional: como se dá essa construção?

Refletir sobre como se dá a construção da identidade profissional requer a priori conceituarmos o termo identidade. Para pautarmos nossa reflexão tomaremos como parâmetro as contribuições apresentadas por Castells, Brzezinski, Carrolo e Nóvoa.

Na visão de Castells (1999, p.23) a identidade dos atores sociais se dá a partir do “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados o(s) qual (is) prevalece(m) sobre outras fontes de significados”. Esses significados, segundo o autor, estão relacionados com a identificação simbólica que os atores sociais constroem em torno da finalidade de suas ações. Nesta definição, identidade aparece como uma construção e “autoconstrução”.

A construção ou autoconstrução da identidade pode ser individual ou coletiva. Brzezinski (2002, p.8) salienta que a identidade pessoal configura-se pela história e experiência pessoal enquanto a identidade coletiva “é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social”. É na identidade coletiva que se encaixa a identidade profissional.

Carrolo (1997 *apud* Brzezinski, 2002, p.8) salienta que a identidade profissional docente é “*unitas multiplex*”, isto é, aflora da congruência da identidade pessoal e da identidade social.

A partir destas considerações, é interessante ressaltar quão fundamental é a construção que os CPLs têm em torno de sua própria identidade.

Reconhecer, em seus espaços e relações, aspectos facilitadores do trabalho é importante para que o coordenador não se deixe levar por descrédito e desânimo em relação a estrutura escolar em que se encontram, aos educadores com quem convive, a si próprio enquanto educador engajado na própria formação e na de seus professores. (CLEMENTINI, 2001 p.19)

Ter a clareza de suas atribuições e da importância de seu trabalho é primordial neste processo, além de contribuir para a construção que os demais atores do processo educativo elaboram em torno de sua identidade. Afinal, como destaca Arentd (1983 *apud* Brzezinski, 2002, p.9) a “identidade coletiva surge do eu e torna-se nossa, porque é socialmente aceita”.

Nóvoa (1992, p. 16) apresenta um olhar instigante e provocativo ao afirmar que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Clementini acrescenta

[...] cabe ao próprio coordenador, também, (re) valorizar sua função, vendo-se como um profissional que tem um compromisso político com a instituição e com a sociedade e não pode se isentar, acomodando-se diante das dificuldades impostas pelos sistemas. Mas isso só será possível se, em sua formação específica, inicial ou continuada, ele puder desenvolver a consciência de sua função, para que, tendo clareza dela, valorize-a e saiba quando e como intervir. (CLEMENTINI, 2001 p.20)

Portanto, os CPL são os atores principais na construção de sua identidade e como tais precisam refletir constantemente acerca de suas responsabilidades, que se distinguem dos demais profissionais do ambiente escolar. Ainda precisam ter em mente os seus desafios e aspirações.

2.2 Em debate a formação dos CPLs

Há algumas décadas teóricos da área de educação, professores e afins tem reivindicado que a formação docente, e de modo mais contundente a formação

continuada, seja realizada pelos próprios professores. Nóvoa (2009,p. 6) é um dos especialistas que defende essa ideia ao “sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus colegas”. Ainda de acordo com o autor

As propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos próprios professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NOVOA, 2009, p.7).

Obviamente não podemos afirmar que esta formação defendida por Nóvoa (2009) seja a formação que vem sendo delegada nos últimos anos ao CPL. No entanto, este profissional tem como uma de suas principais atribuições ser o responsável pela formação continuada docente na própria escola.

Diante desta responsabilidade atribuída aos CPL é relevante questionar se este profissional está de fato capacitado para realizar esta função com autoridade. Afinal, quem é o CPL? Qual são as bases de sua formação? É necessário que este profissional tenha uma formação/qualificação específica?

A LDB não traz nenhuma referência específica quanto à formação dos coordenadores pedagógicos, no entanto menciona no parágrafo 1º do Art.67 que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (p.48)”. Ainda no mesmo artigo, no parágrafo seguinte, essas funções são especificadas e entre elas está a coordenação pedagógica. Nesse ponto, ter passado pela sala de aula ajuda os coordenadores a contribuírem com a prática pedagógica docente, mas não é somente isso que o capacita para desenvolver com qualidade suas atribuições.

Os CPLs enquanto docente participam de cursos de formação continuada, mas ao se apresentarem para desenvolver as funções de coordenadores necessitam de uma formação diferenciada, pois sua atuação extrapola a ação docente.

Da mesma forma que a LDB não exige formação específica para os coordenadores, os documentos da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014, Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de

2012 e Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal), também não o fazem.

Embora não haja exigência específica quanto à formação ou qualificação para os CPL, diante das atribuições que lhe são delegadas, a discussão e reflexão em torno desta temática tem se mostrado relevante, pois a coordenação pedagógica exige mais do que conhecimentos didáticos e metodológicos.

A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável. (CLEMENTINI, 2001 p.18)

As demandas atuais dos CPLs exigem que este profissional exerça um papel de liderança junto ao corpo docente, além de conhecer estratégias formativas para que adquiram instrumentos eficazes no desempenho do seu papel de formador *in lócus*.

Clementini (2001, p.20) chama à atenção para o fato de que “a valorização da presença do coordenador na escola passa pela necessidade de reconhecê-lo como um educador em formação”.

Lima (2015, p.9) defende a importância de formação para os CPLs ao afirmar que “é preciso pensar um modelo de formação que coloque os coordenadores em posição de autonomia”.

Para além da importância no processo e autonomia dos CPL, a formação é imprescindível na legitimação de seu papel. Clementini (2001, p.19) destaca que esta legitimação “passa também por um processo de profissionalização, entendida como a ruptura de uma postura formal e formalizada, para uma postura de investigação e descobertas”.

Garrido (2007, p.9) entende que a “formação continuada do coordenador pedagógico promove a constante atividade reflexiva a fim de aperfeiçoar as mediações entre o coordenador e os professores da escola.”

É preciso compreender que a função desenvolvida pelo CPL se difere da atividade que o professor realiza em sala de aula com os estudantes. É importante que este profissional tenha à disposição cursos para qualifica-lo e neste mesmo

limiar é demasiado importante que se estabeleçam critérios mais rigorosos para a escolha do CPL, como por exemplo, a exigência de qualificação específica ou ainda que este profissional tenha como compromisso para o desempenho de sua função, cursos específicos para seu aperfeiçoamento, assim como é previsto para os gestores escolares.

É notório que nos últimos anos obtivemos alguns avanços em torno da coordenação pedagógica e das atribuições do CPL, no entanto é urgente que sejam pensadas estratégias para preparar o professor para desenvolver as atividades de coordenação com qualidade, legitimidade e autonomia.

3 METODOLOGIA

O desenvolvimento de uma pesquisa requer muito mais do que a delimitação de um tema e o conhecimento das questões teóricas que a literatura especializada pode fornecer.

Pensar no caminho que a pesquisa vai percorrer, isto é, pensar na metodologia, é essencial para sua construção. Goldenberg (2004, p.14) define metodologia como o “caminho possível para a pesquisa” e este caminho requer um planejamento cuidadoso e bem elaborado.

Ao escolher a metodologia mais adequada é necessário refletir sobre o objeto de estudo. Oliveira (2008, p.15) afirma

os investigadores que tomam o ambiente de educação como objeto de pesquisa, entendendo que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, devem construir seu arcabouço metodológico alicerçado pelas técnicas qualitativas.

Assim, a presente pesquisa irá percorrer o caminho da abordagem qualitativa. Tal abordagem se caracteriza “com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc”. (GOLDENBERG, 2004, p.14) e não apenas com a mera quantificação numérica do grupo pesquisado.

Dentro da abordagem qualitativa será utilizado o estudo de caso visto que é apropriado para pesquisadores individuais, pois dá a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado (VENTURA, 2007, p.385).

Este tipo de modalidade de pesquisa “visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (VENTURA, 2007, p.384). Pesquisas utilizando estudo de caso podem incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos. Dentro do estudo de caso único existe a possibilidade de realizar um estudo de caso incorporado, quando “dentro de um caso único, se dá atenção a uma subunidade ou a várias subunidades” (YIN, 2001, p.64). Esse tipo de estudo proporciona desenvolver um projeto mais complexo.

Assim, o estudo de caso em questão será realizado em instituições de ensino que atendem as três etapas da educação básica, localizadas na cidade satélite de Samambaia. As instituições foram escolhidas por exigirem dos docentes formação inicial distintas sendo comumente exigida aos professores do ensino infantil e ensino fundamental anos iniciais formação em pedagogia e/ou magistério e para os profissionais de ensino fundamental anos finais e do ensino médio não há a exigência de formação em pedagogia, mas sim em licenciatura para a disciplina específica. Dessa forma os CPLs também terão formação inicial diferenciada em ambas as escolas e esse fato proporciona uma reflexão interessante quanto à discussão acerca da necessidade ou não de qualificação específica e se esta qualificação colabora diretamente na constituição da identidade profissional dos CPLs.

Buscando manter um distanciamento, envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas, o estudo não será realizado na instituição de atuação profissional. Dessa forma, pretende-se que os pesquisados sofram o mínimo de influência por parte do pesquisador visto que o problema da pesquisa em questão já tenha permeado alguns momentos de reflexão com o grupo de trabalho local.

Assim como outras modalidades de pesquisa, o estudo de caso se delinea a partir de procedimentos pré-estabelecidos, embora não apresente uma estrutura rígida (GIL, 1995 apud VENTURA, 2007, p.385). São eles: delimitação da unidade-caso; coleta de dados; seleção, análise e interpretação dos dados; elaboração do relatório.

Participarão da pesquisa professores e os CPLs, totalizando 6 representantes de cada função. Para efeito de coleta de dados serão utilizados questionários, pois este instrumento não expõe o entrevistado à influência do pesquisador e ao manter anonimato do participante, o deixa com mais liberdade e segurança para manifestar suas opiniões.

Os dados coletados serão analisados e confrontados com a base teórica desenvolvida a partir da revisão da literatura especializada.

Para os estudos de caso, o desenvolvimento da teoria como parte da fase de projeto é essencial, caso o propósito decorrente do estudo de

caso seja determinar ou testar a teoria. Por essa razão, é essencial que se desenvolva uma teoria antes que se faça a coleta de dados para qualquer estudo de caso (YIN, 2001, p.50).

Após a análise dos dados, o relatório do estudo será escrito e constarão as informações relevantes à pesquisa assim como possíveis encaminhamentos, se assim for pertinente.

3.1 Instrumento de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados são de extrema relevância para o alcance dos objetivos, pois por meio deles é possível adquirir os dados necessários para a investigação do problema de pesquisa.

É importante escolher os instrumentos de coleta adequados ao tipo de pesquisa ser realizada, assim como considerar os objetivos e hipóteses estabelecidos.

Para Lakatos e Marconi (2003, p.201) questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Com o intuito de analisar a importância da qualificação /formação específica para os Coordenadores Pedagógicos como elemento básico da e na construção de sua identidade profissional, optou-se por escolher como instrumento de coleta a aplicação de questionários em virtude de sua natureza impessoal, por proporcionar a obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas e por favorecer o menor risco de distorções nas respostas motivadas por uma possível influência do pesquisador.

Embora este procedimento apresente como desvantagem um baixo índice de questionários devolvidos, apresenta como vantagem, entre outras, o anonimato do pesquisado que favorece que o mesmo expresse suas opiniões sem receio.

Ao elaborar o questionário é preciso observar algumas normas com vistas a aumentar a sua eficácia e validade. Lakatos e Marconi (2003, p.202) chamam à atenção quanto ao processo de elaboração do questionário ao afirmar que se trata de um processo “longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas”.

Entre as variadas formas de estruturar o questionário, optou-se pelas perguntas abertas, pois embora a análise das respostas seja mais difícil (Goldenberg, 2004), este tipo de questão permite que o pesquisado escreva de forma livre sobre o que lhe é perguntado.

Os questionários, em anexo, serão aplicados a professores e aos CPLs das instituições participantes da pesquisa, totalizando seis representantes de cada função e apresentarão algumas perguntas comuns e outras distintas aos dois públicos alvos haja vista que por desempenharem funções distintas no ambiente escolar, os olhares e percepções estão voltados para aspectos específicos, mas que compõem o objeto do presente estudo.

3.2 Descrição da técnica de análise de dados

Para a análise dos dados coletados será utilizada a técnica da Análise de Conteúdo que pode ser definida como “um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não verbais)”. (ANDRADE, ENS, OLIVEIRA & MUSSIS, 2003, p.5).

Esta técnica de análise é uma ferramenta muito útil em pesquisas na área da educação que utilizam como instrumento de coleta de dados entrevistas, questionários, textos literários (ANDRADE, ENZ, OLIVEIRA & MUSSIS, 2003).

Embora tal técnica tenha sua metodologia voltada para a descrição e interpretação de conteúdos de diferentes fontes, Moraes (1999) destaca que “conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.”

Muitos autores se dedicaram a estabelecer as etapas que conduzem a análise dos dados, no entanto para este estudo optou-se em utilizar as fases da técnica proposta por Laurence Bardin visto que este é referência em análise de conteúdo.

Para o processo de análise, Bardin (1977) elenca três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase consiste na leitura geral do material eleito para a análise. É a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (BARDIN, 1977, p.95)

Em seguida, dá-se a fase da exploração do material e os dados coletados são recortados em unidades de registro.

A exploração do material consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. (FOSSA, SILVA, 2013, p.4)

Ainda é nesta fase que se realiza a codificação, definida por Hosti (1969 *apud* BARDIN, 1977, p.103-104) como “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes ao conteúdo”.

Por fim, a terceira etapa envolve o tratamento dos resultados que “consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado” (FOSSÁ, SILVA, 2013, p.4).

Embora esta técnica tenha uma metodologia bem delimitada, Bardin “rejeita a ideia de rigidez e de completude” (GRZYBOVSKI, MOZZATO, 2011, p.736) ao propor uma análise de conteúdo pautada no rigor da objetividade, da cientificidade, e na riqueza da subjetividade.

4 ANÁLISE DE DADOS

Seguindo o percurso metodológico proposto por Bardin (1977) para analisar os dados por meio da técnica de análise de conteúdos, a primeira ação realizada foi o contato com o material coletado e a realização de leitura geral dos questionários.

Foram entregues 12 questionários assim distribuídos: 6 (seis) para os professores em regência de classe em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio pertencentes à Coordenação Regional de Ensino de Samambaia; e 6 (seis) para os CPLs das mesmas instituições de ensino. No entanto, foram devolvidos 10 (dez) questionários sendo 6 (seis) respondidos pelos professores em regência e 4 (quatro) pelos CPLs. Em suma, dos 12 questionários, 2 não responderam à pesquisa, tendo como efetivamente participantes 10 respondentes.

Após a leitura flutuante, os dados coletados foram organizados em um quadro contendo as questões, os participantes separados por função exercida e suas respectivas respostas. Essa organização possibilitou um panorama geral e propiciou a definição das categorias de análise.

Bardin (1977, p.104) define unidade de registro como “uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial”.

Para o desenvolvimento da análise do estudo em questão optou-se por utilizar como unidade de registro o tema, pois é uma unidade que serve como base para analisar as respostas às questões abertas (utilizadas no instrumento de coleta de dados); e os personagens visto que foram aplicados questionários aos professores que, no momento, exercem funções distintas e dessa maneira podem (ou não) apresentar um olhar diferenciado frente às questões propostas. Os personagens são os 6 (seis) professores e 4 (quatro) coordenadores participantes da pesquisa.

As categorias de análise foram delimitadas de acordo com os objetivos estabelecidos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Categorias de Análise

Objetivos	Categorias
-----------	------------

<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a relação CPL e seus pares • Identificar os elementos que colaboram para a falta de reconhecimento da autoridade pedagógica do CP 	<p>Atribuições do CPL: conhecer é preciso</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a contribuição da formação inicial docente para o exercício da função de CPL; 	<p>A formação inicial instrumentaliza (ou não) o professor para desempenhar a função de CPL</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer ações que favoreçam e fortaleçam a identidade profissional do CP <p>Analisar a importância da qualificação /formação específica para os Coordenadores Pedagógicos como elemento básico da e na construção de sua identidade profissional.</p>	<p>Entre a exigência, a previsão e a necessidade: em foco a formação específica para o CPL.</p>

Fonte: a própria autora, 2015.

Para o tratamento dos resultados será utilizado o recurso da transcrição das respostas fornecidas pelos participantes segundo as categorias articulada às proposições disponibilizada pela literatura especializada, respeitando ainda as unidades de registro.

Com o intuito de assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa, os mesmos serão identificados como Professor A, B, C, D, E, F e Coordenador A, B, C e D.

4.1 Atribuições do CPL: conhecer é preciso

A presença do Coordenador Pedagógico nas instituições escolares brasileiras não é uma realidade recente. A função surgiu na década de 1920 e sofreu importantes modificações ao longo das décadas, sobretudo no que diz respeito à ampliação de suas funções no contexto escolar.

As atribuições do coordenador pedagógico foram ressignificadas e ampliadas, principalmente após a conquista dos movimentos dos trabalhadores em educação pela democratização da escola. Esta democratização conferiu aos profissionais da escola maior participação na tomada de decisões.

No Distrito Federal outra mudança que provocou alterações importantes na coordenação pedagógica foi a implementação da jornada ampliada, pois legalmente se destinou, diariamente, um período para a coordenação do trabalho pedagógico. Essa transformação da organização do ambiente e do trabalho escolar alterou significativamente as tarefas a serem desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico, atribuições estas que estão previstas no Regimento Escolar das Instituições de Ensino do Distrito Federal.

Embora as atribuições do CPL estejam especificadas no regimento escolar, elas são pouco conhecidas pelos atores escolares. Entre os 10 (dez) participantes da pesquisa 4 (quatro) professores em regência admitiram que pouco conhece sobre as atribuições dos CPLs, 1 (um) professor disse conhecer 1(um) afirmou não ter conhecimento. Entre os coordenadores 3 (três) afirmaram conhecer bem as tarefas que devem ser realizadas e 1 (um) disse não conhecer.

Diante do exposto acima fica urgente a necessidade de fazer conhecer as reais atribuições do CPL. Para Souza, Seixas e Marquez (2013, p.44) “é preciso, também, que todos os envolvidos tenham clareza da função principal desse profissional (...)”.

Questionados sobre qual ou quais seriam as atividades prioritárias do Coordenador pedagógico, nenhum dos professores em regência mencionou a realização da formação continuada *in loco*. As respostas se concentraram no suporte ao trabalho com o aluno, acompanhamento das atividades pedagógicas e articulação do trabalho coletivo. Entre os coordenadores, articular as ações pedagógicas entre professores e direção; incentivar a participação no trabalho coletivo, acompanhar as atividades, planejar e executar as reuniões pedagógicas. Foram as citadas como prioritárias. No entanto, um dos coordenadores mencionou como prioridade a elaboração do Projeto Político Pedagógico e a formação continuada *in loco*.

Apesar de serem muitas as tarefas voltadas à ação do CPL, muitos autores têm destacado a importância de sua atuação frente à formação continuada docente *in loco*.

o coordenador pedagógico é responsável pela formação continuada dos professores na escola, procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores estando sempre atento às mudanças existentes no campo educacional.(ROSA 2004, p. 142-144 apud OLIVEIRA, 2008, p.4)

Chamados a realizar inúmeras atividades, os CPLs destacam como sendo os principais problemas para a realização de suas atividades a falta de apoio ao trabalho da coordenação motivada pelo desconhecimento das reais atribuições do coordenador, os desvios de função e a resistência dos professores em participar das coordenações e das ações coletivas.

Os dados acima são interessantes, pois foi mencionado falta de apoio e pouca participação dos professores nas ações promovidas pelo CPL. No entanto, esse panorama fica mais intrigante quando comparamos as respostas dadas pelos professores em regência à questão referente à importância do trabalho realizado pelo CPL. Todos afirmaram que a atuação do CPL é importante para o processo educativo.

O coordenador tem o papel fundamental de mediador na construção e realização dos projetos pedagógicos. Como articulador do grupo, o coordenador recebe informações e ideias e compartilha com todos.
(Professor D)

Aos coordenadores foi perguntado ainda o porquê, em muitas situações, os professores em regência não reconhecem a autoridade e legitimidade do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, uma vez que são os próprios colegas que os elegem para atuar na função. Mais uma vez, entre as respostas, configura o desvio de função, a dificuldade dos professores em acatar as decisões coletivas e a ideia de que o CPL é um fiscalizador no ambiente escolar.

É interessante mencionar que no Distrito Federal a escolha dos CPLs é feita pelos próprios pares no início do ano letivo. A **Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014** no Art. 17 estabelece os critérios para a escolha dos CPL e entre eles não há referência em relação à formação específica para o professor que deseja exercer a função de CPL, exceto no caso previsto no item VI do referido artigo.

VI - no caso do Centro de Educação Profissional de Saúde de Planaltina, o coordenador pedagógico local de Estágio Supervisionado deverá ter formação específica na área do curso de atuação. (**Portaria nº 284, 2014, p.7**)

Essa exceção descrita acima deveria ser uma regra na escolha do CPL. Seja como um requisito para exercer a função ou como qualificação pós-graduação, é importante promover a formação para este profissional.

Faz-se necessário qualificar o professor que se dispõe a atuar na coordenação visto que, para uma coordenação pedagógica de qualidade, é imprescindível uma boa formação profissional.

Tendo como referência o processo de escolha do CPL, foi perguntado aos professores em regência se possuem algum critério para embasar sua decisão. De modo geral, a experiência profissional (inclusive como regente de classe), a capacidade de lidar com recursos humanos e de articular ações coletivas prevaleceu. Por outro lado, a disponibilidade do professor e a possibilidade de realizar a escolha foram colocadas pelos professores.

Tento me basear quando há a possibilidade de escolha. Em geral a função não é muito concorrida. Meu critério é a capacidade em dialogar, em propor alternativas. (Professor E)

Geralmente apenas a disponibilidade do professor em exercer a função. (Professor F)

Nota-se nas respostas a ausência do critério baseado na formação do professor que se coloca como candidato ao cargo de coordenador. De acordo com Lima (2015, p.5) “a escolha deste profissional entre os professores da escola requer que se identifique nele um conjunto de conhecimentos que extrapolam o da sua formação inicial”.

Em linhas gerais, no que concerne à função do coordenador pedagógico, é manifesta a necessidade de conhecer e difundir os limites da atuação do CPL, assim como suas reais atribuições. Desta maneira podem ser minimizados alguns problemas aqui levantados como os desvios de função, a desvalorização do CPL e de suas ações, a resistência dos professores em participar das coordenações.

4.2 A formação inicial instrumentaliza (ou não) o professor para desempenhar a função de CPL.

A partir do conhecimento das atividades que devem ser desenvolvidas pelos CPL, é inevitável considerar a formação deste profissional e refletir sobre a capacidade que a formação inicial do professor tem de instrumentalizá-lo para atuar como coordenador pedagógico local.

Novamente é relevante mencionar que o documento que prevê os critérios para a escolha do CPL não faz referência à formação específica para o professor ingressar na função, salvo caso já mencionado anteriormente. É interessante citar ainda que o texto da LDB (1996) referente à coordenação pedagógica também não menciona a necessidade de formação específica, somente coloca como pré-requisito a experiência docente para o exercício de qualquer outra função ligada ao magistério.

Assim, é de suma importância saber se a formação inicial oferece subsídios para o professor atuar como CPL. Indagados sobre a questão os professores regentes foram unânimes ao afirmar que a formação inicial não os capacita para tal atividade.

A formação inicial do professor é um bom começo porem não é o suficiente. É necessário ampliar o olhar para além dos procedimentos realizados em sala de aula. (Professor C)

*Somos preparados apenas para dominar as competências e habilidades relacionadas à nossa área de atuação e à sala de aula.
(Professor F)*

As respostas dadas pelos CPL também demonstram a fragilidade da formação inicial em relação à instrumentalização para a realização de suas atribuições.

*Nem no curso magistério nem na graduação em Pedagogia foi abordado qualquer questão referente ao coordenador pedagógico.
(Coordenador A)*

É necessário maior aprofundamento na área. (Coordenador D)

Libâneo (2007 apud SOUZA, SEIXAS E MARQUEZ, 2013, p.43) afirma que o curso de Pedagogia, que constitui a formação inicial do pedagogo no Brasil, deve formar um profissional qualificado para atuar em vários campos que envolvam conhecimentos pedagógicos.

Sabe-se que nem todos os professores são pedagogos, pois os que atuam com disciplinas específicas passam pelos cursos de licenciatura. Todavia, diante das respostas obtidas conclui-se que tanto os cursos de pedagogia quanto os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação inicial, não instrumentaliza o professor para o exercício da função de coordenador pedagógico.

Diante deste quadro de fragilidade dos cursos de formação inicial de professores, a formação continuada se coloca como essencial e imprescindível na trajetória profissional docente, inclusive para a atuação frente à coordenação pedagógica.

A ampliação e ressignificação das atribuições do CPL requerem conseqüentemente a ampliação e ressignificação da formação/qualificação deste profissional.

Desempenhar a função de CPL exige conhecimentos, habilidades e competências que vão além das práticas pedagógicas de sala de aula. Certamente a experiência docente possibilita a aquisição de saberes importantes para a realização das atividades que envolvem o suporte e acompanhamento das atividades pedagógicas e do processo educativo, mas é preciso instrumentalizar o CPL para

desenvolver com segurança, eficiência e legitimidade as demais atividades, sobretudo às relativas à formação continuada docente na própria instituição de ensino.

É inconcebível pensar que não há formação específica para aquele que têm como responsabilidade incentivar, planejar e executar a qualificação dos demais docentes.

Da mesma forma, é inaceitável que o Coordenador, o gestor pedagógico, esteja alijado das políticas públicas de formação continuada.

4.3 Entre a exigência, a previsão e a necessidade: em foco a formação específica para o CPL.

Eleito pelos pares, o CPL tem a responsabilidade de realizar as diversas atribuições delimitadas pelo Regimento escolar das Instituições de ensino do DF, entre elas a formação continuada *in lócus*.

Os dados fornecidos quanto à capacidade da formação inicial docente fornecer instrumentos para que o professor exerça a função de CPL, revelaram a fragilidade dos cursos de formação neste aspecto.

Assim, faz necessário refletir sobre quais são os conhecimentos necessários para que os CPL possam realizar suas demandas de trabalho.

Mais uma vez é interessante mencionar que o documento balizador da escolha do CPL por seus pares, não faz nenhuma referência à formação específica para o professor que atuará a frente da coordenação. Da mesma forma, tal documento nem ao menos sinaliza uma formação para os futuros CPL.

Não menos importante é frisar que a LDB destaca a experiência docente entre os pré-requisitos para atuar na coordenação.

Por certo, a experiência em regência de classe possibilita ao professor a aquisição de conhecimentos importantes para lidar com questões pedagógicas. No entanto, diante da resignificação e ampliação das demandas do CPL, tem sido amplamente repensado e discutido a necessidade de formação específica para os CPLs. Franco (2008, p.128) destaca que “O coordenador é uma peça importante no quebra-cabeça da dinâmica de uma escola. Mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição”.

Perguntados se já participaram de cursos voltados para a coordenação pedagógica, todos os participantes da pesquisa responderam que não, nenhum curso exclusivamente para os CPL só os voltados para os professores em geral.

Lima (2015, p.12) salienta que “o cotidiano escolar revela que as necessidades da atuação profissional do coordenador extrapolam os conhecimentos adquiridos pela experiência docente”.

Corroboram com a afirmação acima as respostas dadas pelos professores em regência e pelos CPL quando questionados se entre os critérios para a escolha do CPL deveria estar à exigência de formação específica ou ao menos a previsão de formação após a investidura na função.

É importante compreendermos que cada atividade apresenta seus pormenores e por isso é necessária à qualificação. (Professor C)

Sim, pois garantiria uma atuação mais específica e eficiente do CPL. (Professor F)

Com certeza ajudaria bastante essa formação, pois a função seria melhor exercida. (Coordenador D)

Seria bem melhor, pois teria uma ferramenta a mais para o auxílio nas coordenações pedagógicas, pois muitas vezes quando convidamos alguns profissionais da escola para o estudo (formação) acham muito cansativo e maçante, então a formação seria bem-vinda. (Coordenador C)

Também foi citado nas respostas, o perfil do profissional. Evidentemente, este é outro aspecto importante e não se pode deixar de mencionar.

Sim, com certeza o conhecimento só trará benefícios. Porém acredito que o perfil do profissional seja fator preponderante. Em algumas unidades educacionais a coordenação é imposta ou para quem sobra não sair da escola. (Coordenador A)

Voltando à formação, Clementini (2001) acredita que a formação está diretamente ligada à qualidade da prática do CPL.

A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável. (CLEMENTINI, 2001, p. 8)

Se a formação interfere diretamente na eficácia do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, será que ela também contribui para o fortalecimento da identidade profissional do CPL? Segundo os professores em regência, a formação específica colaboraria sim.

A partir do momento que nos apropriamos dos procedimentos específicos de uma atividade diminuimos os riscos de nos tornarmos um “faz de tudo” ou um “leva e traz recados”. (Professor C)

Com certeza. Muitas vezes ouvimos uma ideia errada de que qualquer pessoa pode assumir a coordenação pedagógica e fazer apenas um trabalho meramente burocrático como rodar atividades, dar avisos, etc. Através da formação específica, o CPL terá condições de articular o trabalho pedagógico junto aos professores, pois receberá informações que o embasarão para realizar o trabalho. (Professor D)

Sim, pois o CPL passa a ser visto como um profissional com embasamento teórico prático necessário para desenvolver suas tarefas com qualidade e eficácia. (Professor E)

Os CPL concordam com a visão dos professores em regência.

A formação específica pode contribuir, pois seria melhor trabalhado as atribuições e funções do coordenador. (Coordenador B)

É uma grande estratégia que funcionaria e fortaleceria a identidade do profissional deixando-o mais seguro e apto a exercer a função. (Coordenador D)

Acrescentam ainda que é possível verificar que em cada escola os CPL realizam tarefas muito distintas, e a formação daria unidade à ação destes profissionais.

Assim, a partir das considerações dos participantes da pesquisa, fica evidente a importância de aquisição de novos saberes que extrapolam as práticas de sala de aula tanto para desenvolver as funções da coordenação com qualidade e eficiência quanto para construir ou consolidar a identidade profissional do CPL.

Valendo mais uma vez da contribuição de Clementini, a autora reafirma a necessidade da formação como meio de valorizar o CPL.

A valorização da presença do coordenador na escola passa pela necessidade de reconhecê-lo como um educador em formação, uma vez que o processo educativo é dinâmico e necessita

constantemente de debates amplos sobre seu fazer, para que possa, junto com seus pares, desenvolver novas reflexões sobre a área. Por outro lado, cabe ao próprio coordenador, também, (re) valorizar sua função, vendo-se como um profissional que tem um compromisso político com a instituição e com a sociedade e não pode se isentar, acomodando-se diante das dificuldades impostas pelos sistemas. Mas isso só será possível se, em sua formação específica, inicial ou continuada, ele puder desenvolver a consciência de sua função, para que, tendo clareza dela, valorize-a e saiba quando e como intervir. (CLEMENTINI, 2001, p.20)

A formação continuada para os CPLs além de contribuir para que seus pares reconheçam a autoridade e legitimidade do seu trabalho, colabora diretamente na constituição e consolidação de sua identidade profissional na medida em que se estabelecem com clareza suas atribuições, campos de atuação. Esta delimitação é extremamente importante para evitar que os CPLs desempenhem funções tão diversificadas, distanciando-se das atividades que lhes são próprias.

Além disso, a qualificação possibilita a aquisição dos novos conhecimentos, além dos pedagógicos, relativos ao seu papel formativo, favorecendo um espaço legítimo de discussão e socialização das práticas dos CPLs.

Ainda em relação à identidade profissional dos CPLs, a oferta de formação específica, entre outros benefícios, empodera os professores que estão à frente da coordenação pedagógica.

Embora não haja exigência nem mesmo previsão, professores, coordenadores e estudiosos concordam que a formação específica para o Coordenador Pedagógico é necessária e fundamental, tanto para a qualidade da educação quanto para a consolidação da identidade profissional do gestor pedagógico.

5 CONCLUSÃO

Neste processo de pesquisa pretendeu-se analisar se a falta de formação/qualificação específica dos CPL interfere na constituição de sua identidade profissional.

A compreensão dos professores, seja em regência ou frente à coordenação, vem de encontro com a ideia defendida pelos autores Clementini (2001), Franco (2008) e tantos outros que realizaram estudos e teses em defesa da importância de instrumentalizar o CPL para o exercício de suas atribuições.

O estudo apresentou elementos significativos sobre a relação dos CPL com seus pares, identificando que embora os professores em regência reconheçam a importância do trabalho desenvolvido pelo CPL existe a resistência em participar das atividades propostas e a falta de apoio às ações promovidas pela coordenação.

A falta de apoio e reconhecimento da autoridade pedagógica do CPL, segundo os dados, está relacionada ao pouco ou nenhum conhecimento das atribuições reais do coordenador, a realização de atividades que não são competência do CPL (desvios de função), e a ideia de que o coordenador atua como fiscalizador.

No que diz respeito à quais deveriam ser as atribuições prioritárias da coordenação pedagógica, os participantes não consideraram a formação continuada como principal incumbência do CPL, contrariando o endossado pela literatura especializada.

Em relação às ações que favorecem o fortalecimento da identidade profissional do CPL, a pesquisa revelou que é necessário promover o conhecimento acerca das atribuições do coordenador pedagógico, inclusive para quem vai atuar na função. É imprescindível que o CPL saiba quais são os limites de atuação e o que de fato lhe compete, pois, segundo os dados coletados, é possível perceber que em cada escola os CPL desenvolvem funções muito distintas e que muitas vezes não correspondem à sua área de atuação.

A formação específica para o CPL foi apontada como uma das principais ações no processo de construção da identidade profissional, pois segundo os participantes do estudo, abordaria de forma sistemática as atribuições do

coordenador e os conhecimentos específicos para o exercício da função, que extrapolam os saberes de sala de aula.

Os CPLs participantes do estudo relataram nunca terem frequentado cursos voltados exclusivamente para a coordenação pedagógica.

Dessa forma, a qualificação deste profissional produziria um efeito em cadeia na medida em que ao obter conhecimentos pertinentes ao cargo, reconheceria seus limites de atuação, minimizaria os desvios de função, deixando-o seguro e apto a desenvolver suas atividades com qualidade, competência e eficiência.

A opção pela abordagem qualitativa como metodologia, do estudo de caso como ferramenta de investigação e a utilização de questionários como instrumento de coletas possibilitou à aquisição de dados importantes sobre o tema. No entanto, em decorrência da greve dos professores do DF, no período da coleta de dados, foi necessário modificar as instituições participantes da pesquisa. Assim, os participantes do estudo foram professores e coordenadores pedagógicos locais de instituições de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio das escolas da Coordenação Regional de Samambaia que estavam em funcionamento.

De modo geral, a pesquisa desenvolveu-se dentro do esperado, porém embora a hipótese de que a formação específica para o CPL tenha sido legitimada, os dados quanto à necessidade de se estabelecer critérios mais rigorosos para a escolha do CPL não forneceram elementos substanciais.

A construção e consolidação da identidade profissional do Coordenador Pedagógico Local, passando pelo processo formativo deste profissional, se apresentam como necessária e urgente. É parte essencial para a política de valorização da função.

Diante do exposto até aqui, espera-se que o presente estudo possa colaborar no sentido de promover a reflexão e discussão acerca da necessidade de se investir na formação / qualificação deste profissional que, entre outras atribuições, tem sido chamado a realizar uma tarefa extremamente importante para elevar a qualidade da educação e do processo de ensino-aprendizagem: conduzir a formação continuada in lócus.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniela B.S.; ENS, Romilda Teodora; OLIVEIRA, Eliana de; MUSSIS, Carlo Ralph de. **Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação**. Revista Diálogo Educacional, v.4, n.9, 2003. Disponível em <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=637&dd99=pdf> Acesso em: 08 nov. 2015.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. **Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia**. Dissertação, (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Pág. 95-101. Disponível em <http://www.gestrado.org/images/publicacoes/39/Dissertacao_SamaraAraujo.PDF>. Acesso em: 07 set.2015

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70, 1977. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/RonanTocafundo/bardin-laurence-anlise-de-contedo>> Acesso em :07 nov. 2015

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – 5. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em < <https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf>>. Acesso em: 8 set.2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. V.2. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Disponível em < <https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/castellsm-o-poder-da-identidade-cap-1.pdf>> Acesso em: 8 set. 2015.

CLEMENTINI, Nilda. **A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador**. In SILVA. V. L. P. O pedagogo e seus afazeres. Caderno Temático, 2001. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2095-6.pdf>>. Acesso em:18 set.2015

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012**. Disponível em < www.legislacao.cl.df.gov.br/>. Acesso em: 8 set.2015

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014.** – Brasília, 2014b. Disponível em <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/01/portaria-n%C2%BA-284-de-31-de-dezembro-de-2014..pdf>> Acesso em: 9 set.2015

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** 6ª Ed – Brasília, 2015. Disponível em <http://www.creguara.com.br/news/regimento-escolar-da-rede-publica-de-ensino-do-df/> Acesso em: 8 set.2015

FOSSÁ, Maria I.T; SILVA, Andressa H. **Análise de Conteúdo:** Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. Disponível em <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf> Acesso em 06 nov.2015

FRANCO, Maria Amélia. **Coordenação Pedagógica:** uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187.>>Acesso em: 09 set.2015.

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador.** In: BRUNO, E.B.G; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 8ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. Cp.1,9-15p.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record; 2004. Disponível em <<http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf> > Acesso em: 16 out. 2015.

GRZYBOVSKI, Denize; MOZZATO, Anelise R. **Documentos e Debates:** Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>> Acesso em: 06 nov.2015

GUERREIRO, Carmen. **O velho problema.** Revista educação. Caderno Gestão. 2011. Disponível em <<http://revistaeducacao.com.br/textos/167/o-velho-problema-233506-1.asp>>. Acesso em: 02 set.2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica** 1. - 5. Ed. - São Paulo: Atlas 2003. Disponível em

<https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india> Acesso em 24 out.2015.

LIBÂNEO, José Carlos. “**O sistema de organização e gestão da escola**” In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 09 set. 2015.

LIMA, Simone M. G. **Formação continuada e prática pedagógica**: contribuições para o debate sobre a atuação do coordenador pedagógico. Brasília, 2015. Disponível em <www.enforsupunb2015.com.br/congresso/files/artigo/1426209916.docx> Acesso em: 8 set.2015

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em <http://cliente.argocom.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html> Acesso em 07 nov. 2015.

NÓVOA. Antonio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In:_____ (Org.) *Vidas de professores*. Portugal. Porto Editora. 1992.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Educa. Lisboa, 2009. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 19 set.2015.

OLIVEIRA. Cristiano L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características. 2008. Disponível em <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/um_apanhado_teorico_conceitual_sobre_a_pesquisa_qualitativa_tipos_tecnicas_e_caracteristicas.pdf> Acesso em: 03 out. 2015.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **A função gestora do coordenador pedagógico na formação continuada docente**: um estudo nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. 2008. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JaneCordeirodeOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 08 set.2015.

ROCHA, Cristiano Cesário. **Perfil do coordenador pedagógico: obstáculos e pistas de ação**. 2015. Disponível em < <http://www.sinprodf.org.br/wp->

content/uploads/2015/03/perfil-do-coordenador-pedagu00d3gico-e-pistas-de-
au00c7u00c3o-para-organizau00c7u00c3o-e-planejamento.pdf>. Acesso em: 9 set .
2015.

ROSA, C. **Gestão estratégica escolar**. 2ª Ed. Petrópolis. Vozes, 2004.

SERPA, Dagmar. **Coordenador pedagógico vive crise de identidade**. Edição especial “Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores”. Fundação Victor Civita, Edição Especial, nº 6. Junho/2011. Disponível em <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/coordenador-pedagogico-tambem-precisa-formacao-629893.shtml>>. Acesso em: 02 set.2015

SOUZA, Fabíola. J; SEIXAS, Grazielle O. MARQUES, Tatyane G. **O Coordenador pedagógico e sua identidade profissional**. 2013. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1958/1695>>. Acesso em: 09 set. 2015.

VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 04 out. 2015.

YIN, Robert K. R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001. Disponível em <[https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesqui sa_estudo_de_caso_yin.pdf](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf) > Acesso em: 04 out.2015.

APÊNDICE 1 - Questionário para os professores

Estimados colegas,

Este questionário é parte integrante da pesquisa desenvolvida no curso de especialização em Coordenação Pedagógica cujo objetivo é analisar a importância da qualificação /formação específica para os Coordenadores Pedagógicos como elemento básico da e na construção de sua identidade profissional.

Com o intuito de conhecer sobre suas impressões acerca da atuação do Coordenador Pedagógico Local e sobre os elementos que constituem e colaboraram para a construção da identidade profissional deste profissional, solicito gentilmente sua contribuição.

Visando proporcionar que expresse suas opiniões de forma livre e sem receios, o anonimato será mantido bem como o sigilo das informações aqui disponibilizadas.

Desde já agradeço a colaboração,

Atenciosamente,

Professora Anne Katrinne.

Questões

1 - Tempo de profissão:

2 - Formação:

3 - Já atuou como CPL?

4 - Você considera importante o trabalho realizado pelo CPL? Por quê?

5 - Baseia-se em algum critério para escolher o CPL? Qual?

6 - Tem conhecimento das atribuições do CPL?

7 - Entre as atividades que devem ser realizadas pelo CPL, qual deveria ser a prioritária? Por quê?

8 - Considera que a formação inicial do professor o capacita para desenvolver as funções de CPL? Justifique.

9 - Você considera que entre os critérios para a escolha do CPL deveria estar a exigência de formação específica ou ao menos a previsão de formação após a investidura na função? Justifique.

10 - Em sua opinião, o investimento na formação específica e ou qualificação do CPL pode se apresentar como estratégia para fortalecer a identidade profissional do CPL? Por quê?

APÊNDICE 2 - Questionário para os Coordenadores Pedagógicos Locais

Estimados colegas,

Este questionário é parte integrante da pesquisa desenvolvida no curso de especialização em Coordenação Pedagógica cujo objetivo é analisar a importância da qualificação /formação específica para os Coordenadores Pedagógicos como elemento básico da e na construção de sua identidade profissional.

Com o intuito de conhecer sobre suas impressões acerca da atuação do Coordenador Pedagógico Local e sobre os elementos que constituem e colaboraram para a construção da identidade profissional deste profissional, solicito gentilmente sua contribuição.

Visando proporcionar que expresse suas opiniões de forma livre e sem receios, o anonimato será mantido bem como o sigilo das informações aqui disponibilizadas.

Desde já agradeço a colaboração,

Atenciosamente,

Professora Anne Katrinne.

Questões

1 - Tempo de profissão:

2 - Formação:

3 - Tem conhecimento das atribuições do CPL?

4 - Entre as atribuições do CPL, qual ou quais você considera a(s) que deveriam ser prioridade(s)?

5 - Quais são os principais problemas que o CPL enfrenta no exercício de suas atribuições?

6 - Já participou de curso voltado para a coordenação pedagógica?

7 - Considera que a formação inicial do professor o capacita para desenvolver as funções de CPL? Justifique.

8 - Embora o CPL seja eleito pelos pares, em muitas situações os próprios colegas não reconhecem a autoridade e legitimidade do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica. Em seu ponto de vista por que isso ocorre?

9 - Muitas pesquisas tem abordado o tema da identidade profissional do CPL. A seu ver, essa identidade está consolidada? Justifique

10 - Você considera que entre os critérios para a escolha do CPL deveria estar a exigência de formação específica ou ao menos a previsão de formação após a investidura na função? Justifique

11 - Em sua opinião, o investimento na formação específica e ou qualificação do CPL pode se apresentar como estratégia para fortalecer a identidade profissional do CPL? Por quê

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada A qualificação como elemento base para e na construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico Local (CPL), sob a responsabilidade da pesquisadora Anne Katrinne Cruz Pereira da Silva.

Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar importância da qualificação /formação específica para os Coordenadores Pedagógicos Locais como elemento básico da e na construção de sua identidade profissional.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Anne Katrinne no momento da entrega do material de coleta das informações.

Na sua participação você receberá um envelope contendo o TCLE e o questionário com questões abertas referentes ao tema da pesquisa. Após a coleta, o material será analisado sob a óptica da abordagem qualitativa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Professora Orientadora Dr.^a Liliâne Campos Machado e Professora Tutora M^a Sonia Regina Diniz na UnB - CEAM/NEAL/CFORM - Pavilhão Anísio Teixeira, sala 149 - Campus Darcy Ribeiro - CEP 70.910-900 - (61) 3107-0828 e 3107-0827.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Brasília, de de 2015.

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa