

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ANA LUCY MARTINS CAVALCANTE

**O COORDENADOR ADJUNTO PEDAGÓGICO NO PROCESSO EDUCATIVO DO
MACROSSISTEMA DA SEDUC/AM: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

JUIZ DE FORA
2016

ANA LUCY MARTINS CAVALCANTE

**O COORDENADOR ADJUNTO PEDAGÓGICO NO PROCESSO EDUCATIVO DO
MACROSSISTEMA DA SEDUC/AM: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Núbia Schaper Santos

JUIZ DE FORA
2016

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA LUCY MARTINS CAVALCANTE

O COORDENADOR ADJUNTO PEDAGÓGICO NO PROCESSO EDUCATIVO DO MACROSSISTEMA DA SEDUC/AM: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação / Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, aprovada em ____/____/____.

Profa. Dra. Núbia Schaper Santos – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Mariângela Tostes Innocêncio - Membro Externo
Secretaria de Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira – Membro Interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 19 de dezembro de 2016.

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota.

Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar.

Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

(GRACILIANO RAMOS, 1981 [1962])

DEDICATÓRIA

Aos meus milagres de amor: Gustavo e Ana Gabriela, que dão sentido e significado ao meu viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me permitir ser um milagre do Seu amor!

Às mulheres guerreiras que hoje dormem no Senhor e que foram espelhos para minha alma: *in memoriam* de minha mãe Ana Maria e de minha avó Maria do Carmo.

Ao meu pai Wilson Cavalcante, guerreiro da vida, e aos meus irmãos e irmãs, pela beleza da presença sempre constante em meu caminhar.

Ao meu amor Jean Pierre, por entender a ausência física e me apoiar durante todo o percurso até esta conquista.

Aos meus filhos Gustavo, Ana Gabriela, Nina Rosa e Nani Mel, por moldarem com ternura meu coração e fazerem a vida valer a pena: foi por vocês!

À professora Núbia Schaper, pelo trabalho magnífico de orientação, pelo otimismo e pelo entusiasmo.

Às professoras Ilka Schapper Santos, Mariângela Innocêncio e Ana Rosa Moreira, pelas contribuições na qualificação do texto.

Aos ASAS Priscila Campos e Álisson, pelas preciosas contribuições no processo de escrita.

A toda a equipe do PPGP/CAEd aqui representada por Débora Vieira.

À turma de 2014, especialmente àqueles que trouxeram mais leveza a essa jornada: Marilucy Marques, Nety Castro, Algiza Lopes, Andréa Cavalcante e aos mestres em ação do clube do bolinha.

Ao Cepan, minha segunda casa, pelo carinho na pessoa de Ana Patrícia Silva, minha alma gêmea.

À querida mestra e sempre disposta a contribuir Marta Rodrigues, da turma de 2013, pelo apoio sempre que precisei.

À querida mestra Regina Marieta Chagas, que me mostrou de várias maneiras a importância dos estudos e de acreditarmos em nosso potencial.

Ao querido mestre David Buás, pela presença constante e incentivadora, sem a qual não teria conseguido essa recompensa.

Aos queridos Rosa Maria e Gernei Góes, pelas constantes manifestações de apoio.

Aos coordenadores adjuntos pedagógicos, coordenadores distritais e todos que direta ou indiretamente colaboraram para que este estudo se tornasse realidade.

À Secretaria Estadual de Educação (Seduc/AM), por investir e acreditar na importância do processo formativo na práxis do profissional de educação.

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada momento, em cada contato, vou ficando maior... em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humano, mais completo. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte de suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Cora Coralina

Muito obrigada!

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O foco deste trabalho é a gestão educacional, sendo que buscamos discutir a relação do coordenador adjunto pedagógico com a prática educativa no contexto do macrossistema da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas - Seduc/AM. O objetivo deste trabalho foi analisar as dificuldades vivenciadas pelo coordenador adjunto pedagógico em sua função, em decorrência da ausência de uma formação continuada específica. Justifica-se a importância deste estudo para entender o papel, as atribuições, as contribuições, e em que perspectiva foi criada a função do coordenador adjunto pedagógico no contexto do macrossistema da Seduc/AM. Mostra-se importante, também, entender as propostas de formação continuada específicas para o CAP, no âmbito das políticas públicas, para compreender as necessidades profissionais de sua atuação no processo educativo. A pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizada como estudo de caso descritivo. O processo de investigação foi pautado nos estudos feitos por Libâneo (2010), Oliveira (2013), Gatti (2008), Placco *et al.* (2011), entre outros autores, que discorrem sobre aspectos relacionados à formação continuada, às atribuições, à constituição da identidade profissional e aos desafios cotidianos que permeiam a práxis do coordenador pedagógico no âmbito das instituições de ensino. Utilizamos, ainda, o trabalho de Machado e Arribas (2011), que aborda a importância das representações sociais na construção identitária do coordenador pedagógico. A metodologia consiste em pesquisa documental em um primeiro momento e, em um segundo momento, em entrevistas realizadas com a anterior e a atual diretora do Cepan e com coordenadores distritais de ensino, e o grupo focal com os CAPs, com doze (12) participantes. A pesquisa mostrou que a falta de direcionamento via macrossistema para as atividades desenvolvidas pelos CAPs e, principalmente, a ausência de propostas de formação continuada específica que instrumentalize o CAP, técnica e pedagogicamente, para a realização das ações demandadas pela Secretaria de Educação, constituem-se como pontos cruciais para o fortalecimento do CAP enquanto sujeito que coordena os processos educativos no microssistema educacional. Portanto, é essencial proporcionar a esses sujeitos momentos em que se vejam como coparticipantes das ações educacionais promovidas pela Seduc/AM. Por fim, propomos um Plano de Ação Educacional (PAE), tendo como eixo norteador as proposições feitas pelos CAPs durante o processo de construção dos dados, visando contemplar as necessidades de formação continuada específica, como ferramenta que venha a contribuir nos aspectos técnicos, didáticos e pedagógicos de suas atribuições.

Palavras-chave: coordenador adjunto pedagógico; formação continuada; atribuições.

ABSTRACT

This dissertation was developed on the Professional Master in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) from the Center for Public Policies and Evaluation of Education from the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The focus of this work is the educational management, and we seek to discuss the relationship between the assistant pedagogical coordinator and the educational practice in the context of the macrosystem from the State Department of Education and Quality of Teaching from Amazonas - Seduc / AM. The aim of this work was to analyze the difficulties experienced by the assistant pedagogical coordinator in his / her function, due to the absence of a specific continuous education. The importance of this study is on understanding the role, the attributions, the contributions, and the perspective under it was created the function of assistant pedagogical coordinator in the context of the Seduc / AM macrosystem. It is also important to understand the proposals for continuing education specifically to CAP, within the scope of public policies, in order to understand the professional needs of his/her performance in the educational process. The research is qualitative in its essence, characterized as a descriptive case study. The research process was based on the studies by Libâneo (2010), Oliveira (2013), Gatti (2008), Placco *et al.* (2011), among other authors who discuss aspects related to continuing education, to attributions, to the constitution of professional identity and the daily challenges that permeate the praxis of the pedagogical coordinator within the educational institutions. We also use the work by Machado and Arribas (2011), which addresses the importance of social representations in the the pedagogical coordinator's identity construction. The methodology consists on documentary research in a first moment, and in a second moment, on interviews with the previous and the current directors of Cepan, and with district coordinators of education, and also on the focal group with the CAPs, with twelve (12) participants. The research showed that the lack of macrosystem orientation for the activities developed by the CAPs, and especially the absence of specific continuing education proposals that instrumentalise the CAPs, both technically and pedagogically, to carry out the actions demanded by the education department, are crucial points for strengthening the CAP as an individual who coordinates the educational processes in the educational microsystem. Therefore, it is essential to provide these individuals moments in which they are seen as co-participants on the educational actions promoted by Seduc / AM. Finally, we propose an Educational Action Plan (PAE), based on the propositions made by the CAPs during the data construction process, aiming to contemplate the needs of specific continuing education, as a tool that will contribute to technical, didactic and pedagogical aspects of their attributions.

Keywords: pedagogical assistant coordinator; continuing education; attributions.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAP	Assessor Adjunto Pedagógico
AE	Assessoria Estratégica
AEE	Atendimento Educacional Específico
AM	Amazonas
ASA	Agente de Suporte Acadêmico
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAP	Coordenador Adjunto Pedagógico
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEMEAM	Centro de Mídias de Educação do Amazonas
CEPAN	Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta
CDE	Coordenadoria Distrital de Educação
CD	Coordenador Distrital
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DEGESC	Departamento de Gestão Escolar
DPGF	Departamento de Gestão Financeira
DEPPE	Departamento de Políticas e Programas Educacionais
EAD	Educação a Distância
EETI	Escola Estadual de Tempo Integral
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FVC	Fundação Victor Civita
GEAQ	Gerência de Elaboração de Projetos e Avaliação da Qualidade da Educação
GEFOR	Gerência de Formação
GEPES	Gerência de Planejamento e Estatística
GENF	Gerência de Ensino Fundamental
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PAE	Plano de Ação Educacional
PAR	Programa de Ações Articuladas
PFC	Programa de Formação Continuada
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PIM	Polo Industrial de Manaus
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional do Ensino Médio
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SEAC	Secretaria Adjunta da Capital
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Organograma da SEDUC/AM	29
FIGURA 2	Estrutura Administrativa das Coordenadorias Distritais de Educação	33
FIGURA 3	Ilustração da ferramenta 5W2H	85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Coordenadoria Distrital de Educação por Zona	32
QUADRO 2	Equipe Multiprofissional: funções e atribuições	34
QUADRO 3	Formação dos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos	38
QUADRO 4	Perfil e Atribuições dos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos	41
QUADRO 5	Síntese dos procedimentos metodológicos	61
QUADRO 6	Participantes da pesquisa	62
QUADRO 7	Sugestões de temática para a proposta de formação	82
QUADRO 8	Plano de Ação Educacional/1ª Etapa	88
QUADRO 9	Estrutura da proposta de formação para os CAP	90
QUADRO 10	Módulo 1 – Histórico da Coordenação Pedagógica na Educação Escolar Pública	92
QUADRO 11	Módulo 2 – O Coordenador Adjunto Pedagógico na Seduc-AM	93
QUADRO 12	Módulo 3 – A Gestão Escolar como processo de Ensino e Aprendizagem	94
QUADRO 13	Módulo 4 – Organização do Trabalho Pedagógico	95
QUADRO 14	Módulo 5 – Avaliação: como e porque avaliar?	97

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Quantitativo de escolas da rede estadual de ensino/2015	26
TABELA 2	Infraestrutura das escolas/Dependências	28
TABELA 3	Número de escolas e número de matrículas por nível de ensino e por CDE	35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 O COORDENADOR ADJUNTO PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS.....	24
1.1 Caracterizando a rede estadual de ensino	24
1.2 Características das Coordenadorias Distritais de Educação	31
1.3 O coordenador adjunto pedagógico.....	36
1.3.1 Perfil, atribuições e atuação junto às CDEs	40
1.3.2 Formação do coordenador adjunto pedagógico no âmbito da Seduc/AM	42
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR ADJUNTO PEDAGÓGICO	46
2.1 A Importância da formação continuada no contexto educacional	46
2.2 A formação continuada do coordenador pedagógico	50
2.3 Contexto histórico do coordenador pedagógico	53
2.4 A formação continuada do coordenador adjunto pedagógico no macrossistema da Seduc/AM	58
2.5 Delineamento metodológico da pesquisa	60
2.6 Análise dos resultados	66
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICA DO COORDENADOR ADJUNTO PEDAGÓGICO	81
3.1 Contexto de proposição do PAE	81
3.2 Proposições de formação continuada específica dos coordenadores adjuntos pedagógicos para o Plano de Ação Educacional	84
3.2.1 Descrição da proposta do curso de formação continuada para o CAP	86
3.2.2 Matriz temática da proposta de formação para o CAP	90
3.3 Considerações sobre as ações propostas no PAE	98

CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE A Grupo focal	108
APÊNDICE B Roteiro de entrevistas com Coordenadores Distritais.....	110
APÊNDICE C Roteiro de entrevistas com Diretoras do CEPAN.....	113

INTRODUÇÃO

Atualmente, as transformações socioeconômicas dinamizam a vida em sociedade, impondo novos paradigmas às relações humanas, aos comportamentos e à educação. Como parte integrante da cultura, a educação é indispensável em qualquer sociedade. Ela sofre os impactos dessas transformações, introduzindo desafios inerentes ao processo educativo, à profissionalização e ao aperfeiçoamento técnico para o trabalho pedagógico.

No foco desta pesquisa está o Coordenador Adjunto Pedagógico, que atua na rede de ensino estadual, mais especificamente nas Coordenadorias Distritais de Educação (CDE) de Manaus/AM. O tema deste estudo é exatamente a questão da profissionalização e do aperfeiçoamento técnico para o trabalho pedagógico, na perspectiva da formação continuada.

A organização do processo educativo intraescolar requer a participação da equipe gestora, de forma a promover o exercício de práticas pedagógicas inovadoras, sistematizadas e significativas, que alcancem com equidade toda a comunidade.

Historicamente, as leis que regem a educação nacional vêm preconizando a instituição dos chamados especialistas em educação. Desde a Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1961 até a atual LDB de 1996, a formação e as experiências docentes são consideradas pressupostos fundamentais para a atuação dos profissionais da educação em qualquer função do magistério, enquanto articuladores do trabalho educativo.

O especialista em educação, ao longo do tempo, recebeu várias nomenclaturas, de acordo com a função desempenhada na escola: inspetor escolar, supervisor, orientador educacional, administrador, coordenador de disciplinas, coordenador pedagógico entre outros. No entanto, ele sempre desenvolveu a mesma função fiscalizadora e/ou atividades de cunho administrativo, com vias de controle, distanciando-se do fazer pedagógico propriamente dito.

Tendo como referência as exigências educacionais da sociedade contemporânea, representadas pela necessidade de que, cada vez mais, os sujeitos sejam revestidos de habilidades para resolver a diversidade de situações do cotidiano escolar, observou-se que a dimensão pedagógica do fazer educativo precisava estar em evidência.

Nesse sentido, ao termo Coordenador Pedagógico foram impressos aspectos intimamente ligados à organização da gestão escolar, envolvendo todos os atores no processo educativo, com a intenção de elevar os índices educacionais em termos de qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

A atuação do coordenador pedagógico no cerne do processo educativo está relacionada à articulação entre escola, família e comunidade, buscando efetivar um trabalho cujos princípios são o envolvimento, a integração entre escola, e entre estudantes, pais/mães e famílias. Esses apontamentos rememoram minha trajetória profissional, considerando que, na universidade pública federal em que cursei Pedagogia na década de 1990, discutia-se muito a questão da organização do ensino em seu aspecto teórico e preconizava-se que a ação de um agente mais especializado em questões estritamente pedagógicas era fundamental.

Nessa perspectiva, o pedagogo despontava como o profissional responsável por essa organização. A Pedagogia é o campo de conhecimento da problemática da educação e, ainda, a diretriz orientadora da ação educativa, sendo, portanto, capaz de transformar realidades educacionais.

Ainda visitando minhas memórias, observei, durante a realização do estágio de graduação, que a atuação desse profissional estava mais voltada para a criação de painéis ilustrados sobre datas comemorativas e também para atender aos alunos indisciplinados. A rotina se repetia cotidianamente, assim o fazer educativo voltado para o processo ensino-aprendizagem e para as propostas de reflexão sobre a prática distanciava-se cada vez mais daquilo que almejava encontrar no período do estágio e que era fortemente disseminado no curso de Pedagogia: ação-reflexão-ação. Essa situação me incomodava mais ainda pelo fato de ter optado, segundo a matriz curricular da época, pela habilitação em Orientação Educacional, na escola onde realizei o estágio, as pedagogas eram, em sua maioria, também orientadoras educacionais. Recorrentemente, notava-se uma preocupação demasiada com questões burocráticas em detrimento de questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem dos alunos e alunas. Ao orientador educacional, naquela experiência de estágio, parecia caber somente a reflexão sobre a indisciplina.

Em minha primeira experiência como pedagoga, atuei como orientadora pedagógica em uma escola de jovens e adultos (EJA), no período de 2002 a 2004. Naquela escola, que pertence a uma rede privada, mas desenvolve um trabalho

educacional sem fins lucrativos¹, foi possível observar a existência de uma coordenação centralizadora e desvinculada de um fazer pedagógico comprometido com o processo ensino-aprendizagem. Não havia gestor, apenas a coordenadora pedagógica e a administradora. Essas respondiam à coordenação central, tendo como maior preocupação a quantidade de alunos, a fim de manter o projeto e não a qualidade do ensino. Esse cenário, infelizmente, refletia um alto índice de evasão.

Ao ingressar na rede pública estadual de ensino, no ano de 2004, as vivências junto a programas de formação inicial e continuada possibilitaram um olhar com novas perspectivas e um redimensionamento do trabalho dos profissionais que atuavam como apoio e/ou coordenador pedagógico nas instituições de ensino, visto que havia uma forte cobrança por parte das famílias e do sistema por resultados educacionais positivos.

Com o advento da Educação a Distância - EaD, surgiu uma oportunidade de cursar Especialização em Coordenação Pedagógica e, em seguida, atuar como supervisora de polo no mesmo curso.

Esses dois momentos possibilitaram a ampliação do meu olhar sobre a função de coordenação pedagógica. Como aluna de um curso a distância e, ao mesmo tempo, supervisora, percebi a dimensão real do trabalho do coordenador pedagógico exigido nas coordenadorias de ensino. Pude averiguar que as atividades administrativas se sobressaem às pedagógicas. Somando-se a isso, há uma falta de direcionamento e sistematização técnico-pedagógica no macrossistema para subsidiar os coordenadores pedagógicos, tendo como pressuposto suas diversas atribuições. A Seduc/sede, através dos departamentos de atividade meio e atividade fim, não organizam as ações que deverão ser desenvolvidas nas escolas, mas apenas repassam as informações, e cada coordenadoria de ensino atua como for conveniente. Em suma, não há um ordenamento do macrossistema para que as ações sejam desenvolvidas em conjunto, compartilhando uma mesma linguagem.

Isso me fez crer que a falta de direcionamento e sistematização técnico-pedagógica que resultou na ênfase em atividades administrativas pode ser também

¹ O projeto é direcionado a jovens e adultos comerciários, bem como a seus dependentes comunitários e usuários dos serviços fornecidos pela empresa, que não frequentaram a escola na idade considerada adequada.

explicada pela ausência de ações voltadas para a formação continuada do coordenador adjunto pedagógico.

Considerando conceitualmente que a formação continuada é qualquer atividade que venha a contribuir para com o desempenho profissional (GATTI, 2008), sua ausência para a atividade pedagógica do coordenador adjunto não só reforça o exposto no parágrafo acima, tal como implica dificuldades para o exercício da função.

Nesse sentido, o macrossistema da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (Seduc) é o território de investigação deste trabalho, analisando os possíveis entraves vividos pelo coordenador adjunto pedagógico em decorrência da ausência de uma formação continuada específica.

A Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – Seduc/AM, através da Lei Delegada nº 08, de 05 de julho de 2005, com o intuito de reorganizar sua estrutura organizacional, instituiu seu Regimento Interno. O Capítulo II, item IV, dispõe sobre os órgãos de atividade fim, destacando as Coordenadorias Distritais de Educação – CDE, e o Capítulo III, item X, descreve suas competências, que são:

- coordenar, monitorar e avaliar os indicadores de desempenho pedagógico das escolas, com o estabelecimento de metas de elevação da aprovação e redução do abandono e repetência escolar;
- oferecer apoio aos gestores, docentes e técnicos na construção do painel escolar como instrumento de gestão à vista e na implantação de programas e ações de apropriação dos sistemas de gestão escolar, gestão de pessoal e gestão ambiental.

Diante do objetivo de alcançar essas competências, mostrou-se necessário agregar, na equipe gestora das coordenadorias, um profissional que pudesse ser um elo direto entre o micro e o macrossistema, para que, ao se apropriar como partícipe ativo de relações que envolvem diferentes atores do processo educativo, pudesse fomentar atividades de instrução², de forma compartilhada ou individual,

² Atividade guia, realizada de forma individual e/ou compartilhada, e que possibilita o desenvolvimento e o processo de transformação do indivíduo. Conceito estudado na disciplina *Tópicos em cognição e processos de ensino da aprendizagem: as contribuições das perspectivas histórico-culturais para o desenvolvimento humano e a educação* (3º período presencial).

com o intuito de promover aprendizagens contextualizadas com a realidade dos alunos e alunas.

Assim, no ano de 2010, após estudos realizados por uma assessoria externa, em parceria com a Assessoria Estratégica (AE) da Seduc/AM, instituiu-se a função dos coordenadores adjuntos pedagógicos, profissionais efetivos com formações diversas, selecionados a partir de uma série de entrevistas e análise curricular, a fim de compor o quadro funcional das CDE em Manaus/AM.

Com essa nova proposta e após o processo de entrevistas e análise curricular, foram selecionados 21 coordenadores adjuntos pedagógicos, sendo três por coordenadoria, um para cada segmento de ensino – ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio –, que teriam sob sua coordenação certo número de escolas, de acordo com o segmento atendido.

Embora o desenho dessa política tenha sido pensado com o objetivo de promover a estruturação da gestão escolar para além das situações de cunho burocrático e administrativo – ou seja, voltada também para a organização do trabalho pedagógico, vislumbrando a ressignificação das práticas educativas –, ela não ofereceu e não tem oferecido o suporte técnico, didático e pedagógico pertinentes à atuação do coordenador adjunto pedagógico.

Outro ponto relevante a ser destacado está no fato de o coordenador adjunto pedagógico não ser contemplado no Regimento Interno da Seduc. Além disso, o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas não informa a função e o papel desse profissional junto às escolas circunscritas em cada CDE, reportando-se apenas aos demais atores: gestor, supervisor, secretário entre outros.

Ressaltamos, ainda, que a definição das atribuições do Coordenador Adjunto Pedagógico passa por uma reestruturação junto à secretaria. Embora elas tenham sido traçadas pela Assessoria Estratégica – Mapeamento de Processos (2012) são oficiais, mas, não legais.

Assim, a construção da identidade do coordenador adjunto pedagógico no macrossistema da Seduc vem se consolidando. Porém, ainda existe uma lacuna nesse processo que tem dificultado o trabalho pedagógico do coordenador adjunto: a ausência de formação continuada específica para subsidiar as ações desenvolvidas nas escolas circunscritas a cada CDE. As evidências da ausência de formação continuada são observadas nas ações da Seduc, quando, dentro de

políticas públicas voltadas para a formação, não contempla especificamente o coordenador adjunto pedagógico.

Atualmente, atuo no Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (Cepan)³ da Seduc/AM, sendo responsável por executar e propor políticas de formação continuada para os profissionais da rede estadual de educação, bem como para o contexto educacional amazônico. Por meio da função que desempenho na secretaria, é possível perceber, nos depoimentos captados junto aos departamentos da secretaria, a necessidade de formação específica para as atribuições do coordenador adjunto pedagógico.

Dessa forma, como acreditamos, o desenvolvimento de ações formativas específicas para os coordenadores adjuntos pedagógicos é fundamental, considerando que eles participam das mesmas formações oferecidas aos professores, na maioria das vezes voltadas para aspectos referentes a conhecimentos didáticos, dificuldades de aprendizagem e desempenho dos alunos, relações interpessoais, entre outros temas.

O educador, portanto, no exercício de compreender sua prática, deve resignificá-la e, assim, promover transformação na cultura organizacional da escola, desenvolvendo um duplo papel, com o intuito de promover tanto a aprendizagem escolar do aluno quanto a aprendizagem profissional dos atores do processo educativo.

Tendo como pano de fundo o Sistema Estadual de Educação do Amazonas e sua política de valorização profissional, mostra-se como fator fundamental a oferta de formação continuada específica para os educadores que atuam como coordenadores adjuntos pedagógicos. Essa se torna relevante no contexto das políticas públicas, como premissa básica para o bom desempenho das atribuições. Isso porque esses profissionais devem revestir-se de capacitação técnica que ofereça subsídios teóricos e práticos para que possam proporcionar práticas pedagógicas reflexivas à equipe gestora e aos professores.

Nesse sentido, o presente trabalho parte de algumas indagações:

³ CEPAN - criado pelo Decreto Lei nº 3.633 de 03 de novembro de 1976 (AMAZONAS, 1976). Tem como competência a coordenação do processo de definição, implementação, execução e avaliação das políticas de formação inicial e continuada para profissionais da educação e demais colaboradores. (Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2011).

- Até que ponto a ausência de formação continuada específica do coordenador adjunto pedagógico prejudica a realização de suas atribuições na prática?
- Existem ações promovidas pela Seduc/AM com o propósito de diagnosticar situações de dificuldades inerentes ao trabalho do CAP na prática?
- Como a Seduc/AM interage com as atividades pedagógicas do CAP, tanto no que tange à inexistência quanto à apropriação dos resultados dos diagnósticos?
- Mesmo diante da inexistência ou da apropriação dos resultados dos diagnósticos, por que a Seduc/AM, desde a inserção do CAP nas CDE, não projetou ações formativas específicas para este ator do processo educativo?
- Para o macrossistema, qual é a relevância da formação continuada específica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas CDE?

Sob esta perspectiva, estabeleceu-se como objetivo geral: analisar os possíveis entraves vividos pelo coordenador adjunto pedagógico em decorrência da ausência de uma formação continuada específica. Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- (i) Identificar, no macrossistema da Seduc/AM, as ações técnico-pedagógicas inerentes ao trabalho do CAP.
- (ii) Identificar, no trabalho do coordenador adjunto pedagógico, as implicações da ausência de formação continuada no âmbito de macrossistema.
- (iii) Propor, através do Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta - Cepan/Seduc, um plano de formação continuada com propostas viáveis de execução, voltado para as necessidades específicas da função do coordenador adjunto pedagógico, tendo como braço executor a Gerência de Formação - GEFOR.

Para a realização deste trabalho, quanto aos aspectos metodológicos, optamos pela pesquisa de campo, de natureza aplicada, com aportes teóricos da literatura educacional brasileira. Utilizamos, ainda, a análise documental, a partir de

materiais produzidos pela Seduc/AM, i.e., leis, decretos e estatutos que discorrem sobre a organização da estrutura funcional e administrativa da secretaria.

No que se refere aos instrumentos de pesquisa, optamos por entrevistas semiestruturadas e grupo focal, com a utilização de aparelho de celular com gravação em áudio.

Dessa forma, esta pesquisa foi estruturada em três capítulos. O Capítulo 1 discorre sobre o coordenador adjunto pedagógico na rede estadual de educação do Amazonas. Já o Capítulo 2 apresenta os fundamentos teóricos para a análise da formação continuada do coordenador pedagógico, com foco nas visões e percepções dos autores consultados no decorrer desta pesquisa, nos caminhos metodológicos e na análise dos resultados da pesquisa. O Capítulo 3, por sua vez, propõe um Plano de Ação Educacional (PAE) que busca viabilizar a formação continuada voltada para as necessidades específicas da função de coordenador adjunto pedagógico, tendo como elemento norteador a produção dos dados por meio dos instrumentos de pesquisa.

1 O COORDENADOR ADJUNTO PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS

Este capítulo busca situar o leitor em relação ao objeto central desta pesquisa, que versa sobre o coordenador adjunto pedagógico e sua inserção na rede estadual de ensino. Para tanto, evidenciamos aspectos relacionados à rede, no que tange à sua estrutura administrativa, e às competências e finalidades de seus órgãos de atividades fim.

Portanto, o capítulo está dividido em três partes. Na primeira, discutimos a caracterização da função de coordenador adjunto pedagógico apresentada pela rede estadual de ensino. Na segunda, tratamos das Coordenadorias Distritais de Educação (CDE), que foram implementadas com o intuito de gerir as escolas da rede, pedagógica e administrativamente, tendo em seu bojo os princípios de uma gestão democrática e participativa. Na terceira parte, falamos especificamente do coordenador adjunto pedagógico, buscando elucidar seu papel e sua importância no processo educativo.

1.1 Características da rede estadual de ensino

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, censo de 2014, o estado do Amazonas é constituído por 62 municípios, com uma população de 3 milhões de habitantes. Manaus, capital do estado, possui a maior população atual, estimada em 2.020.301 habitantes (BRASIL, 2014).

Uma das características mais acentuadas do Amazonas é sua geografia, principalmente por ser marcada por muitos rios e igarapés que cortam todo o estado, fazendo com que a maior parte do aparato logístico tenha que ser por via fluvial.

A economia⁴ do estado é baseada na produção rural – recebendo incentivos do governo, que geram emprego e renda –, e no Polo Industrial de Manaus (PIM) que, por abrigar empresas nacionais e internacionais, é o principal mecanismo irradiador de desenvolvimento no modelo zona franca de Manaus, que concede incentivos fiscais para a produção.

⁴ Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Embora o estado do Amazonas possa ser considerado como uma grande potência econômica, especialmente por causa do PIM, o que se verifica é um grande inchaço populacional na capital Manaus, advindo do constante êxodo rural que se intensifica a cada ano, dadas as dificuldades dos municípios na geração de emprego e renda. Esse crescimento populacional desordenado e sem planejamento estratégico vem ocasionando, nos últimos tempos, problemas estruturais, tais como favelização, índice crescente de criminalidade, falta de saneamento, problemas ambientais, entre outros.

Tais afirmações são confirmadas por Assad ([s.d.]), que realizou um estudo sobre esses aspectos na cidade de Manaus, evidenciando que as situações descritas estão relacionadas a graves problemas sociais e econômicos, tais como a exclusão social e a falta de trabalho.

Na educação, a procura por vagas, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, apresenta um crescimento significativo. Embora essas etapas sejam legalmente e preferencialmente de responsabilidade dos municípios, a rede estadual absorve uma grande parcela de alunos que frequentam o ensino fundamental.

A Secretaria Estadual de Educação tem sede na capital do estado. A rede estadual de ensino conta com 228 escolas na capital e 361 no interior (Seduc/AM, 2016), totalizando 589 escolas que atendem a alunos do ensino fundamental e do ensino médio.

Destaca-se, ainda, o Centro de Mídias do Amazonas - CEMEAM, que também faz parte da rede estadual de ensino, oferecendo o ensino médio mediado por tecnologias, ou seja, uma modalidade de ensino que combina Educação a Distância - EAD com ensino presencial, possibilitando o acesso a professores tanto *in loco* quanto a distância, com aulas transmitidas via satélite.

O Centro de Mídias do Amazonas - CEMEAM atende a 150 mil alunos distribuídos na capital e nos demais municípios do estado. A rede de ensino estadual conta com um total de 482.085 alunos, sendo 240.304 na capital e 241.781 no interior do estado.

Tabela 1 - Quantitativo de escolas da rede estadual de ensino do Amazonas em 2015

Etapa de Ensino	Capital	Interior	Total
Ensino fundamental ano iniciais	19	98	117
Ensino fundamental anos finais	59	139	198
Ensino médio regular	92	132	224
Ensino médio mediado por tecnologias	00	103	103
EJA fundamental	45	91	136
EJA médio	27	78	105

Fonte: SEDUC/DPGF/GEPES (2015)

A tabela 1 evidencia que a rede de ensino estadual do Amazonas absorve uma parcela representativa de alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental, ainda que essa etapa da educação básica, segundo a LDB nº 9394/96, seja de atuação prioritária dos municípios.

A rede estadual de ensino conta, ainda, com 23 escolas de tempo integral na capital e 17 no interior que atendem de forma mista, ao ensino fundamental e ao ensino médio, e todo ano executa processo seletivo para o ingresso de novos alunos.

Conforme disposto na Lei nº 8.113, de 24 de julho de 1991, e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, do total de vagas disponibilizadas, 5% são destinadas aos candidatos com deficiência. Segundo o edital, das vagas restantes, 80% são disponibilizadas aos estudantes oriundos da rede pública de ensino e 20% a candidatos de outras redes.

As inscrições para o processo seletivo para as Escolas Estaduais de Tempo Integral - EETI seguem as diretrizes abaixo:

- A inscrição no ensino fundamental - EF do 1º ao 5º anos é realizada na escola onde o candidato deseja a vaga.
- A inscrição para o EF do 6º ao 9º anos e para o ensino médio - EM da 1ª a 3ª séries é realizada em qualquer escola estadual do Amazonas que tenha acesso *online* ao Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas – SIGEAM.
- Os critérios para seleção são: proximidade residencial da escola desejada; menor renda salarial (*per capita*); média somatória das notas dos componentes

curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como parâmetro os três primeiros bimestres do ano letivo anterior.

Outro fator importante está ligado à infraestrutura física das escolas da capital e do interior, no que tange a espaços administrativos para lazer, laboratórios, biblioteca, refeitórios, entre outros, de forma a ofertar um atendimento adequado a toda a comunidade escolar.

Na dimensão da infraestrutura das escolas da rede, temos o seguinte cenário, conforme a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Infraestrutura das escolas/dependências

Dependências	Total de escolas: 589
Sala da diretoria	562
Sala do professor	562
Sala da secretaria	545
Laboratório de informática	499
Laboratório de Ciências	207
Laboratório de recursos – AEE	241
Biblioteca	490
Quadra de esportes coberta	232
Quadra de esportes descoberta	124
Cozinha	570
Sala de leitura	69
Auditório	103
Banheiro fora do prédio	90
Banheiro dentro do prédio	589
Pátio coberto	82
Pátio descoberto	102

Fonte: SEDUC/DPGF/GEPES (2016)

Como se observa na Tabela 2, as escolas da rede de ensino estadual, tanto da capital quanto do interior, em sua maioria, apresentam um bom nível em suas dependências físicas, sendo um fator positivo para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Um fator importante está relacionado ao quantitativo de escolas que possui quadra de esportes com e sem cobertura. Isso porque, considerando os aspectos climáticos da região amazônica, as quadras que não apresentam cobertura

impossibilitam a prática de esportes de forma adequada à saúde dos alunos e professores.

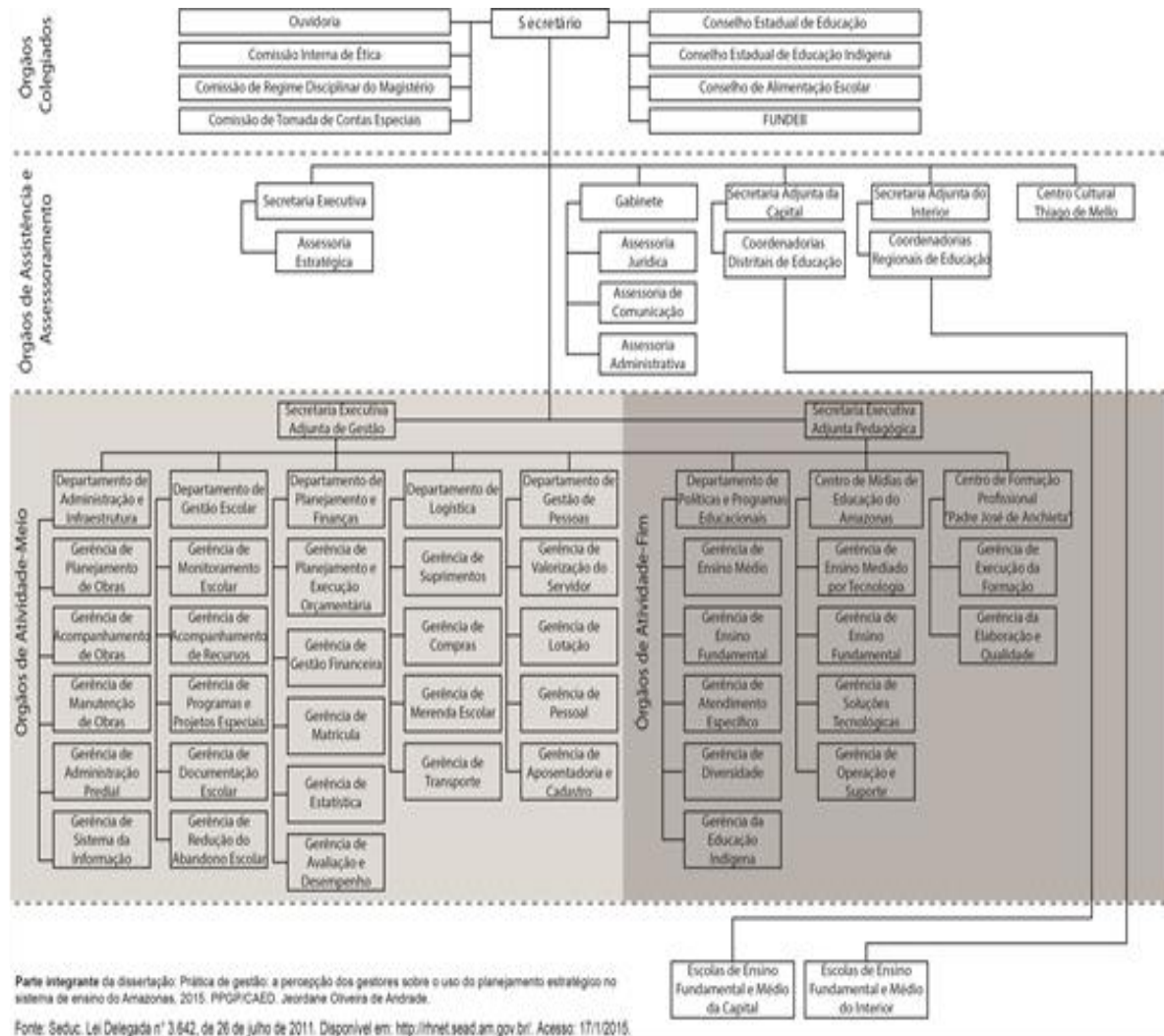
A Seduc/AM (sede) possui, em seu organograma, gabinetes de secretários, departamentos, gerências e Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação que, em conjunto, gerenciam a organização e o funcionamento de toda a rede estadual de ensino.

A Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011, altera a Lei Delegada nº 78, de 18 de maio de 2007, que dispõe sobre a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - Seduc, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional.

De acordo com a organização atual e como consta na lei delegada supracitada, o organograma a seguir (Figura 1) indica a estruturação da Seduc/AM, destacando em sua composição: 01 secretário; 01 ouvidoria, 03 comissões, 04 conselhos estaduais, 01 gabinete, 04 assessorias, 03 secretarias executivas, 02 secretarias adjuntas, 07 departamentos, 34 gerências, 07 Coordenadorias Distritais de Educação e 61 Coordenadorias Regionais de Educação.

Conforme se observa na Figura 1, a seguir, o organograma representa a estrutura organizacional da Seduc/AM, relacionando seus diversos órgãos e como esses estão imbricados, com o objetivo de executar as atividades fim da instituição, ou seja, de prover e gerir uma educação com qualidade, equidade e quantidade, alcançando a todos enquanto direito fundamental.

Figura 1 - Organograma da Seduc/AM



Buscando oferecer uma educação de qualidade, são competências da Seduc/AM, segundo a Lei Delegada nº 78 de 18 de maio de 2007:

- A assistência, a orientação e o acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino.
- A coordenação do processo de definição, implementação e manutenção de políticas públicas para a educação no estado.
- A provisão de recursos necessários, métodos e profissionais qualificados para o aprimoramento dos serviços educacionais oferecidos à sociedade.
- O assessoramento às escolas estaduais na elaboração, na execução e na avaliação de programas educacionais, e na implementação de inovações pedagógicas no ensino fundamental e médio e modalidades.

- A manutenção do sistema permanente de informações quantitativas e qualitativas, da população estudantil, da qualificação dos profissionais da educação e da infraestrutura da rede escolar (AMAZONAS, 2007).

Assim, a interdependência existente entre os órgãos que compõem a Seduc/AM se mostra importante para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais implementadas e monitoradas pela secretaria, por fortalecer as ações conjuntas que são desenvolvidas.

Nessa perspectiva, destaca-se a Secretaria Executiva Adjunta da Capital - SEAC, órgão de assistência e assessoramento que tem como competência a coordenação e o controle das atividades desenvolvidas nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio, intermediadas pelas Coordenadorias Distritais situadas na capital.

A próxima seção tratará das CDE, que são unidades integrantes da estrutura organizacional da Seduc/AM e que foram criadas com a finalidade de prover suporte pedagógico e administrativo às escolas estaduais que compõem a rede de ensino na capital, promovendo a execução das políticas e de diretrizes voltadas à educação.

1.2 Características das Coordenadorias Distritais de Educação - CDE

Dentro da estrutura organizacional da Seduc/AM, as Coordenadorias Distritais de Educação - CDE, conforme suas finalidades e competências assumem um papel importante na condução de parâmetros para a gestão escolar. Sob essa perspectiva, o gestor escolar deverá embasar sua prática nos princípios de uma autonomia compartilhada e de responsabilização, para que a escola, de fato, cumpra seu papel precípuo que é criar mecanismos e ferramentas que promovam o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que uma gestão escolar democrática deve ser o princípio norteador de qualquer gestão escolar, podemos dizer que isso também é assegurado na LDB nº 9.394/96, que apresenta as seguintes determinações no Artigo 14:

Art. 14. 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 (BRASIL, 1996).

Assim, a criação das CDE visa a contribuir para que o trabalho desenvolvido nas escolas seja estruturado, tendo como base uma perspectiva dialética, a fim de construir coletivamente uma cultura de participação, fortalecendo, assim, a escola pública e a criação de espaços democráticos, direcionando suas ações para a comunidade em que está inserida.

É importante ressaltar que, antes da instituição das CDE, o gestor escolar se dirigia unicamente ao Departamento de Gestão Escolar - DEGESC, que tinha como atribuições:

- Coordenação do processo de definição, implementação, monitoramento e avaliação da gestão escolar;
- Acompanhamento do calendário escolar e dos prazos para entrega do resultado final, bem como documentação e auditoria escolar de acordo com a legislação educacional;
- Desenvolvimento de atividades complementares e provisão das escolas com materiais de apoio e incentivo necessários à aprendizagem do aluno nas escolas da rede estadual de ensino;
- Identificação e definição das necessidades de formação dos profissionais de educação das áreas administrativas das escolas (AMAZONAS, 2007).

Com a criação das CDE, houve uma descentralização dos aspectos anteriormente elencados. Foi delegada à equipe gestora das coordenadorias distritais mais autonomia para deliberar sobre questões específicas às escolas, compartilhando, dessa forma, responsabilidades, mas, mantendo diálogo com o DEGESC enquanto órgão de atividade meio – ou seja, aquele que direciona as atividades intermediárias que as CDE desenvolvem nas escolas. As CDE estão diretamente vinculadas ao Gabinete da Secretaria Adjunta da Capital – GSEAC, que é um órgão de atividade fim, que executa as ações propostas.

Outro fator que contribuiu para a implementação das CDE foi que, a partir da adesão do estado do Amazonas ao Plano de Metas Todos pela Educação - Decreto nº 6.024, de 24 de abril de 2007, lançado pelo governo federal, e tendo como objetivo a melhoria da qualidade da educação, tornou-se imprescindível que o sistema de ensino reavaliasse sua estrutura administrativa e organizacional, a fim de viabilizar, de forma concreta, a elevação dos índices de qualidade do ensino estadual público.

A Seduc/AM, como mostra o Quadro 1, na capital Manaus, conta com 7 Coordenadorias Distritais de Educação distribuídas pelas zonas de atendimento, conforme localização na cidade, sendo cada CDE responsável por um número determinado de escolas.

Quadro 1 - Coordenadoria Distrital de Educação por zona

Nº	Coordenadoria Distrital de Educação	Zona de atendimento	Nº escolas
01	Coordenadoria Distrital de Educação 01	Centro e Sul	36
02	Coordenadoria Distrital de Educação 02	Centro Sul	36
03	Coordenadoria Distrital de Educação 03	Centro Sul e Centro Oeste	36
04	Coordenadoria Distrital de Educação 04	Oeste e Centro Oeste	34
05	Coordenadoria Distrital de Educação 05	Leste	32
06	Coordenadoria Distrital de Educação 06	Norte I	26
07	Coordenadoria Distrital de Educação 07	Norte II	28

Fonte: SEDUC/DPGF/GEPES/SIGEAM/2016

Segundo a Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011, compete às CDE:

- Coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria.
- Representação e intermediação das demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à instituição;
- Corresponsabilização nos processos de elaboração do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e do Plano de Ação das Escolas, e na implementação de Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis;
- Participação ativa nas ações referentes ao acesso escolar, à lotação de pessoal, à distribuição de carga horária, ao cumprimento do calendário escolar,

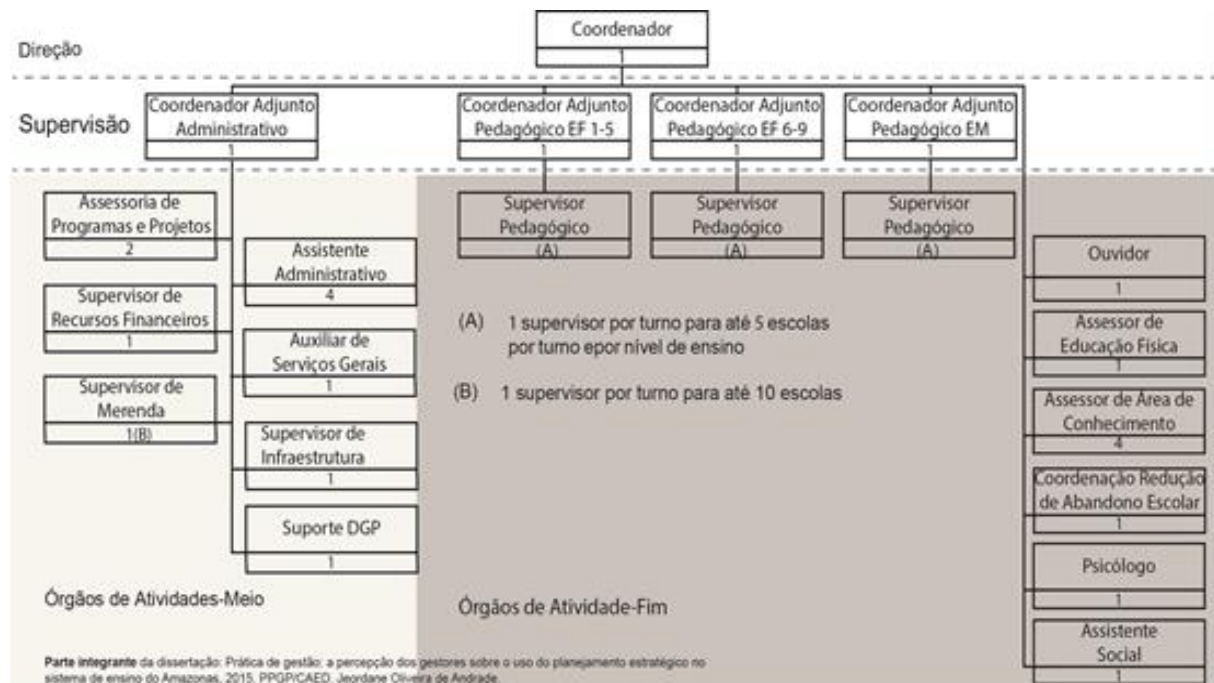
ao alcance de metas referentes aos resultados educacionais, assim como no processo de avaliação da gestão escolar.

As Coordenadorias Distritais de Educação têm uma estrutura que comporta uma equipe multiprofissional, constituída pelo coordenador distrital, pelos coordenadores adjuntos pedagógicos e pelos supervisores pedagógicos.

Ainda dentro do quadro funcional da CDE, destacam-se também o coordenador adjunto administrativo, o assessor de programas e projetos e o supervisor de recursos financeiros (*vide* Figura 2 e Quadro 4) que, juntamente com os demais membros, desenvolvem atividades em parceria.

Nesse sentido, observa-se que a estrutura organizacional da CDE possibilita o desenvolvimento de um fazer técnico, didático e pedagógico, alicerçado na realidade educacional amazonense.

Figura 2 - Estrutura administrativa das coordenadorias de educação (capital)



Fonte: Amazonas (2011).

É importante ressaltar que cada membro da equipe multiprofissional desenvolve articuladamente atribuições específicas na CDE (*vide* Quadro 2). As funções e atribuições do CAP constam no Quadro 4 apresentado mais adiante.

Quadro 2 - Equipe multiprofissional: funções e atribuições

Funções	Atribuições
Coordenador Distrital	Coordenar e articular com a equipe e a comunidade escolar o planejamento e a avaliação das atividades pedagógicas e administrativas; subsidiar e acompanhar a execução da metodologia de gestão escolar, o processo das avaliações externas e diagnósticas e os resultados dos indicadores; promover e coordenar reuniões, encontros, seminários, cursos, eventos na área educacional e correlatas etc.
Coordenador Adjunto Administrativo	Executar trabalhos de redação de expedientes, correspondências oficiais, informações em processos; assistir o coordenador distrital na definição das linhas de atuação pedagógicas e administrativas de acordo com os objetivos e metas estabelecidos; assumir competências do CD quando necessário; participar da elaboração de planejamentos ou propostas anuais da coordenação em que atua etc.
Assessor de Programas e Projetos	Planejar, coordenar, capacitar, monitorar, acompanhar e avaliar a estruturação pedagógica de projetos e programas das escolas, da Seduc e/ou convênios com outros órgãos do governo estadual e federal etc.
Supervisor de Recursos Financeiros	Planejar, coordenar, capacitar, monitorar, acompanhar e avaliar a aplicação dos recursos financeiros transferidos pelo programa estadual e dos repasses de recursos do governo federal (PDDE, Ensino Médio Inovador, PDE Escola, Programa Mais Educação).
Supervisor Pedagógico	Coordenar, planejar, acompanhar e avaliar todo o trabalho pedagógico das escolas sob sua responsabilidade: realizar assessoramentos pedagógicos, de forma a articular e integrar as atividades pedagógicas; orientar os professores na solução de problemas referentes a metodologias e técnicas didáticas e bibliográficas, avaliação escolar e recursos didáticos etc.

Fonte: Seduc/AM (2012).

O desenvolvimento de um trabalho de cunho educacional feito por uma equipe multiprofissional promove, além da troca de conhecimentos, a valorização do sujeito enquanto partícipe ativo, de forma global, no contexto em que está inserido.

Em se tratando de educação, é importante que todos os componentes de um grupo interajam e não se restrinjam apenas àquilo que lhes cabe como atribuição dentro do sistema de ensino, pois, agindo dessa forma, poderão contribuir muito mais para o alcance dos objetivos e das metas de forma coesa.

As CDEs apresentam os seguintes dados numéricos, no que se refere ao número de escolas e ao número de matrículas por nível de ensino, de acordo com a Tabela 3:

Tabela 3 - Número de escolas e número de matrículas por nível de ensino e por CDE em 2015

CDE	Nº de escolas	Nº de escolas			Nº de matrículas		
		Anos iniciais	Anos finais	Médio	Anos iniciais	Anos finais	Médio
01	36	15	15	13	4.054	6.249	9.339
02	36	23	21	15	6.971	10.116	7.780
03	36	13	15	9	4.901	9.811	11.230
04	34	15	18	11	5.380	10.511	7.356
05	32	09	23	21	3.805	13.358	20.670
06	26	10	18	18	5.694	12.467	17.195
07	28	18	19	16	6.555	14.226	10.183
TOTAL	228	103	129	103	37.360	76.728	83.753

Fonte: Seduc/DPGF/Gepes/Sigeam/2016.

Com base nos dados da Tabela 3, o quantitativo de alunos matriculados na rede estadual de ensino requer, nos âmbitos de macro e microsistema, uma grande organização quanto a aspectos didáticos, pedagógicos e administrativos, a fim de que o gerenciamento das atividades desenvolvidas nas escolas seja embasado nos princípios de uma gestão democrática e participativa.

Dessa forma, a união dos sujeitos que atuam nos órgãos de atividades meio com sujeitos dos órgãos de atividades fim é de extrema relevância para um fazer pedagógico comprometido e com qualidade.

Para Lück (1996, p. 37),

[...] o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Assim, as CDE, como instrumentos de gestão escolar sob a direção dos coordenadores distritais, que também são professores e/ou pedagogos da rede e,

portanto, têm um cabedal e conhecimentos mais voltados para a prática do ensino do que para a administração pública, precisam exercitar a vivência de uma gestão social permeada pelo diálogo.

Dessa forma, Oliveira *et al.* (2011) estabelecem uma perspectiva conceitual para a gestão social com base no paradigma habermasiano, que se refere à racionalidade significativa, afirmando que meios e fins nunca são dados, mas são, em grande medida, construídos, negociados. Isso se dá por meio da linguagem e, nesse sentido, o processo gerencial dialógico ocorre quando a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação.

Nessa perspectiva, a gestão social refere-se à maneira de gerir assuntos públicos baseada em participação e maior fluidez de informações, buscando estabelecer formas de articulação social entre os diversos agentes locais, públicos e privados, de forma a compartilhar o poder e as responsabilidades com todos.

Dessa forma, o engajamento da equipe multiprofissional que alicerça o fazer pedagógico e administrativo das coordenadorias distritais de educação junto às escolas é um ponto fundamental para que seja diariamente exercitada uma gestão social comunicativa, que promova o desenvolvimento de uma política pública educacional. Uma relação de partilha propiciará a todos os atores envolvidos neste processo a possibilidade de experienciar concretamente uma gestão democrática participativa, com a universalização do acesso e a permanência dos alunos na escola e também a qualidade social da educação.

Um ator do processo educativo, que tem extrema importância quanto à questão aqui discutida, é o coordenador adjunto pedagógico, tema central da próxima seção.

1.3 O coordenador adjunto pedagógico - CAP

As Coordenadorias Distritais de Educação/AM (capital) foram implantadas no ano de 2005, pela Lei Delegada nº 08, de 05 de julho de 2005. Suas competências, de forma geral, referem-se à visão estratégica de subsidiar as escolas com assessoria técnico-pedagógica, a fim de contribuir para com a melhoria dos resultados diretamente ligados ao rendimento escolar dos alunos e, por consequência, para com a qualidade do ensino na rede estadual de Manaus.

Haja vista a estrutura organizacional de uma CDE e o fato de que as escolas da rede não contam com um coordenador pedagógico *in loco*, apenas com apoio pedagógico, que geralmente é um professor, e com o pedagogo em alguns turnos, instituiu-se a função comissionada de coordenador adjunto pedagógico, que atua diretamente nas CDE.

Os CAPs atuam juntamente com os supervisores pedagógicos (ver atribuições no Quadro 2). Em média, cada CDE possui 13 supervisores, que dão expediente nas CDE e se deslocam para as escolas quando há demanda, ou ficam diariamente percorrendo as escolas que supervisionam através de um cronograma de acompanhamento, fazendo levantamento de situações que requerem intervenção.

Cada supervisor atua junto a cinco ou seis escolas por nível de ensino e por turno, prestando assistência técnica, didática e pedagógica. Todas as segundas-feiras, os supervisores participam de reuniões na coordenadoria distrital para apresentação de relatório de atividades e discussão do planejamento. Cada coordenadoria distrital possui um coordenador adjunto pedagógico por segmento educacional, ou seja, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio, totalizando 21 Coordenadores Adjuntos Pedagógicos.

A fim de obter informações mais precisas junto aos coordenadores adjuntos pedagógicos, foi feito um contato via *e-mail* institucional no primeiro semestre de 2015, a partir do qual foi enviado um mini questionário com questionamentos referentes aos dados funcionais, conforme disponibilizado no Quadro 3, o que possibilitou uma visão geral da composição das Coordenadorias Distritais de Educação.

Quadro 3 - Formação e atuação dos coordenadores adjuntos pedagógicos por coordenadoria

Coordenadoria	Graduação	Especialização	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação como CAP
1	Licenciatura em Língua Portuguesa	Gestão Escolar	22 anos	02 anos
1	Pedagogia	Gestão Escolar	27 anos	03 anos
1	Pedagogia	Coordenação Pedagógica	29 anos	03 anos
2	Pedagogia	Coordenação Pedagógica	22 anos	03 anos
2	Pedagogia	Biologia	3 anos e 6 meses	01 mês
2	Pedagogia	Coordenação Pedagógica	13 anos	02 anos
3	Pedagogia	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.	25 anos	07 meses
3	Pedagogia	Gestão Escolar	18 anos	04 anos
3	Pedagogia	Psicopedagogia	25 anos	10 meses
4	Pedagogia	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.	20 anos	3 anos
4	Licenciatura em Filosofia	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	28 anos	3 anos
4	Licenciatura em Filosofia	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	30 anos	4 anos
5	Pedagogia	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	11 anos	2 anos
5	Pedagogia	Coordenação Pedagógica	22 anos	2 anos
5	Pedagogia	Coordenação Pedagógica	22 anos	2 anos
6	Pedagogia	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	14 anos	3 anos
6	Pedagogia	Gestão Escolar	31 anos	3 meses
6	Pedagogia	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	30 anos	3 anos
7	Pedagogia	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.	13 anos	2 anos e 2 meses
7	Licenciatura em Língua Portuguesa	Coordenação Pedagógica	13 anos	2 anos e 2 meses
7	Licenciatura em Língua Portuguesa	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	21 anos	2 anos e 2 meses

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de informações fornecidas pelos coordenadores adjuntos pedagógicos via e-mail e telefone no primeiro semestre de 2015.

De acordo com as informações contidas no Quadro 3, todos os coordenadores adjuntos pedagógicos possuem especializações assim distribuídas: 43% em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar; 29% em Coordenação Pedagógica; 19% em Gestão Escolar; 4,5% em Psicopedagogia e 4,5% em Biologia. Em média, esses profissionais têm 20 anos de atuação no magistério e 2 anos como Coordenador Adjunto Pedagógico.

Como já mencionamos, as escolas da rede de ensino estadual não contam com coordenadores pedagógicos *in loco*, tendo em seu quadro funcional apenas o pedagogo e/ou o apoio pedagógico que, na maioria das vezes, é um professor. Tampouco possuem o suporte desses profissionais nos três turnos de funcionamento. Essa situação, analisada sob a luz da organização do trabalho pedagógico na escola, não atende às necessidades emergenciais e cotidianas relacionadas às práticas do professor em sala de aula. Com isso, o pedagógico fica em um plano secundário e as atividades do pedagogo e/ou apoio pedagógico acabam se restringindo aos aspectos administrativos e de inspeção e supervisão de entrada, saída, livro de ponto entre outros.

A precariedade de um trabalho pedagógico mais específico junto aos professores ocasiona prejuízos ao processo ensino-aprendizagem. Este trabalho é de responsabilidade do pedagogo que, por sua vez, deve ser capacitado para atuar frente às situações especificamente pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, deve-se buscar um processo educativo significativo tanto para o aluno quanto para o professor, salvaguardando as dimensões estéticas, afetivas e psicológicas que permeiam as relações humanas.

Essas múltiplas dimensões se enquadram na compreensão de Libâneo (2010) de que todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente. Ainda nas considerações do autor, é importante fazer a distinção entre trabalho pedagógico, por estar relacionado à atuação em um amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente, forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola.

Com isso, pode-se perceber o quanto as mudanças na estrutura administrativa e organizacional da Seduc/AM foram necessárias para revitalizar, e até mesmo suscitar, a reinvenção das práticas de coordenação pedagógica nas escolas da rede, enquanto elemento de sustentação do fazer educativo dos professores.

A inserção da função de coordenador adjunto pedagógico nas CDE foi idealizada a partir do princípio da organização, da coordenação, do acompanhamento e do monitoramento das atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas estaduais.

Para uma melhor compreensão, na próxima seção, apresentaremos aspectos relacionados ao fazer do CAP na rede de ensino e sua relevância para a organização escolar.

1.3.1 Perfil, atribuições e atuação junto às CDEs

O coordenador adjunto pedagógico foi inserido no desenho organizacional das CDE no ano de 2010, quando houve um processo seletivo organizado pela equipe de Assessoria Estratégica - AE da Seduc/AM, em parceria com uma assessoria externa. Em janeiro do ano de 2011, os CAP tomaram posse efetivamente. Os participantes, a maioria indicados pelos coordenadores distritais, passaram por entrevistas e análise de currículo.

A Assessoria Estratégica (AE) da Seduc/AM elaborou um documento nomeado Mapeamento de Processos (2012) que, embora não esteja normatizado, refere-se ao perfil, ao cargo e às atividades que cada profissional que atua junto às coordenadorias distritais de educação na capital desenvolve. Destacamos, no Quadro 4, a seguir, o perfil e as atribuições dos coordenadores adjuntos pedagógicos, conforme o documento supracitado:

Quadro 4 - Coordenador adjunto pedagógico: formação, perfil e atribuições

Formação/perfil	Atividades básicas/atribuições
1. Graduação/Licenciatura na área educacional, com especialização na área de formação ou em Educação.	1. Coordenar, planejar, acompanhar e avaliar todo o trabalho pedagógico, de forma a articular e integrar as atividades pedagógicas das escolas estaduais.
2. Noções de Planejamento estratégico ou gestão de pessoas ou pública ou de projetos ou de processos.	2. Planejar, avaliar e monitorar, no âmbito das unidades escolares, as atividades desenvolvidas pelos professores, na perspectiva da redução das dificuldades de aprendizagem em relação aos conteúdos ministrados e prescritos no currículo escolar do ensino fundamental/ensino médio.
3. Conhecimento Pedagógico (LDB, PNE, PCN).	3. Estimular, acompanhar, participar e avaliar a elaboração do PPP, o Conselho Escolar, o Regimento Interno Escolar e os demais instrumentos pedagógicos com toda a comunidade escolar.
4. Conhecimentos básicos em informática.	4. Participar da promoção e da coordenação de reuniões, encontros, seminários, cursos, e eventos na área educacional e correlatas, pertinentes a todos os aspectos educacionais da coordenação e da secretaria.
5. Experiência docente e/ou coordenação na área administrativa ou pedagógica de no mínimo 3 (três) anos.	5. Participar da elaboração de planejamentos ou propostas anuais de atividades da coordenação em que atua; organizar e produzir dados e informações educacionais e outras atividades correlatas.

Fonte: Seduc/AM (2012) – Mapeamento de processos

Percebe-se que, de forma geral, todos os coordenadores adjuntos pedagógicos desenvolvem as mesmas atividades adaptadas ao segmento educacional de atuação.

Embora os aspectos expostos tenham sido elaborados e documentados (no Mapeamento de Processos), ainda não foram oficializados e encontram-se em processo de aprovação final na Seduc/AM, segundo informações coletadas junto a um dos coordenadores adjuntos pedagógicos, o qual está na função desde o início de sua instituição.

Cada coordenador adjunto pedagógico atua, em média, com 8 a 10 escolas, dependendo do segmento educacional que acompanha. Esse acompanhamento é feito em parceria com o supervisor pedagógico.

Para sua efetivação, um cronograma de atendimento mensal é elaborado e, a partir dele, são realizadas visitas de acompanhamento e monitoramento das atividades desenvolvidas nas escolas e do processo de ensino-aprendizagem.

1.3.2 Formação do coordenador adjunto pedagógico no âmbito da Seduc/AM

Como podemos observar no Quadro 7, em que estão descritas as atribuições do coordenador adjunto pedagógico, a densidade e a quantidade de seus afazeres exige que tenha uma qualificação em nível técnico, didático e pedagógico. O Quadro 6 (apresentado na Seção 1.3), que traz aspectos sobre a formação e a atuação dos CAP, evidencia que todos os coordenadores possuem formação e experiência no magistério, conforme solicita a legislação.

Entretanto, há uma necessidade de propiciar formação continuada específica aos coordenadores adjuntos pedagógicos, aliando teoria e prática de modo concreto, para que possam exercer a função embasada na tríade proposta por Placco *et al.* (2011) – articular, formar, transformar –, para que, assim, também sejam agentes nos processos que envolvem a gestão democrática.

De acordo com Placco *et al.* (2011), o coordenador pedagógico tem, na escola,

[...] a função mediadora de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo *cumprir obrigações curriculares* e passando a conjugar os verbos *aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas e criar outras*, porque estas estão de acordo com suas crenças e seus compromissos sobre a escola e o aluno; e *rejeitar* as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico (PLACCO *et al.*, 2011, p. 230).

Partindo dessa assertiva, considera-se que, no contexto das políticas públicas, a formação continuada específica para os educadores que atuam como coordenadores adjuntos pedagógicos deve ser considerada pelos gestores educacionais como premissa básica para o bom desempenho de suas atribuições.

Uma educação de qualidade perpassa a qualidade da formação do professor e, para tanto, a administração pública educacional emerge, neste contexto, de forma relevante, como um meio para atingir objetivos, avaliar processos e resultados e ajustar-se às demandas.

No âmbito da Seduc/AM, com exceção dos cursos de especialização em Gestão Escolar (turmas nos anos 2009, 2011, 2013 e 2015) e Coordenação Pedagógica (turmas nos anos 2011 e 2013) ofertados através do Programa Escola de Gestores da Educação Básica, dos quais a maioria dos coordenadores participou, não houve oferta de formação específica direcionada aos coordenadores adjuntos pedagógicos.

Em linhas gerais, também caracterizados como formação continuada, são oferecidos cursos pelos departamentos da Seduc, dos quais os coordenadores participam juntamente com professores, gestores e pedagogos das escolas, relacionados a temáticas como: descritores em Língua Portuguesa e Matemática, avaliação em larga escala, Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas - Sadeam, Pacto Nacional do Ensino Médio – PNEM e Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA, entre outros.

Considerando essas informações e baseando-nos nos autores consultados, enfatizamos novamente a importância de propostas de formação continuada específica aos coordenadores adjuntos pedagógicos.

Nesse sentido, Libâneo (2013) afirma que “[...] 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”. Assim, mostra-se relevante afirmar que o coordenador pedagógico, por exercer um papel estratégico de mediador, deve estar em permanente autoformação, a fim de que sua atuação tenha consistência técnica, didática e pedagógica.

Convém ressaltar que a oferta de cursos de formação continuada específica a qualquer profissional da área de Educação, por si só, não garante a concretude de uma autoformação, mas configura-se como caminho viável para a constante busca de aperfeiçoamento.

Para tanto, a oferta de formação continuada ao coordenador adjunto pedagógico precisa relacionar aspectos teóricos e práticos pautados em uma visão de macro e microsistema, uma vez que suas atribuições abarcam uma multiplicidade de fazeres, que devem ser catalisados, a fim de atender às demandas do órgão de assistência e assessoramento a que estão atrelados.

Desenvolver atividades relacionadas à construção de conhecimentos, saberes e, principalmente, que estejam ligadas à formação humana, requer do

profissional resiliência em seu processo de autoformação, haja vista a nova conjuntura social, política e econômica veiculada pela globalização e, principalmente, com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação.

Toda essa dinâmica que envolve a vida em sociedade promove mudanças socioculturais. No campo da aprendizagem, isso é notório, principalmente na contemporaneidade, considerando que as inovações trazidas pelas tecnologias projetam novas maneiras de apreender conhecimentos, requerendo que o cidadão contemporâneo seja proativo, preparado para se relacionar com seu meio de forma autônoma e reflexiva.

Enfim, que possua as habilidades e competências necessárias para um educador do século XXI, o qual, envolto pelo advento das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC e pela globalização, precisa oferecer ao jovem uma formação que propicie uma participação ativa na sociedade, ao mesmo tempo em que se faz autor de sua própria narrativa histórica. Nesse sentido, as escolas precisam passar por momentos de transformação de sua práxis pedagógica. Essa transformação perpassa o processo de formação permanente dos profissionais da educação, por serem esses os agentes que promovem a vida dentro da instituição escolar.

Para que a escola possa viver essa transformação, urge a necessidade de os gestores educacionais promoverem formação continuada específica e direcionada aos atores do processo educativo, dadas as especificidades de seu campo de atuação. Dentre esses atores, destacam-se, no âmbito do macrossistema, os coordenadores adjuntos pedagógicos, por atuarem como elo comunicativo entre as escolas (microssistema) e a secretaria (macrossistema).

Para tanto, considerando sua função social, a escola desponta no contexto da formação continuada como elemento essencial, principalmente por possibilitar vivências reais e produzir situações que permitem com que os atores do processo educativo, no exercício de sua prática, façam uso da teoria e, com isso, ampliem seu cabedal de conhecimentos.

Há de se considerar, portanto, que a escola deve funcionar como um sistema aberto, ou seja, inserido em um ambiente em que não só influencia, mas, ao mesmo tempo, é influenciado, considerando a diversidade de público que possui.

Logo, é imprescindível que os sistemas de ensino voltem seu olhar para esta lacuna e se organizem, de modo a fornecerem cursos de formação continuada que atendam às necessidades dos coordenadores pedagógicos, que têm a coordenação dos processos pedagógicos da escola sob sua responsabilidade.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR ADJUNTO PEDAGÓGICO

O Capítulo 1 tratou da educação no estado do Amazonas, da estrutura da Seduc/AM, e da inserção do coordenador adjunto pedagógico no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é analisar os possíveis entraves vividos pelo coordenador adjunto pedagógico em decorrência da falta de uma formação continuada específica que ofereça subsídios teóricos, metodológicos e práticos para o bom desenvolvimento de suas atribuições, este capítulo se reserva a uma discussão na companhia de autores que falam de temas que refletem a formação continuada e o papel do coordenador pedagógico no campo da educação. Para isso, discorreremos sobre: a) a importância da formação continuada para os profissionais da educação, como elemento que orienta a reflexão crítica sobre a prática; b) a formação continuada do coordenador pedagógico relacionada à autonomia pedagógica da gestão escolar como mecanismo que deve impulsionar o crescimento da proposta de formação continuada dos atores do processo educativo; c) o papel, as atribuições, como é avaliado o coordenador adjunto pedagógico no âmbito da Seduc/AM e sua ampla atuação no processo educativo.

Ainda neste capítulo, apresentaremos o delineamento da pesquisa, descrevendo o tipo de pesquisa, as técnicas e os instrumentos de produção de dados utilizados, e realizaremos a análise desses dados em consonância com os objetivos deste trabalho.

2.1 A importância da formação continuada no contexto educacional

A formação continuada para profissionais que atuam na educação básica, no processo educacional brasileiro, requer pensar fundamentalmente sobre as garantias de uma política sistemática e democrática, que permita a formação inicial e, conseqüentemente, a formação continuada dos profissionais que atuam no âmbito da gestão educacional, como o gestor escolar e o coordenador pedagógico.

Esses profissionais estão presentes nos sistemas de ensino público, desenvolvendo um importante trabalho de mediação entre a gestão pedagógica e os processos de ensino efetivados nas escolas. Nesse sentido, considerando sua diversidade, a educação brasileira precisa de propostas que atendam às

especificidades da educação básica em todo o país, nas quais deve estar inserida a gestão educacional. Para Freitas (2000, p. 47),

[...] o contexto da abertura política nacional dos anos 80 deu espaço para que a educação fosse pensada a partir da realidade escolar e o cumprimento de planejamentos padronizados foi relaxado. As novas políticas públicas, provavelmente sob o efeito do espírito neoliberal, passaram a contemplar a descentralização administrativa e a gestão escolar participativa de cunho democrático, com o foco na realidade da escola e de suas comunidades escolar e local.

No âmbito da gestão escolar, o processo de seleção/eleição de gestores escolares com capacitação adequada para gerir um processo educativo pautado na participação democrática e no compartilhamento de responsabilidades tem sido uma mudança perceptível neste contexto histórico a partir da década de 1980. No Amazonas, ainda que na rede estadual de ensino, o processo de seleção de gestores escolares se dê por indicação política, busca-se realizar um trabalho moldado em práticas coparticipativas.

Com isso, evidenciaram-se as transformações no âmbito da administração escolar, focada fundamentalmente na autonomia pedagógica para deliberar sobre assuntos que interferem diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Evidenciou-se, também, a partir da década de 1990, a necessidade de ampliar as funções correlatas da gestão pedagógica, até então desempenhadas, nos sistemas de ensino, somente pela figura do pedagogo. Conforme compreendemos, essas transformações advêm das necessidades de cada tempo e espaços históricos.

No campo educacional, pode-se dizer que os avanços ocorridos nas últimas décadas provocaram uma mudança na concepção de escola e de gestão escolar, tal como mudanças nas políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, principalmente para os que exercem a docência.

Quanto às mudanças nas políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, da mesma maneira que o Plano Estadual de Educação do Amazonas estabelecem diretrizes e estratégias para a formação dos profissionais da educação básica. Esses planos trazem, na essência de seus conteúdos, uma análise histórica e crítica da situação atual da formação de professores. Essa análise ressalta a importância e a necessidade da formação inicial e continuada para todos os profissionais que atuam

na educação brasileira e provoca reflexões sobre a necessidade de protagonismo nesses segmentos.

[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam tem implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Os pressupostos teóricos sobre a formação continuada, sua importância e sua necessidade para os profissionais da educação, se sustentam em bases conceituais de diferentes autores. Altenfelder (2005, p. 5) a define como:

[...] processos de formação do educador que já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão, uma vez que é o termo usado pela maioria dos educadores que apontam para a discussão e/ou para a proposição de projetos que levam em conta um professor inserido em um contexto sócio-histórico, que tem como função transmitir o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade.

Nessa direção, Davis (2012, p.12) considera “[...] a formação continuada central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores, e faz parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente [...]”.

Nos estudos atuais, entretanto, as discussões conceituais sobre a formação continuada não têm relevância nas análises educacionais, considerando que, segundo Gatti (2008, p.57), ora se reduzem meramente ao significado da expressão circunscrito aos cursos estruturados, ora são abordadas de forma ampla e genérica.

A formação continuada é um processo permanente de ação-reflexão-ação da prática pedagógica e um espaço privilegiado de construção de saberes. Isso requer que o profissional evidencie, nesse processo, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos, no sentido de perceber em que medida contribuem para a sua profissionalização, com vistas ao aprimoramento profissional (GATTI, 2008).

O processo da formação continuada no espaço da escola tem como condição a construção da identidade profissional, o que requer que esse profissional seja sujeito da formação e não objeto dela, um mero instrumento maleável e manipulável pelas políticas de formação (NÓVOA, 1995).

Isso se deve ao processo histórico que relaciona os conceitos de conhecimento e de formação no cotidiano da escola. Não é novidade que a formação continuada é relevante para a melhoria do processo educativo, fundamentalmente no desenvolvimento de habilidades e competências profissionais que se adéquam a cada realidade e contexto, e dos saberes necessários para a construção da identidade profissional, que também pode ser definida pela apropriação dos conhecimentos apreendidos e aprendidos na formação continuada. Essa deve desvelar os conhecimentos peculiares e próprios do público atendido na escola. Isso porque os saberes adquiridos na formação inicial não qualificam adequadamente para o desenvolvimento de atribuições fins, e essa qualificação é adquirida através da aquisição de conhecimentos advindos da prática, da experiência (LIBÂNEO, 2010).

A tendência é pensar a formação continuada como a redenção para as lacunas advindas da formação inicial. No entanto, é preciso fazer um exercício de desconstrução desse pensamento, uma vez que a formação continuada independe de uma formação inicial descontextualizada. A formação continuada vinculada ao trabalho deve ser um direito assegurado para qualquer profissional. Mais do que ter possibilidades de revisitar suas concepções e seu modo de agir no cotidiano, é preciso oferecer condições para que este possa desenvolver uma prática mais crítica, autônoma e criativa.

Considerar o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional para além das práticas de formação continuada e uni-lo a fatores não formadores, mas sim laborais, supõe uma reconceituação importante, já que não se analisa a formação continuada apenas como o domínio das teorias e ou se centra nas características pessoais do profissional (NÓVOA, 1995).

Esta posição pressupõe analisar a formação como elemento de desenvolvimento da consciência ética e da luta por melhorias sociais e pessoais, a fim de que sejam estabelecidas novas formas de integração na prática da formação e nas relações de trabalho. A formação profissional deve estimular o convívio de propostas diferentes e inovadoras, principalmente na área educacional, a fim de compor boas práticas, efetivando, dessa forma, uma educação com qualidade. Para tanto, tem-se na escola o *locus* primordial deste processo de constante construção e reconstrução do conhecimento, uma vez que é nela que o educador transita diariamente entre a teoria e a prática.

2.2 A formação continuada do coordenador pedagógico

Há trabalhos na literatura acadêmica que enfatizam a importância da formação continuada para os profissionais da educação, entre os quais estão inseridos os coordenadores pedagógicos. Dentre esses trabalhos, destacam-se as obras de Libâneo (2010), Oliveira (2013), Gatti (2008), Placco *et al.* (2011) e Lima e Santos (2007), entre outros.

Para Almeida (2003 *apud* DAVIS, 2012, p. 15), o trabalho do coordenador pedagógico:

[...] deve recair no coletivo de professores de cada escola e atribui ao coordenador pedagógico um papel central: o de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor).

Tomando como base essa assertiva, o coordenador pedagógico deve participar efetivamente do processo educativo como sujeito de sua própria formação continuada. Com isso, ele passará a ser o ponto central das ações de formação na escola, juntamente com os demais profissionais docentes e não docentes.

O coordenador pedagógico foi inserido no ambiente educacional em meados da década de 1960, a fim de oferecer suporte técnico, didático e pedagógico aos professores, buscando aprimorar o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (GATTI, 2008). Sua função atendeu a essa necessidade, atuando em parceria com os demais atores do processo educativo, a fim de propiciar momentos de discussão e planejamento, e de elencar propostas de ações interventivas de cunho administrativo e pedagógico.

Nesse sentido, a formação continuada torna-se imprescindível para os profissionais que atuam na esfera educacional, fundamentalmente para o coordenador pedagógico, dado seu papel de articulador junto aos professores e suas possíveis dificuldades, no sentido de colaborar para a proposição de respostas que dinamizem as atividades em sala de aula.

A complexidade do trabalho do coordenador pedagógico se configura pelas dimensões pedagógicas e administrativas, sendo essa última a que mais desloca o coordenador pedagógico de suas atribuições enquanto gestor dos processos pedagógicos. Isso faz com que a atuação desse profissional seja desvirtuada de

suas reais funções, que são impulsionar diferentes saberes e ser corresponsável pelas construção e reconstrução do processo educativo.

Essa realidade provoca reflexões sobre o trabalho do coordenador pedagógico e sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino, sendo que seu papel no processo pedagógico precisa ser mais bem definido no âmbito dos sistemas de ensino. Essa definição mostra-se relevante devido à implicação direta na definição de propostas de formação continuada. Sem propostas de formação específica para o coordenador pedagógico, o desafio de promover a melhoria na qualidade da educação aumenta (PLACCO *et al.*, 2012).

A formação continuada específica para os profissionais que atuam como coordenadores pedagógicos precisa ser entendida pelos dirigentes públicos, no contexto das políticas públicas, como premissa básica para o bom desempenho de suas atribuições, considerando que uma educação de qualidade perpassa pela qualidade da formação desses profissionais.

Ainda nesta perspectiva, Lima *et al.* (2012) apontam para os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no processo de construção identitária profissional, da mesma forma que a importância da reflexão sobre o papel que desenvolve na escola e suas reais atribuições.

Diante da realidade de nossas escolas, a grande maioria dos coordenadores pedagógicos acredita que suas funções e atribuições nos sistemas educacionais estão mais voltadas para o atendimento aos alunos, às famílias e ao diretor, tal como para atividades administrativas, organização de eventos, acompanhamento de entrada e saída de alunos, entre outras. Essa multiplicidade de fazeres retrata o dia a dia de um coordenador pedagógico.

Placco *et al.* (2011) afirmam que há uma tensão entre o desejado e o vivido por esses profissionais nas instituições de ensino. Isso quer dizer que eles desejam um fazer mais específico, voltado para o atendimento aos professores, dadas as suas especificidades de atuação, e aos alunos, uma vez que são articuladores e mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que o coordenador pedagógico é o responsável pela formação continuada dos professores na escola, e também pela mediação do ensino junto aos alunos, é importante ressaltar que o fator “formação” tem grandes implicações no fazer pedagógico do coordenador.

Quando o coordenador pedagógico é um pedagogo, sua formação inicial leva-o a colaborar com o professor em relação aos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental (EF). No entanto, isso fica mais difícil em se tratando dos anos finais do EF e do ensino médio (EM). O coordenador pedagógico não tem como dominar conteúdos de áreas específicas do conhecimento, mas, deve buscar conhecer didaticamente as melhores formas de ensinar. Logo, o coordenador pedagógico precisa conhecer a proposta didática da escola, para que, assim, possa fazer a articulação entre o como fazer e o currículo escolar.

Com esta postura, o coordenador pedagógico poderá desenvolver seu trabalho de maneira direcionada, sendo capaz de auxiliar o professor a pensar na organização e na aplicação dos conteúdos específicos de sua área com mais dinamismo em sala de aula, sempre visando a aprendizagem do aluno.

Para Gatti (2008, p. 58),

[...] o propósito inicial da formação continuada seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Em tese, a apropriação de conhecimentos pelo aluno advém da capacidade do professor em prover recursos didáticos e metodológicos que alcancem a diversidade de universos que compõem a sala de aula. É preciso ressaltar que essa é apenas uma das facetas do processo de apropriação do conhecimento. Ainda que tenhamos clareza de que o processo ensino-aprendizagem é complexo e não pode ser mensurado a partir de um ou outro ator somente, destacamos a figura do professor. O professor, por sua vez, precisa estar em um movimento constante de atualização, dadas as inovações existentes no campo educacional. É importante afirmar que o coordenador pedagógico, por exercer um papel estratégico de mediador, deve estar em permanente autoformação, a fim de que sua atuação tenha consistência técnica, didática e pedagógica.

Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) afirmam que a deficiência na formação inicial dos coordenadores pedagógicos – no que se refere a aspectos metodológicos, planejamento, gestão escolar, conhecimento das teorias pedagógicas, avaliação educacional e da aprendizagem, currículo e formulações de políticas públicas –, promove um divórcio entre a teoria e a prática.

Para tanto, a formação continuada do coordenador pedagógico precisa relacionar aspectos teóricos e práticos pautados em uma visão macro da escola, considerando que suas atribuições abarcam uma multiplicidade de fazeres, mas que devem ser catalisados, a fim de atender às necessidades dos professores, contribuindo, assim, para a melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos.

Oliveira (2013) considera que o coordenador pedagógico, ao desenvolver seu papel de mediador entre o conhecimento e os professores, possibilita e estimula o processo de partilha de vivências pedagógicas, suscitando dúvidas e ansiedades que precisam de respostas.

Diante disso, é preciso que o coordenador pedagógico se sinta capaz de propiciar momentos de reflexão, discussões e sugestões, fazendo uso de diversos instrumentos e estratégias de ação, a fim de fomentar, de maneira adequada, o processo formativo dos professores na escola. Entretanto, mostra-se importante a seguinte pergunta: como o coordenador pedagógico pode ser capaz de disparar um processo reflexivo se ele mesmo não possui, muitas vezes, condições de refletir sobre o seu próprio fazer?

Nesse sentido, concordamos com Placco *et al.* (2012), ao afirmarem que há uma necessidade de construção de políticas públicas educacionais que fomentem a instrumentalização do coordenador pedagógico como articulador, formador e transformador da realidade escolar. A formação continuada emana muita representatividade por possibilitar ao coordenador pedagógico liderar com mais efetividade os momentos que envolvem diálogos sobre os diversos aspectos demandados pelo fazer pedagógico. Isso porque não basta a um profissional conhecer as dificuldades de sua prática; ele precisa ser capaz de refletir sobre ela e propor, buscar mudanças que tenham reflexos positivos no fazer cotidiano.

2.3 Contexto histórico do coordenador pedagógico

A reflexão sobre a realidade escolar oportuniza a compreensão do contexto histórico em que se dão as diversas reformas da educação brasileira, que possibilitaram a emergência de diferentes profissionais no sistema educacional, ora para garantir a implementação e a execução de políticas verticalizadas, ora para legitimar o processo democrático no âmbito escolar, equilibrando a correlação de

forças entre os diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (GATTI, 2008).

Conhecer os tempos e espaços históricos dos fatos que envolvem e concretizam as referências que temos hoje da função de coordenador pedagógico mostra-se relevante por possibilitar ao profissional compreender sua trajetória ao longo do processo social, histórico e cultural no âmbito educacional.

Segundo Machado e Arribas (2011), conhecer as representações sociais é importante para a compreensão dos processos educativos e dos fenômenos do campo da educação. Também possibilita conhecer como o coordenador pedagógico constrói significados para sua função, uma vez que este tipo de estudo pressupõe uma categorização construída a partir de elementos que circulam no ambiente sociocultural.

Estudos diversos, tais como o realizado pela Fundação Victor Civita (FVC) em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), nos anos de 2010 e 2011, revelam que, nas instituições em que há a figura do coordenador pedagógico, ocorre uma descaracterização de suas atribuições, muitas vezes conduzindo-o ao ativismo cotidiano que o afasta de suas reais atribuições como formador e orientador do corpo docente, visando à melhoria contínua do ensino e da aprendizagem e promovendo o sucesso escolar de todos. Isso faz com que a dimensão articuladora de suas atribuições se sobressaia, considerando a diversidade de situações diárias na escola, as quais o coordenador pedagógico é levado a resolver.

Historicamente, a evolução do trabalho da coordenação pedagógica tem uma relação com os diversos movimentos que visavam à valorização da educação, dentre eles o Manifesto dos Pioneiros da Educação Básica - 1932 (FRANCO, 2006).

No cenário educacional atual, segundo Machado e Arribas (2011), identificamos uma mudança conceitual que aponta para um novo modelo de coordenação pedagógica, cabendo ao coordenador não mais o controle, mas sim o papel de articulador e crítico, em constante diálogo com seus pares, reforçando a valorização dos processos de reflexão no espaço escolar, favorecendo, dessa forma, o processo educativo.

Em 2008, o Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE)⁵ regulamentou a profissão de Coordenador Pedagógico através da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), descrevendo o espaço de trabalho, a referência e as funções, que são:

- programar a execução do PPP (Projeto Político-Pedagógico);
- viabilizar o trabalho coletivo dos professores;
- promover a formação dos educadores e funcionários através de atualizações coletivas e contínuas, pesquisando sobre os avanços de caráter científico;
- pesquisar e implementar práticas pedagógicas;
- aprofundar a reflexão sobre as diversas teorias da aprendizagem, subsidiando o trabalho docente em sala de aula para a promoção da aprendizagem (CBO, 2008).

O trabalho do coordenador pedagógico, conforme Pilleti (1998, p.123), consiste principalmente em:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores se atualizarem e aperfeiçoarem constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade, no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que possam surgir.

Nesse mesmo contexto, para Santos e Santos (2014), são elementos essenciais da função do coordenador pedagógico, junto às escolas:

- a) preparar e acompanhar os processos em atitude e colaboração com o professor;
- b) organizar e desenvolver o currículo em parceria com a comunidade escolar;

⁵ Ministério do Trabalho e do Emprego. Disponível em: <<http://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte-coordenadorpedagogico>>. Acesso em: 10 maio 2016.

- c) prestar assistência aos professores na elaboração dos planejamentos e práticas de avaliação;
- d) diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem;
- e) adotar medidas preventivas, adequando conteúdos, metodologias e avaliações, além de coordenar atividades de formação continuada.

Observando as atividades dos coordenadores adjuntos pedagógicos no período de minha atuação como supervisora de polo no curso de Especialização Pedagógica, em um determinado município do interior do estado, percebi que o desenvolvimento das atividades diverge das supracitadas, chocando-se com as demandas emergentes da dinâmica escolar, como problemas de ordem estrutural, conflitos entre alunos, atendimento aos pais, solicitações dos professores, dos gestores e da secretaria de educação.

Assim, as atribuições do profissional ficam comprometidas, uma vez que, em meio a tantas urgências, sua percepção das necessidades e o diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem não acontecem de forma a possibilitar uma orientação pedagógica direcionada ao trabalho do corpo docente.

Isso porque, segundo Lima e Santos (2007), muitos olhares são lançados sobre a identidade e a função do coordenador pedagógico na escola. Diante de tantas expectativas, é natural que haja uma descaracterização da identidade profissional, sendo necessário que ele mesmo construa tanto seu espaço na comunidade escolar, delimitando claramente sua atuação e seu papel, quanto sua práxis junto ao corpo docente.

Ainda na visão dos autores, a coordenação pedagógica é entendida como assessoria permanente e continuada do trabalho docente. Para ele, construir a identidade de um ofício e construir-se nele como seu escultor é realizar uma prática em que se busca o significado do papel e do exercício da cidadania, como da própria humanidade (LIMA & SANTOS, 2007).

Esse novo olhar do coordenador pedagógico para a escola como espaço de conquista, de resolução de conflitos e de assunção de seu papel como ator social, agente facilitador e problematizador do papel docente no âmbito da formação continuada, promove intervenções e encaminhamentos mais viáveis ao processo ensino-aprendizagem.

Após a promulgação da LDB nº 9.394, de 1996, a coordenação pedagógica passou a ter uma nova perspectiva de trabalho, dando maior importância ao trabalho coletivo e à participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e na tomada de decisões pedagógicas e administrativas.

A gestão democrática enfatiza o coletivo, a participação de um todo e não somente de algumas partes que compõem a equipe escolar, descartando uma gestão autoritária e hierárquica e exercendo um papel democrático. Quando a gestão se abre ao diálogo, às discussões e às sugestões, fortalece-se por poder contar com a corresponsabilização dos atores envolvidos no processo educativo.

Evidencia-se, dessa forma, a importância da partilha de responsabilidades dentro de uma instituição, uma vez que a divisão de trabalho proporciona mais sistematização e organização do trabalho pedagógico e/ou administrativo, fortalecendo, com isso, o sentido de coletividade, ou seja, de comunidade.

Na rede estadual do Amazonas, essa sistematização é percebida na articulação do trabalho do CAP com o coordenador de área, que é um professor licenciado em um componente curricular específico. Deixa-se, assim, uma visão negativa de supervisão e fiscalização para efeito de cobranças, passando a construir alternativas inovadoras no fazer pedagógico.

Essa partilha contribui muito com as ações diárias, que consumiam muito do tempo do coordenador pedagógico e que “prejudicavam” outras ações que deveriam ser realizadas com mais urgência, como o planejamento e o acompanhamento do processo didático-pedagógico na escola.

É de grande importância que os demais atores do processo educativo compreendam que o coordenador pedagógico não pode tomar para si a responsabilidade por inúmeras tarefas. Em coletividade, deve deliberar encaminhamentos que busquem a superação dos entraves detectados, promovendo, assim, uma dinâmica relacional dialógica. Santos e Santos (2014, p. 4) apontam:

[...] Dessa maneira, podemos perceber o grande desafio na busca de estratégias, onde [sic] o coordenador pedagógico venha a contribuir com a escola sem perder o foco de sua função. O mesmo precisará desenvolver ações planejadas que possibilitem a participação, colaboração, e as opiniões, assim sendo imprescindível favorecer um espaço em que todos possam ter vez e voz.

Assim, a identidade do coordenador pedagógico está em processo de construção e consolidação no macrossistema educacional brasileiro, uma vez que é recente a atuação desse profissional junto à gestão da escola. Para Lima e Santos (2007, p.83),

[...] este olhar necessário como busca identitária não é objeto outorgado somente por normalização institucional, mas certamente é um espaço de conquista, é um espaço de resolução de conflitos e de assunção do papel profissional do coordenador pedagógico como ator social, agente facilitador e problematizador do papel docente no âmbito da formação continuada, primando pelas intervenções e pelos encaminhamentos mais viáveis ao processo ensino-aprendizagem.

Para que haja uma consolidação da representatividade tanto política quanto pedagógica relacionada à presença do coordenador pedagógico no contexto educacional público, é necessário que se mude o foco, o olhar, em nível de macro e microssistema de ensino sobre o trabalho desenvolvido por esse ator. Enquanto esse olhar não se alargar, envolvendo toda a equipe gestora da escola, para uma distribuição de tarefas que obedeça aos critérios de cada função, o cenário que temos hoje, em que todos fazem tudo e acabam não fazendo nada, há de se perpetuar. Isso porque estamos em tempos modernos, que acomodam uma instituição escolar que conserva um conceito de organização enclausurado e moldado em um pote de vidro, parafraseando Ruth Rocha⁶.

2.4 A formação continuada do coordenador adjunto pedagógico no macrossistema da Seduc/AM

Se a identidade do coordenador pedagógico está em processo de construção e consolidação na educação brasileira, o mesmo se pode afirmar em relação ao CAP no macrossistema da Seduc/AM. A presença desse profissional também é muito recente, necessitando, inclusive, de regulamentação quanto às suas responsabilidades e atribuições. Espera-se, ainda, que essa regulamentação seja contemplada no Regimento Interno da Seduc e no Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas, o que ainda não aconteceu.

Não obstante aos processos convergentes para a consolidação da função do CAP, um aspecto importante é a formação continuada para esse profissional

⁶ ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. *In: Este admirável mundo louco*. São Paulo: Ed. Salamandra, 2003.

contemplando aspectos referentes a conhecimentos didáticos, dificuldades de aprendizagem e desempenho dos alunos, relações interpessoais, entre outros.

Ressalta-se, porém, que algumas ações relacionadas à formação continuada para o CAP foram promovidas, em 2005 e 2009, pelo Ministério da Educação/MEC, em parceria com a Universidade Federal do Amazonas/UFAM e a Seduc/AM, através do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, com a oferta de cursos de especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Eles tinham uma carga horária de 405h e eram destinados a coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente na equipe gestora da escola de educação básica.

No entanto, os referidos cursos não eram destinados, no Amazonas, especificamente para o trabalho do coordenador adjunto pedagógico. No entanto, considerando seus objetivos, com um conhecimento teórico mais abrangente, estabeleceu-se um vínculo com a atuação do CAP na prática pedagógica cotidiana.

A relevância dessa formação para a práxis do coordenador pedagógico está no fato de oferecer subsídios teóricos que sustentarão sua prática para a resolução de diversas situações que surgirem na escola. Tais situações incluem a necessidade de formação para os professores e o acompanhamento *in loco* do fazer pedagógico, da mesma maneira que o atendimento às necessidades dos discentes e da comunidade em geral, voltado para aspectos diferenciados que acontecem dentro e fora da escola e que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo reconhecendo a relevância dos referidos cursos, é importante uma formação mais específica para o CAP que atua no macrossistema da Seduc/AM, a fim de alinhar os conhecimentos teóricos à prática. Os cursos de especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar, apesar de terem sido bastante válidos, tiveram como foco aspectos mais teóricos do estudo, faltando, no entanto, propostas de vivências práticas.

A formação continuada específica para o CAP, além de contribuir para o fortalecimento do seu papel e para com suas atribuições no processo educativo, no macro e no microssistema, ajuda a viabilizar um fazer técnico pedagógico voltado especificamente para sua atuação. Não diferentemente do coordenador pedagógico no macrossistema da educação brasileira, a atuação do CAP implica a mediação do processo de gestão educacional, tendo como suporte para suas ações o planejamento democrático e participativo. Esse se caracteriza como um agente

articulador da organização do trabalho pedagógico junto aos demais atores do processo educativo, auxiliando na efetivação da aprendizagem e na construção do saber.

2.5 Delineamento metodológico da pesquisa

Até aqui, apresentamos a rede de educação do Amazonas, o surgimento do coordenador pedagógico e sua função na escola e o recente papel do coordenador adjunto pedagógico no âmbito das ações da Seduc/AM.

Com a vivência prática da pesquisadora deste estudo, foi possível partir de uma inquietação do cotidiano e formular uma questão que permite desenvolver um Plano de Ação Educacional. No entanto, no início desta investigação sobre o processo formativo do coordenador adjunto pedagógico, precisamos de resiliência para produzir informações significativas ao delineamento e à construção do objeto de estudo.

Produzir conhecimento não é uma tarefa fácil para o pesquisador. De acordo com Severino (2007, pp. 24-25),

[...] conhecimento se dá como construção do objeto que se conhece, ou seja, mediante nossa capacidade de reconstituição simbólica dos dados de nossa experiência; apreendemos os nexos pelos quais os objetos manifestam sentido para nós, sujeitos cognoscentes.

A abordagem qualitativa de pesquisa foi escolhida como caminho para a investigação. Isso porque o estudo envolve aspectos dialéticos e contraditórios, em que há a necessidade de profundas descrições e interpretações do objeto de estudo. Segundo Minayo (2010, p. 57):

[...] O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das interpretações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Optamos pelo estudo de caso com produção e análise de dados por meio da realização de entrevistas semiestruturadas e grupo focal. O Quadro 5, a seguir, apresenta uma síntese dos procedimentos metodológicos:

Quadro 5 – Síntese dos procedimentos metodológicos

NATUREZA	ABORDAGEM	TIPO	PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	PRODUÇÃO DE DADOS
Aplicada	Qualitativa	Exploratória Explicativa	Estudo de caso e Bibliográfico Pesquisa Documental	Entrevista semiestruturada e grupo focal

Fonte: Elaboração própria

Analisamos o processo histórico relativo à institucionalização do CAP no macrossistema da Seduc/AM, a partir de 2010, enfocando a necessidade de formação continuada específica, com vistas à melhoria do trabalho na prática educativa. Este processo de análise possibilitou uma proximidade com o objeto de estudo, estabelecendo um vínculo indissociável entre a objetividade e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números (MINAYO, 2010, p. 57). Portanto, foi uma investigação exploratória e explicativa.

De acordo com Severino (2007, pp. 122- 123),

[...] A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto. Segundo o autor, na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa. [...] a pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.

Para delinear o objeto de estudo desta pesquisa foi realizado um levantamento a partir de diálogos com os coordenadores adjuntos pedagógicos, em momentos de reuniões coletivas promovidas pela Seduc/AM, e em visitas ao Departamento de Gestão Escolar - DEGESC e às Gerências do Ensino Fundamental e Médio do Departamento de Políticas e Programas Educacionais - DEPPE e, ainda, ao Gabinete da Secretaria Adjunta da Capital. Todos esses momentos foram importantes para a obtenção de informações.

O tipo de investigação exploratória e explicativa facilitou uma análise mais substancial sobre a temática e possibilitou alcançar os objetivos propostos, respondendo ao aspecto problematizador, no sentido de compreender até que ponto a ausência de formação continuada específica para o coordenador adjunto pedagógico pode prejudicar na realização de suas funções na prática.

Também foi realizado um estudo bibliográfico, com consultas em sites de artigos científicos, em periódicos específicos relacionados à escola e à gestão, e em livros da área. Ainda, com o objetivo de obter um maior número de informações relacionadas às atividades desenvolvidas pelos CAPs, no âmbito das Coordenadorias Distritais de Educação, foram elaboradas entrevistas semiestruturadas e foi efetivado um grupo focal.

As entrevistas foram realizadas com: três (03) coordenadores distritais, que se disponibilizaram a participar, dentre os sete (7) existentes, considerando que os CAPs atuam diretamente nas CDEs; com as duas (2) últimas diretoras do Cegan, i.e., com a atual que assumiu o centro em fevereiro do ano de 2016 e com a ex-diretora, que exerceu o cargo até a referida data, considerando a função prioritária do Cegan, que é a promoção da formação inicial e continuada aos servidores da rede estadual de ensino. O grupo focal foi realizado com a participação de (sete) 7 CAPs, do total de (vinte e um) 21, de CDEs distintas.

O Quadro 6, a seguir, explicita os instrumentos utilizados e os participantes da pesquisa:

Quadro 6 - Participantes da pesquisa

Instrumentos	Participantes	Intenção de Sujeitos	Sujeitos Efetivos
Entrevistas semiestruturadas	Diretora e ex-diretora do Cegan	02	02
	Coordenadores distritais de ensino	07	03
Grupo Focal	Coordenadores adjuntos pedagógicos	21	07
Total de participantes		30	12

Fonte: Elaborado pela autora

Para a realização das entrevistas, foi feito contato com os sujeitos via e-mail, que teve como anexos os objetivos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Entretanto, como não obtivemos retorno positivo de imediato, foi necessário reforçar o convite via telefone, como uma forma de sensibilização para o aceite. O caminho não foi fácil, principalmente junto aos CDEs que, em sua maioria, apesar de concordarem em ceder a entrevista, comprometerem-se em retornar para agendar não cumpriram o acordo.

As entrevistas realizadas com as diretoras do Cegan evidenciaram, em tempos e espaços diferentes, suas percepções e concepções acerca da formação

continuada e de como essa prática é concebida e organizada no macrosistema da Seduc/AM.

Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho das diretoras e dos coordenadores distritais de ensino, devido à comodidade e à intensidade de atividades que desenvolvem cotidianamente, o que não permitiria o afastamento.

O roteiro de entrevista com as diretoras foi organizado de modo a facilitar o encaminhamento lógico e sequencial das questões e abarcar as temáticas relacionadas à política de formação da Seduc/AM, o papel do Cepan na definição de projetos e programas de formação continuada, a parceria entre o centro de formação e as coordenadorias distritais, a oferta de formação continuada específica aos CAP e o acompanhamento e o monitoramento das atividades dos CAP via centro de formação (*vide* APÊNDICE 3).

Buscamos, dessa forma, suscitar as visões, concepções e percepções dos envolvidos e, ainda, possibilitar o entrelaçamento da pesquisadora com os sujeitos dos diálogos, criando, assim, um elo comunicativo mais consistente e gerando uma maior aproximação com o problema para a sua elucidação. Dentro desta reflexão metodológica, Gatti (2002, p. 13) afirma que:

[...] Sem reflexão e auto-reflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e auto-crítica não há pesquisa. Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos.

A entrevista é um procedimento mais usual no trabalho de campo, porque através dela o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos atores sociais (MINAYO, 2004, p. 74). Foram realizadas entrevistas com 03 coordenadores distritais, com a ex-diretora do Centro de Formação Padre José Anchieta (Cepan) – já que esteve à frente do centro entre os anos de 2004 até 2016 – e também com a atual diretora, que assumiu a direção em fevereiro de 2016.

Com um roteiro semiestruturado que possibilitou contar com elementos qualitativos em profundidade, as entrevistas com os 03 coordenadores distritais foram organizadas em blocos, da seguinte forma:

- Bloco 1: dados pessoais e profissionais;
- Bloco 2: caracterização da Coordenadoria Distrital de Educação que coordena;

- Bloco 3: atribuições dos coordenadores adjuntos pedagógicos junto às escolas circunscritas às coordenadorias;
- Bloco 4: avaliação sobre o processo de formação continuada ofertado pela Seduc aos coordenadores adjuntos pedagógicos, dadas as suas competências junto à rede de ensino (*vide* Apêndice 1).

Realizamos, também, uma entrevista com roteiro semiestruturado, contendo quatro perguntas, com a atual e a ex-diretora do Centro de Formação Padre José Anchieta - Cepen (*vide* Apêndice 2).

Além das entrevistas, foi realizado um grupo focal (doravante GF), com 07 coordenadores adjuntos pedagógicos, o qual evidenciou elementos pertinentes e contraditórios sobre a necessidade de formação continuada específica. O diálogo, a troca de experiências e a reflexão possibilitaram a expansão das ideias dos sujeitos envolvidos.

Para a realização do grupo focal, alguns procedimentos foram seguidos: (i) contato com os coordenadores adjuntos pedagógicos; (ii) contato com os coordenadores distritais de ensino como meio de intermediar o acesso; (iii) constituição da equipe, a fim de dar suporte ao desenvolvimento do trabalho (condução do debate, registro e elaboração de questões pertinentes ao assunto em foco); (iv) planejamento (convite, organização do espaço físico, roteiro de perguntas, equipamento audiovisual).

Entre o período de organização e a realização do GF, a maior dificuldade foi a resistência dos CAPs em participar do encontro. De início, foram planejados dois encontros, com a participação, em média, de 10 (dez) CAPs por vez. Fizemos contato via e-mail e telefone celular institucional, tanto com os CAPs quanto com os CDEs, a fim de solicitar apoio e parceria para a realização da pesquisa. Os CDEs, em sua totalidade, foram favoráveis e não viram impedimento para a participação dos CAPs. Já os CAPs, em sua maioria, apresentaram resistência, vendo como dificuldades a agenda de ações e eventos das CDEs.

O primeiro encontro do GF foi agendado para o dia 14 de junho de 2016, na sala de reuniões do Cepen. Apesar da confirmação de 11 (onze) CAPs, apenas 4 (quatro) compareceram, sendo 3 (três) da mesma CDE, o que inviabilizou sua realização. Dessa forma, o GF foi reagendado para o dia 21 de junho de 2016. Refizemos o procedimento anterior, de contato via e-mail e telefone, e obtivemos a confirmação de 10 (dez) CAPs. No dia do encontro, apenas sete (7) compareceram,

o que infelizmente impossibilitou a representatividade de todas as CDEs. No entanto, sem a possibilidade de realização de outro encontro, considerando o prazo de escrita da dissertação e o desgaste dado à insistência com as inúmeras tentativas de contato feitas, decidimos realizar a atividade do grupo focal. Contamos com a participação de representantes das CDE 2, 4 e 7.

O único encontro aconteceu, então, no dia 21 de junho de 2016, das 9h às 11h:30min da manhã, na sala de reuniões localizada no auditório do Capan. A atividade foi desenvolvida a contento e a participação dos CAPs presentes foi de extrema relevância. Esses mostraram em suas falas a satisfação de poder participar de um momento tão significativo como aquele, imprimindo seu olhar sobre a atividade que desenvolvem nas CDEs.

Além dos CAPs, contamos com a participação de um mestre em educação e de uma especialista em educação infantil, que nos auxiliaram durante o processo dialógico e no registro das informações produzidas.

Ainda no GF, como mediadora, expus a dinâmica de trabalho, que consistiu basicamente em: leitura do TCLE, contextualização da pesquisa, leitura do roteiro de atividades, apresentação individual e discussão a partir das questões propostas (*vide* Apêndice 3), e de outras que surgiram no decorrer dos debates. Ao final, foi oferecido um lanche aos participantes. Algum tempo após a realização do GF, alguns CAPs foram destituídos da função e reconduzidos a outras atividades, por solicitação e interesse dos próprios CDEs.

O desligamento dos CAPs implica de certa forma, na descontinuidade do trabalho, visto que, quando da aplicação da proposta feita no Plano de Ação Educacional, os CAPs, em sua maioria, serão outros.

A aplicação da técnica de Grupo Focal permitiu alcançar resultados mais profundos acerca da temática em estudo, considerando a diversidade dos sujeitos envolvidos.

É importante ressaltar que a escolha dos autores e dos instrumentos para a produção de dados, assim como nosso olhar para a questão em estudo, permitiram construir uma análise da realidade que se apresenta.

2.6 Análise dos resultados

Com foco na formação continuada do CAP e em suas respectivas implicações para a sua atuação no cotidiano, alguns elementos da fala dos envolvidos serão apresentados. Não se trata de uma análise que buscou evidenciar a verdade absoluta, mas uma verdade possível, reduzida ao tempo e ao espaço desta pesquisa.

Situações tais como a ausência de uma proposta de formação continuada nas leis e nos planos de ação da Seduc/AM; a ausência de regulamentação da função; a ausência de propostas e projetos do Capan tanto de formação continuada quanto de acompanhamento e monitoramento dessa formação e a ausência de protagonismo das Coordenadorias Distritais na promoção da formação continuada são aspectos observados que levam à ausência de formação continuada específica para os CAPs.

Se, por um lado, ficou evidenciada a ausência de formação continuada específica para os CAPs por parte do macrossistema da Seduc, bem como suas implicações, por outro, emergiram sua importância e necessidade para um melhor desempenho do coordenador adjunto pedagógico.

Apesar de todos esses aspectos, chama atenção o distanciamento das políticas de formação da Seduc para este segmento. Não há registro que aponte um caminho em curto prazo para a solução do problema.

Na análise de dois importantes documentos oficiais da Seduc/AM – da Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011, e do Plano de Ações Articuladas (PAR estadual), de 2012 a 2015, inerentes aos departamentos de Programas e Políticas Educacionais - DEPPE, de Gestão / DEGESC, e dos gabinetes das secretarias executivas da capital, do interior e pedagógica –, não indicam qualquer representatividade do coordenador adjunto pedagógico.

A Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011, que altera a Lei Delegada nº 78, de 18 de maio de 2007, dispõe sobre a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - Seduc, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, na qual estão as Coordenadorias Distritais. A Lei Delegada nº 3.642 estabelece, entre outras coisas, as competências das Coordenadorias Distritais de Educação, no âmbito da coordenação, da representação, da corresponsabilização e da participação.

As Coordenadorias Distritais de Educação apresentam uma estrutura que comporta uma equipe multiprofissional, constituída pelo coordenador distrital, pelos coordenadores adjuntos pedagógicos e pelos supervisores pedagógicos. No entanto, a Lei ou qualquer portaria expedida pela Seduc fazem menção aos coordenadores adjuntos pedagógicos, considerando que a função foi criada em 2010.

A ausência de definição da função do coordenador adjunto pedagógico e suas respectivas atribuições passam por reestruturação junto à secretaria e, embora tenham sido traçadas pela Assessoria Estratégica, ainda não são oficiais. Nesse sentido, é possível afirmar que a não institucionalização da função do CAP implica dificuldades em se estabelecerem ações voltadas para esses profissionais, entre as quais está a formação continuada específica.

A referida afirmativa é pertinente, pois em outros documentos também não existe qualquer menção aos CAPs, como, por exemplo, no Regimento Interno da Seduc e no Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas.

O Plano de Ações Articuladas - PAR, de 2012 a 2015, que é um documento fundamental para a organização e a execução das ações programáticas no âmbito das políticas da Seduc/AM, apresenta ações por meio de programas e projetos de formação inicial e continuada voltados para professores, gestores, profissionais do serviço e apoio escolar administrativo. Porém, especificamente para os CAPs, não foi constatado nenhum registro.

Nas ações de formação propostas pelo Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (Cepan/Seduc-AM), no período de 2012 a 2015, observou-se que não existe formação continuada especificamente para o CAP que esteja no PAR/Seduc-AM. A formação continuada na qual se insere o CAP se encontra no campo das formações gerais, promovidas pelo macrossistema e executadas tanto pelo Cepan quanto pelas instituições de ensino superior.

Ressaltamos as dificuldades encontradas no período de levantamento e análise documental quanto à obtenção de documentos relativos às formações executadas pelo Cepan. Não foi possível consultar documentos e registros de formação programática elaborados pela instituição de forma sistematizada e organizada. O que se tem é o portfólio de ações do Cepan, com edições dos anos de 2011 a 2015, que elencam as formações e os programas desenvolvidos e ou veiculados pelo centro de formação.

Conforme anteriormente mencionado, constam no documento ações como o Programa de Formação Continuada em Gestão (Progestão), oferecido pelo Cegan em parceria com o Consed, e o Programa Escola de Gestores da Educação Básica, que promoveu pós-graduação com especialidades em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, oferecido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com a qual a Seduc/AM fez parceria. Em ambos, observou-se a participação do CAP.

No ano de 2016, após uma reestruturação do centro, uma proposta de catálogo com cursos de formação para os diversos componentes curriculares está sendo elaborada. No entanto, nenhuma ação é voltada para o coordenador adjunto pedagógico e para as especificidades de suas atribuições. O que se tem são algumas propostas soltas, ainda em estudo, voltadas para o pedagogo.

Ao iniciar este estudo, tínhamos um indício de que não existia proposta concreta por parte da Seduc/AM para a formação continuada do CAP. Na medida em que fomos realizando a análise dos documentos disponíveis para a construção desta pesquisa, observamos que o indício é verdadeiro. A ausência de formação continuada específica para os coordenadores adjuntos pedagógicos na Seduc e suas respectivas implicações ficam mais elucidativas quando são analisados os depoimentos dos participantes da pesquisa, coletados tanto nas entrevistas quanto no grupo focal.

Considerando os devidos cuidados éticos, os sujeitos são identificados como: G1 e G2, que são as duas diretoras; CD1, CD2 e CD3, que são os três Coordenadores Distritais; CAP1, CAP2, CAP3, CAP4, CAP5, CAP6 e CAP7, que são os sete coordenadores adjuntos pedagógicos.

Assim, sobre os processos de formação continuada realizados pelo Cegan, a G1, que dirigiu o centro por um longo período, de 2004 a 2016, fez uma ampla exposição sobre as responsabilidades, atribuições e competências, e sobre o planejamento programático no âmbito da formação continuada, inclusive com retrospecto anterior a sua gestão.

Vários projetos e programas de formação inicial e continuada realizados pelo Cegan foram citados por ela, alguns em parcerias com outras instituições, fundamentalmente com o Ministério da Educação, outros por iniciativa própria. Porém, nenhum deles estava voltado especificamente para o CAP.

A G1 afirmou que desconhece qualquer programa ou projeto de formação continuada especificamente para os CAPs ofertado pela Seduc/AM. Disse, também, que não vê essa especificidade dos coordenadores adjuntos pedagógicos no âmbito do macrossistema, justamente por não terem sido nomeados, ratificando, portanto, que a referida função não está institucionalizada na Seduc e indicando que esse é o motivo provável para a ausência de formação.

No entanto, o Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta tem a responsabilidade pela formação e pelo acompanhamento e monitoramento dela, que é voltada para profissionais que atuam na educação básica. Na ausência de formação continuada específica, cumpriria desenvolver ações de acompanhamento e monitoramento, uma vez que na reestruturação do Cegan, em 2013, foi criada a Gerência de Elaboração de Projetos e Acompanhamento e Monitoramento da Formação (GEAQ).

Na prática, observa-se que isso não acontece. Segundo a G1, a secretaria tem uma distribuição de atribuições e, infelizmente, o centro não tem como uma de suas atribuições o acompanhamento pedagógico. Ele é desvinculado desse fazer na escola. A gerência de acompanhamento e monitoramento tem como foco especificamente a ação do curso que está sendo desenvolvido, mas não o alcance dele na escola, isso deve ser feito pelo Departamento de Políticas e Programas - DEPPE.

De acordo com as afirmativas, é pertinente o entendimento de que o Cegan tem como atribuição central a formação dos profissionais da educação no macrossistema da Seduc/AM e nos sistemas afins. No entanto, apresenta limitações quanto à abrangência desse atendimento, pois quem define isso é o Departamento de Políticas e Programas/DEPPE.

A ausência de formação continuada específica para o CAP também é confirmada pela atual diretora – G2 – do Cegan, ainda que ela aponte, em médio prazo, possibilidades de realização. Segundo ela, no âmbito da Seduc, não houve e não há qualquer programa ou projeto de formação continuada especificamente para os CAPs, que são inseridos no âmbito das ações gerais de formação realizadas pela Seduc/AM. Geralmente, eles participam de ações voltadas para os professores, como as que envolvem a avaliação, ressaltando que há formações em que eles são inseridos, e há também momentos de discussão.

Para G2, os momentos de discussão também são de formação continuada, de forma ampla e genérica. Nesse sentido, essa afirmação converge com o que aponta Gatti (2008), de que a formação é qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para com o desempenho profissional. A G2 ressalta que são aqueles momentos em que os CAPs participam de reuniões técnicas, encontros pedagógicos, planejamentos, apropriação de resultados, i.e., ações que possam estar diretamente associadas ao seu trabalho. Isto posto, nota-se que há que se ter intencionalidade.

Este entendimento não é compartilhado pelos coordenadores adjuntos pedagógicos, como destaca a CAP2, na atividade do grupo focal:

[...] O que acontece nos encontros ou reuniões pedagógicas é que, muitas vezes, as discussões ficaram lá, só se ouviu, ficaram isoladas, não houve continuidade. Essa continuidade é boa, unifica o que foi feito. Isso eu penso que é a verdadeira formação continuada, ou seja, dar continuidade ao que foi vivido e estudado e pôr em prática (CAP 2, GRUPO FOCAL REALIZADO NO DIA 21 DE JUNHO DE 2016 NA SALA DE REUNIÕES DO CEPAN).

Reforçando a afirmação de CAP2, a CAP5 disse que:

[...] Eu penso que a fala da colega é muito relevante, porque nós somos o elo entre o macro e o micro. Se nós não temos esse conhecimento, também não vamos progredir lá na frente. É muito importante. Senão vai ser como nós fizemos até agora, há cinco anos; nós sempre fizemos sós, e agora, com a nova secretaria... que nós íamos entender... mas já mudou. Fica difícil, rompe (CAP5, GRUPO FOCAL REALIZADO NO DIA 21 DE JUNHO DE 2016 NA SALA DE REUNIÕES DO CEPAN).

Outra fala que demonstra esta necessidade de partilha de conhecimentos, levantada pela CAP2, relaciona-se aos servidores em estágio probatório, que participaram do curso ministrado pelo CAEd, mas que não têm a preocupação de aplicar e/ou multiplicar esses novos aprendizados na escola, apesar do material disponibilizado pelo curso ser riquíssimo. O que acontece em relação aos diversos cursos oferecidos pela Seduc, que são abertos ao servidor que atua na área da docência, é que muitos fazem apenas por obrigação e/ou motivados por questões de enquadramento ou aumento salarial.

Vislumbra-se essa questão como de ampla importância, pois, as secretarias investem no profissional promovendo um ganho pessoal, mas, que não retorna à sociedade enquanto produção de conhecimento.

O que ficou patente entre os CAP, nas discussões do grupo focal, é que se fazem necessárias ações efetivas de formação continuada, organizadas e planejadas em cursos com carga horária definida e com uma matriz curricular compatível com temas específicos da área de atuação. Segundo a CAP2, “[...] a maior relevância é a questão do conhecimento mesmo, do embasamento teórico e científico para a função dos CAPs, porque a formação continuada vai trazer novos conhecimentos”. Quanto ao compartilhamento de conhecimentos, as CAP2 e 5 tiveram uma maior participação, no sentido de manifestarem suas percepções e impressões. Os demais participante concordaram com o posicionamento de ambas.

Observou-se que a participação em episódios formativos, tais como planejamentos pedagógicos, reuniões técnicas, encontros pedagógicos etc., é importante, mas esses não traduzem na prática os anseios e as necessidades dos CAP e, na maioria das vezes, as temáticas não são especificamente voltadas para o seu trabalho.

Antes de assumir o Capan, em 2016, a G2 foi diretora, a partir de 2013, do Departamento de Gestão Escolar (Degesc), que é voltado para políticas de gestão do macrossistema, articuladas com as Coordenadorias Distritais. Durante sua gestão no Degesc, de acordo com os documentos pesquisados, não há registro propositivo que indique formação continuada para os CAPs.

No entanto, quanto à oferta de formação continuada específica para os CAPs pela Seduc, G2 afirma que é importante que a secretaria pense sobre isso e que o centro, principalmente por estar lidando com esta área, tenha a perspectiva de algumas formações específicas para os CAPs no segundo semestre de 2016. Entretanto, após uma conversa com a G2, a informação obtida foi de que a prioridade para este ano foram as formações e oficinas direcionadas aos professores que atuam com os componentes curriculares. Nessas ações, a participação dos CAPs foi no acompanhamento. A previsão é de que, para o ano de 2017, sejam organizados momentos formativos especificamente para eles.

Julgamos importante e necessária uma formação continuada específica para os CAPs, considerando o que estabelece a Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011, citada no Capítulo 1, na Seção 1.2 deste trabalho, quanto à abrangência das competências e responsabilidades da CDE e, por consequência, a abrangência das atribuições do CAP (*vide* Quadro 4).

No que tange à questão do acompanhamento e do monitoramento do trabalho dos CAPs realizados pelo Capan, a G2 afirma que isso não ocorre diretamente. No entanto, o centro está pensando em lançar um sistema de acompanhamento pedagógico, a partir do qual fará o acompanhamento e o monitoramento dos CAPs com o instrumento de avaliação do Capan, ou seja, através de questionários aplicados nas formações.

Não diferentemente das elucidações feitas pela atual e ex-diretora do Capan sobre a ausência de propostas de formação continuada específicas para os CAPs pela Seduc, os coordenadores distritais também têm essa mesma análise, mas vão além, afirmando que isso tem causado sérias implicações no trabalho cotidiano desses profissionais. Os coordenadores acompanham sistematicamente este trabalho e sabem das dificuldades encontradas.

Segundo o CDE1, que já atuou como CAP em 2005, e que desde 2011 atua como coordenador distrital, a CDE sob sua jurisdição assiste uma média anual de 40 mil alunos, que estão distribuídos em 28 escolas, sendo que uma delas tem um anexo.

As escolas da coordenadoria, segundo o CDE1⁷, atendem o nível fundamental, que assiste o Ciclo 1 e o Ciclo 2, fundamental 2 (6º ao 9º anos), Projeto Avançar⁸ 1, 2, 3 e 4, ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos (6º ao 9º anos). No entanto, devido às dificuldades operacionais e de pessoal dentro da coordenadoria, o CDE1 afirmou que, no momento, nessa estrutura organizacional de coordenador adjunto pedagógico, somente as escolas de tempo integral possuem *in loco* este profissional.

O CDE2 relatou que sua coordenadoria é constituída por 34 escolas, que atendem nos três turnos os níveis EF1, EF2, EM, Projeto Avançar e Educação de Jovens e Adultos. Afirmou, ainda, que só contam com pedagogos na sede da CDE e em algumas escolas, sendo o suporte nas instituições de ensino feito pelos apoios pedagógicos. Para ele, cabe ao CAP assistir às escolas e fazer um *feedback* para os CDEs, a fim de que sejam discutidas ações possíveis, considerando cada situação.

⁷ As nomenclaturas CDE1, CD2 e CD3 identificam os coordenadores distritais e não as coordenadorias.

⁸ O Projeto Avançar foi Instituído em 2005 pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino, trata-se de um Programa de Correção de Fluxo Escolar da rede estadual. Objetivo: Regularizar o processo escolar dos alunos do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental com distorção idade-ano escolar. Disponível em: GENF II/SEDUC/AM.

Já o CDE3 faz parte de um cenário atípico. As 36 escolas que compõem a coordenadoria e que atendem aos EF, EM e EJA possuem 41 pedagogos e 50 apoios pedagógicos. Isso quer dizer que as escolas são assistidas em quase sua totalidade, podendo haver apenas algum turno sem pedagogo ou apoio pedagógico.

A realidade vivenciada pela CDE3 diverge das demais devido a fatores como localização geográfica, público atendido e facilidade de acesso. As escolas da CDE3 estão localizadas na zona centro sul da cidade, que atende a uma população de baixa vulnerabilidade. Por isso, há uma preferência dos servidores no momento da lotação, diferentemente das escolas circunscritas às outras duas coordenadorias, que estão localizadas nas zonas norte e centro oeste da cidade e fazem parte de um cenário totalmente diferente. Essa situação tende a ser amenizada quando for realizada a convocação dos pedagogos aprovados no último concurso, prevista para antes do final deste ano, segundo informações da Chefia de Gabinete da Seduc.

Como foi demonstrado no Quadro 4, coordenar, planejar, acompanhar e avaliar todo o trabalho pedagógico de forma a articular e integrar as atividades pedagógicas das escolas estaduais são algumas das atribuições do CAP, cujo objetivo é alcançar resultados e gerar melhorias na prática educativa da escola.

O quadro apresentado pelos CDE1 e 2 dificulta a realização do trabalho do CAP, por não contar com o pedagogo e/ou apoio pedagógico na maior parte das escolas. Esse fator sobrecarrega tanto o CAP quanto o supervisor pedagógico, dada a dimensão das demandas que merecem um atendimento mais direcionado.

Neste contexto, sabemos que a organização do trabalho pedagógico, no âmbito da escola, tem como foco a organização dos meios de trabalho escolar, em função de sua especificidade e dos objetivos educacionais, propiciando as melhores condições possíveis para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p.170). O quadro que se tem nas escolas da rede, com a falta do profissional pedagogo e do apoio pedagógico, cria dificuldades de êxito nesta organização.

Nesse sentido, o CDE1 diz que o primeiro resultado que o CAP precisa alcançar é saber que está executando aquilo que foi planejado. Antes de pensar na melhoria da escola, ele tem que pensar se o que ele planejou vai ter um resultado positivo na ponta, e se o que foi planejado foi executado.

A referida afirmativa torna-se um parâmetro importante, que deve reger o trabalho dos CAPs. No entanto, se consideradas as manifestações dos próprios coordenadores adjuntos pedagógicos, é possível perceber um paradoxo.

Há um consenso entre os coordenadores adjuntos pedagógicos de que a Seduc ainda não definiu seu Projeto Político-Pedagógico, o que implica diretamente no auxílio ao trabalho pedagógico nas escolas. Eles afirmaram, ainda, que a secretaria pedagógica, homologada pela Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011, com o intuito de ser o fio condutor das ações pedagógicas para as Coordenadorias Distritais e para as escolas, ficou alguns anos parada, tendo sido o trabalho iniciado tardiamente. Esse contexto foi elucidado com o posicionamento da CAP6, ao afirmar que:

[...] A Seduc ainda não definiu nem qual é o projeto político pedagógico; não definiu até hoje como auxiliar o trabalho do pedagogo na escola. Agora que temos há alguns anos a secretaria pedagógica, que ficou parada e que reiniciou um trabalho que eu penso que é o fio condutor das coordenadorias, dos adjuntos pedagógicos e também das escolas na questão pedagógica... no entanto, o trabalho começou muito tardio e todos esses anos vem [...] tendo prejuízos, e esses prejuízos estão se acumulando, Assim, o maior prejuízo pedagógico nas escolas e/ou nas coordenadorias, que reflete na função do CAP, é a falta de direcionamento, de diretrizes da secretaria de educação. Até hoje não existe nada definido; então, cada um faz o trabalho do jeito que vê e cada um apaga o fogo do seu jeito. Por mais que haja uma relação de funções do CAP, nós também fugimos muito do que está ali; a maioria das vezes, a gente faz trabalho, executa funções emergenciais, que quando não são planejadas, não alcançam o objetivo, e às vezes não tem a ver com a função do CAP mesmo (CAP6, GRUPO FOCAL REALIZADO NO DIA 21 DE JUNHO DE 2016 NA SALA DE REUNIÕES DO CEPAN).

Os participantes do grupo focal partilham da opinião de que esses fatores têm implicado, todos os anos, prejuízo pedagógico para as coordenadorias e para escolas, interferindo diretamente na função dos CAPs.

Outra fala que reforça a colocação da CAP6 foi feita pela CAP4:

[...] É como ela colocou... a gente realmente iniciou só. Tivemos uma mudança, mas isso, pra quem tá há pouco tempo, porque pra quem tá há mais tempo realmente nada era articulado; então, assim, tudo foi sozinho. O mais próximo que nós tivemos de direcionamento foi justamente o trabalho das gerências, que fazem um trabalho mais específico dentro dos anos finais, por exemplo. A gente passou a ter mais isso a partir do ano passado pra cá. Como foi colocado, a gente tem foco, mas muitas vezes a gente não trabalha com esse foco, porque, na maioria das vezes, a gente tá apagando incêndio. Então,

é muito relevante a questão dessas formações para que nós possamos trabalhar com o foco, e não ficar desviando com assuntos que não fazem parte das nossas atribuições (CAP4, GRUPO FOCAL REALIZADO NO DIA 21 DE JUNHO DE 2016 NA SALA DE REUNIÕES DO CEPAN).

Com a falta de estabelecimento de diretrizes pedagógicas pela Seduc, cada CDE e, por consequência, cada CAP, faz o trabalho do jeito que lhe convier. Na maioria das vezes, é um trabalho executado de forma emergencial e, por não ser planejado, não traça nem os objetivos. Ademais, quando determinadas ações não têm a ver com a função específica do coordenador adjunto pedagógico, percebe-se um hiato entre suas atribuições e o que é executado na prática.

Com perfis heterogêneos, os coordenadores adjuntos pedagógicos possuem formações distintas e atuam na função em períodos diferentes. Atualmente, exercem a função de CAP não apenas pessoas com formação em Pedagogia, mas também profissionais com formação em Letras, Biologia e Filosofia, com um tempo de atuação que varia de 1 a 4 anos (*vide* Quadro 6).

Observa-se, entretanto, nas opiniões dos CAP, que a formação distinta não é um fator de desequilíbrio no desempenho da função. Esse desequilíbrio é provocado, na verdade, por descompasso no planejamento, falta de continuidade do trabalho em consequência da substituição de um coordenador adjunto pedagógico, ausência de pedagogos nas escolas e ausência de formação continuada específica, que implicam substancialmente os resultados e os objetivos que se desejam alcançar. No entanto, entre todos os fatores, a ausência de pedagogos nas escolas e de formação continuada específica foram bastante enfatizadas pelos CAPs como elementos de entrave em seu trabalho pedagógico, tal como afirmou a CAP5:

[...] o grande entrave que eu sinto é justamente a falta do profissional pedagogo dentro das escolas, porque se nós somos coordenadores pedagógicos e temos nossos supervisores que também trabalham conosco, vamos para a escola pra orientar e acompanhar, e quando chegamos, temos apenas apoio pedagógico e, nem sempre, aliás, na maioria das vezes, nem temos apoio, só o gestor. E nós vamos orientar a quem? Quem é que nós vamos conduzir quando chegamos às escolas? Esse é um entrave muito grande, porque nós temos os assessores que fazem visitas uma vez por semana. Ele vai naquele dia, vê aquela realidade, ele orienta, acompanha, ajuda naquele dia... no entanto, na próxima semana, ele volta e está tudo do mesmo jeito, porque não tem uma pessoa para tocar em frente! Portanto, isso é o que eu penso em relação ao nosso trabalho (CAP5, GRUPO FOCAL REALIZADO NO DIA 21 DE JUNHO DE 2016 NA SALA DE REUNIÕES DO CEPAN).

A ausência de pedagogos nas escolas também foi abordada pela CAP7. Segundo ela, na Coordenadoria Distrital de Educação 4, em que atua, aproximadamente 90% das escolas não têm pedagogos. A parte pedagógica é ocupada por “apoios pedagógicos”, fato que tem implicações no trabalho do CAP. Segundo a CAP7, “[...] cada apoio pedagógico tem uma visão diferente; o pedagogo não, a formação do pedagogo é aquela e ele já sabe o que tem que fazer, e o apoio não, ele conhece conforme a formação dele”. Nessa direção, o CAP1 acrescentou que, nas escolas, há muitos apoios pedagógicos, porém pedagogos concursados são poucos.

O apoio pedagógico geralmente é um professor readaptado que por não poder exercer sua função, principalmente por motivo de doença, é tirado da sala de aula e realocado em outras funções e, dentre elas a de apoio pedagógico.

A falta de pedagogos no âmbito das escolas ocasiona a fragmentação do trabalho pedagógico. Logo, é necessário haver articulação entre todos os atores envolvidos e a gestão escolar, visto que, a ausência do pedagogo dificulta o desenvolvimento das atividades, por ser o profissional que deve, essencialmente, conhecer a organização do trabalho pedagógico em uma instituição de ensino.

De acordo com Lima e Santos (2007, p. 86),

[...] O ato educativo não acontece somente numa mão, isto é, do professor que ensina para o aluno que aprende; também é resultante da ação entre ambos e, de forma mais sistematizada, da interação do professor com outros professores e pares.

Para Placco (2002), o coordenador pedagógico deve atuar nesta articulação, fazendo com que haja um processo reflexivo quanto às atividades desenvolvidas, confrontando teoria e prática, e colaborando para que seja estabelecido um contínuo processo formativo que envolva a escola como um todo, a fim de promover uma relação dialógica e comprometida, voltada para a promoção de uma educação de qualidade.

A formação continuada foi o outro fator enfatizado pelos CAP. Para CAP5, “[...] a formação continuada é muito importante, principalmente na nossa área, pra fazer esse elo entre o macro e o micro”. Para CAP4, a formação continuada tem grande relevância, pois, através dela, é possível focar efetivamente no trabalho desenvolvido pelo CAP, sem desvios para outras atividades que não fazem parte de

suas atribuições. “[...] No momento em que houver essa possibilidade, que essa articulação com esse conhecimento acontecer, a gente vai poder desenvolver o pedagógico, mantendo o foco, e não vamos mais precisar ficar apagando incêndio”, concluiu a CAP3.

É importante que o coordenador pedagógico saiba se posicionar quanto à definição de seu papel e do espaço que ocupa na gestão da escola, para que não se veja transitando indefinidamente entre uma demanda e outra, sem, ao final, conseguir administrá-las. Neste contexto, Lima e Santos (2007) afirmam que:

[...] Outro ponto relevante, apontado como uma das dificuldades do coordenador pedagógico no desenvolvimento do seu trabalho, é a definição de seu campo de atuação na escola. Assim, por não ter claro o seu papel, ou mesmo tendo claro, mas abrindo mão dele por conta das crenças auto-realizadoras no interior da escola, acompanha o ritmo ditado pelas rotinas ali arraigadas. [...] Tendo a prática e o olhar de docente como referência, o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa (LIMA & SANTOS, 2007, pp. 80 - 82).

Dessa forma, confirma-se a necessidade e a importância da formação continuada específica para os coordenadores adjuntos pedagógicos, pois, além de contribuir gradativamente para a superação dessas dificuldades, possibilita organizar e sistematizar o trabalho do CAP de acordo com as suas atribuições. Como afirma a CAP3, “[...] todo dia é um desafio, todo dia é um aprendizado, são experiências diversificadas”.

Não há divergência entre os segmentos que atuam no campo da coordenação pedagógica quanto a este aspecto. Os coordenadores distritais afirmam que a formação continuada é fundamental não só para o CAP, mas para toda a equipe liderada por ele. Para eles, sua oferta não deve ocorrer somente por parte dos departamentos da Seduc, mas que as Coordenadorias Distritais podem se organizar para discutir determinadas temáticas, no sentido de buscar soluções para os problemas. Presume-se que, para os coordenadores distritais, o Capan não se enquadre neste processo.

Os cursos de pós-graduação, *lato* ou *strictu sensu*, como Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecidos por meio de parcerias entre a Seduc e instituições de

ensino superior, possuem uma matriz curricular um pouco distante da realidade do trabalho dos coordenadores adjuntos pedagógicos, salvo o curso de Coordenação Pedagógica, que tem relativa proximidade. Isso não significa deixar de reconhecer a importância e a contribuição desses cursos para a gestão pedagógica e educacional.

A proposta que melhor se enquadra na categoria de formação continuada para os coordenadores adjuntos pedagógicos são cursos de capacitação no âmbito de aperfeiçoamento, com a apropriação e a produção de saberes de caráter teórico-prático. Cursos com essa natureza possibilitam trabalhar temáticas fundamentadas em uma literatura com enfoque na práxis cotidiana do trabalho do coordenador adjunto pedagógico e da escola, como o planejamento, os processos metodológicos de ensino e da aprendizagem, avaliação e monitoramento das atividades pedagógicas intra e extraescolares, processos interpessoais, entre outras.

Todavia, existem outros aspectos relacionados ao trabalho do CAP, observados nos estudos teóricos, que fomentam e ensejam a necessidade de formação continuada.

O primeiro aspecto ressaltado é a formação inicial acadêmica, pois não existe um curso de graduação de coordenação pedagógica devido ao entendimento de que o pedagogo é o profissional preparado para exercer tal função, o que, na prática, muitas vezes não acontece. O curso de pedagogia não deixa clara essa formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006, que reformularam mais recentemente o currículo do curso de Pedagogia, estabelecem que o curso destina-se à “[...] formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. Portanto, o curso de pedagogia é definido como uma licenciatura.

Todavia, em seu parágrafo único do Artigo 4º, afirma-se que:

[...] As atividades docentes também compreendem participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e projetos e experiências educativas não escolares, além da produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

O parágrafo supracitado refere-se à questão da coordenação, assim como a outras questões no âmbito do curso de pedagogia, com atividades vinculadas à docência e não à gestão. Não fica claro que, no currículo do curso de Pedagogia, deve constar uma disciplina relacionada à área de coordenação.

O segundo aspecto, que tem relação com o primeiro, é que a função de coordenador pedagógico, em muitos sistemas educacionais do Brasil, é ocupada por profissionais oriundos não somente da Pedagogia, mas de outras áreas, tais como História, Matemática, Ciências etc. Isso implica a definição do currículo e a criação de cursos de pós-graduação para atualização, especialização, mestrado ou até mesmo doutorado, pelas instituições de ensino superior.

No processo de investigação, isso ficou evidente com a clareza nos resultados do grupo focal, bem como com as sugestões de temas variados, considerados importantes pelos participantes para compor um currículo de formação continuada. Eles demonstram a dificuldade em elencar assuntos pertinentes e inerentes ao trabalho do CAP.

Dentre os temas sugeridos pelos CAPs, durante o grupo focal, destacam-se: (i) como lidar com a evasão e o abandono escolar; (ii) liderança e gestão escolar com foco nas relações interpessoais; (iii) organização do trabalho pedagógico com foco no planejamento; (iv) organização e articulação das atividades pedagógicas; (v) processos de avaliação, entre outras. Essas temáticas serão discutidas mais profundamente no PAE.

O último aspecto, porém não menos importante, é que os sistemas de ensino federal, estadual e municipal, em decorrência dos aspectos citados, acabam relegando a função de coordenação pedagógica a um grau menor de importância, não criando, com isso, ações de formação continuada para esta área.

Se, por um lado, ficou evidente a ausência de formação continuada específica para o coordenador adjunto pedagógico pelo macrossistema da Seduc, por outro, mostrou-se sua importância e necessidade para um melhor desempenho desses profissionais.

Apesar desses aspectos, chama a atenção o distanciamento das políticas de formação da Seduc para este segmento, uma vez que não há registros que apontem um caminho em curto prazo para a solução do problema.

Por fim, é necessário ressaltar a importância da gestão participativa para os coordenadores adjuntos pedagógicos, pois, embora a Seduc seja uma instituição

hierarquizada, se houvesse participação deles nas decisões pedagógicas, inclusive sobre as temáticas das formações, os resultados nas escolas seriam diferentes.

Com base na análise dos resultados encontrados na pesquisa, apresentamos, na sequência, um Plano de Ação educacional, com uma síntese das propostas de formação continuada específicas para o coordenador adjunto pedagógico.

Enfatizamos que, a fim de não causar prejuízos ao desenvolvimento das atividades diárias dos sujeitos envolvidos nas ações, a formação continuada será realizada em serviço, no sentido de aliar e vivenciar, no cotidiano escolar, a teoria e a prática que envolvem o fazer pedagógico.

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICA DO COORDENADOR ADJUNTO PEDAGÓGICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar ações do Plano de Ação Educacional (PAE) voltadas para a formação continuada específica do coordenador adjunto pedagógico na rede estadual de ensino da Seduc/AM, a fim de possibilitar uma reflexão crítica sobre sua prática que não seja dissociada de sua atividade cotidiana.

O capítulo em questão foi dividido em duas seções: a primeira trata de uma síntese do contexto da pesquisa quanto ao seu processo de construção e aos resultados alcançados; a segunda apresenta uma proposta de intervenção no âmbito da formação continuada específica para o coordenador adjunto pedagógico, por meio do Plano de Ação Educacional - PAE, a partir dos dados produzidos nesta pesquisa.

3.1 Contexto de proposição do PAE

Como exposto anteriormente, o objeto de estudo desta pesquisa foi a formação continuada específica para o coordenador adjunto pedagógico. Por meio da análise dos dados produzidos, constatamos a ausência deste tipo de formação para esses profissionais. Identificamos, ainda, os entraves e as implicações ao trabalho do coordenador adjunto pedagógico, no macrossistema da Seduc/AM, devido à ausência de formação continuada.

As dificuldades relatadas pelos coordenadores adjuntos pedagógicos, no sentido amplo de suas competências, partem do princípio de que não há um direcionamento da Seduc/AM quanto ao desenvolvimento e à organização do trabalho pedagógico.

Há uma indefinição, no âmbito do macrossistema, no que tange às orientações de como o CAP pode auxiliar no trabalho do supervisor pedagógico e do pedagogo que atuam na escola. Essa falta de diretrizes incide diretamente na atuação do CAP, pois o que se vivencia na prática é a execução de ações emergenciais que se apresentam no cotidiano escolar, que, na maioria das vezes, não têm cunho pedagógico.

Essas conclusões foram possíveis a partir do meu olhar para os dados produzidos e do diálogo estabelecido com autores como Libâneo (2013), Gatti (2008), Placco *et al.* (2011, 2012), entre outros, que discutiram e produziram um importante material teórico sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da área de Educação no Brasil, contribuindo para a sustentação teórica da pesquisa. Dialogamos com esses teóricos, levantando questões sobre a formação continuada, e o papel e a importância do coordenador pedagógico nos macrossistemas educacionais dos estados, fortalecendo a proposta de uma política de formação para esses profissionais.

A discussão em torno da formação continuada para o coordenador pedagógico possibilitou estabelecer uma conexão com a função e com o trabalho do coordenador adjunto pedagógico, sua inserção na estrutura administrativa das Coordenadorias Distritais de Ensino, e sua relação com o macro e o microsistema de ensino da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas.

Com a análise dos dados, foi possível perceber que os coordenadores adjuntos pedagógicos listaram uma série de aspectos que precisam ser considerados e discutidos nos momentos de formação. Os dados produzidos elencam como sugestões os seguintes tópicos, sintetizados no quadro a seguir, que devem ser abordados de forma contínua:

Quadro 7 - Sugestões dos CAPs de temáticas para a formação

Nº	TEMÁTICAS
01	Direcionamento e articulação das ações a serem desenvolvidas nas CDEs pelos órgãos de atividades meio e fim, para que tenham a mesma leitura.
02	Função e atribuição do CAP na rede estadual de ensino.
03	Planejamento em conjunto entre CDE e Seduc (macrossistema).
04	Combate à evasão e ao abandono, com ênfase no turno noturno.
05	Relações humanas e interpessoais.
06	Organização do Trabalho Pedagógico - PPP (planejar, organizar e articular).
07	Relação CAP x gestão escolar.
08	Avaliação: como e por que avaliar?
09	Gestão participativa.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados produzidos no grupo focal

As sugestões de temáticas descritas a serem discutidas nas formações, que serão posteriormente detalhadas na exposição dos módulos, apareceram na fala de todos os participantes da pesquisa, que demonstraram o mesmo incômodo em relação ao trabalho que desenvolvem. Essas sugestões representam as lacunas existentes nas ações da secretaria em relação às especificidades do trabalho do CAP, que são evidenciadas no dia a dia de suas atividades laborais. Tais necessidades se coadunam com as ideias de Machado e Arribas (2011, p.183), ao afirmarem que “[...] o processo de formação tem caráter múltiplo e deve ocorrer como fruto da socialização de experiências, saberes e diálogo franco”.

As sugestões dos coordenadores adjuntos pedagógicos evidenciam a necessidade de se pensar em uma proposta de formação que não seja verticalizada, que valorize as necessidades reais dos sujeitos da pesquisa, considere suas múltiplas demandas e que venha a promover o suporte necessário para sua atuação.

Além desses aspectos, evidencia-se a necessidade de que ações formativas direcionadas ao coordenador adjunto pedagógico, propostas pela Seduc/AM, sejam alicerçadas em uma política de formação. A partir disso, sejam sistematizadas dentro de um programa contínuo, para que, independentemente do servidor que esteja ocupando a função, ele possa se ver pertencente a um projeto dentro de uma política de valorização do servidor.

Dessa forma, os encontros considerados até então como simples repasse de informações, que são um tanto burocratizados, poderão ser reformulados e caracterizados como processos de formação continuada, outra face da valorização profissional.

Nesse cenário em que se constatou a ausência de cursos, projetos ou programas de formação continuada direcionados para esse segmento, devido à responsabilidade pedagógica que o coordenador adjunto pedagógico tem no macrossistema, o apelo para a Seduc/AM promover cursos ou projetos de formação continuada tornou-se mais consistente e necessário.

Nessa perspectiva, a apresentação do Plano de Ação Educacional tem como eixo norteador a proposta de um curso de formação continuada específica para o coordenador adjunto pedagógico, embasado nas sugestões de temáticas e percepções do fazer pedagógico na rede estadual de ensino.

3.2 Proposições de formação continuada específica do coordenador adjunto pedagógico para o Plano de Ação Educacional

A elaboração do PAE configura-se como um importante mecanismo para direcionar e monitorar as ações propostas de modo a substanciar concretamente as atribuições dos CAPs, dadas as necessidades apontadas durante o processo de produção de dados. Portanto, temos como objetivo apresentar ações de formação continuada específica, que possam contribuir para com o trabalho do coordenador adjunto pedagógico como profissional que coordena os procedimentos pedagógicos no âmbito das escolas.

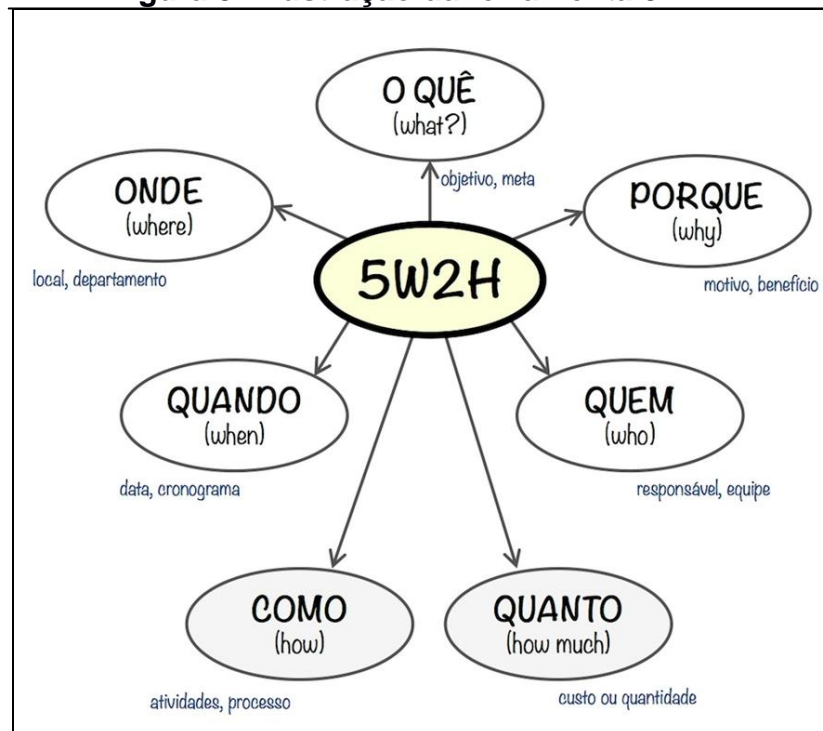
O PAE foi construído tendo como suporte a 5W2H⁹, que é uma ferramenta administrativa que pode ser utilizada por toda e qualquer empresa. Sua análise tem como finalidade auxiliar na elaboração de planos de ação, como uma espécie de *checklist* que aumenta a clareza do colaborador sobre suas atividades. É considerada uma das técnicas mais eficazes em relação ao planejamento de atividades e à elaboração de projetos, sendo amplamente utilizada para organizar o que deve ser feito, distribuindo as funções entre os diversos integrantes de uma equipe.

Esta ferramenta proporciona uma maior visibilidade e um monitoramento daquilo que se propõe fazer. Sua utilização na elaboração do PAE advém das orientações fornecidas pelos Agentes de Suporte Acadêmico - ASA nos momentos presenciais do curso de mestrado.

Para dar uma maior organicidade às ações planejadas, partimos de 7 (sete) perguntas básicas, conforme a figura a seguir:

⁹ Disponível em: <<http://www.portal-administracao.com/2014/12/5w2h-o-que-e-e-como-utilizar.html>>. Acesso em: 15 out. 2016.

Figura 3 - Ilustração da ferramenta 5W2H



Disponível em: <<http://blog.iprocess.com.br>>. Acesso em: 08 jul. 2016

A viabilização e a aplicabilidade deste PAE pela Seduc/AM – tendo como braço executor o Cepan (através da Gerência de Formação - Gefor), em parceria com o DEPPE, o Degesc, o Gabinete das Secretarias Executivas Pedagógicas / GSEAP, do interior / GSEAI e da capital / GSEAC –, alcançará, em tempos diferenciados, tanto a capital quanto o interior. Tem como subsídios as sugestões produzidas no grupo focal, que traduziram as diferentes manifestações dos CAPs em relação ao envolvimento dos demais atores do processo pedagógico.

A formação envolverá também os supervisores/assessores pedagógicos que atuam nas CDE e nas CRE. Enfatiza-se que, a fim de não causar prejuízos ao desenvolvimento das atividades diárias dos sujeitos envolvidos, será elaborado um cronograma com os períodos das formações, enviado com antecedência às Coordenadorias Distritais e Regionais de Ensino, para que organizem suas ações na ausência dos CAPs e dos supervisores/assessores pedagógicos.

Sob esta perspectiva, o objetivo geral da formação continuada seria: promover um curso de formação continuada específica aos coordenadores adjuntos pedagógicos que atuam na capital e no interior do Amazonas, buscando aliar teoria e prática, e tendo como suporte as temáticas sugeridas por eles mesmos, a fim de

aprimorar o fazer pedagógico desenvolvido no microssistema educacional da Seduc/AM. Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- Desenvolver ações integradoras que envolvam os coordenadores adjuntos pedagógicos e os supervisores pedagógicos que atuam nas Coordenadorias Distritais de Ensino de Manaus/AM.
- Conhecer o trabalho desenvolvido em cada CDE, a fim de que se possam ter referências práticas para o embasamento dos momentos de discussão em grupo.
- Instrumentalizar os coordenadores adjuntos pedagógicos e os supervisores pedagógicos, desenvolvendo habilidades e competências técnicas pedagógicas para o exercício da função.
- Propor a construção de ações pedagógicas a serem inseridas na programação de cursos da Seduc/AM e desenvolvidas em parceria com o macro e o microssistema de ensino e a comunidade escolar, que venham a enfatizar o trabalho do coordenador adjunto pedagógico enquanto articulador do processo pedagógico na rede estadual de ensino.

3.2.1 Descrição da proposta do curso de formação continuada para o CAP

O PAE foi estruturado de forma a atender às necessidades expostas pelos coordenadores adjuntos pedagógicos, a fim de obter um direcionamento mais sistematizado da Seduc/AM quanto às ações a serem desenvolvidas no âmbito das escolas circunscritas a cada Coordenadoria Distrital de Ensino. Buscamos, também, promover estudos, discussões e propostas de ações acerca das temáticas sugeridas durante a produção de dados, que estão ligadas a situações desafiadoras no cotidiano escolar.

A formação proposta está dividida em sete etapas, entre encontros para a organização da proposta com os departamentos e as secretarias executivas e momentos presenciais de formação propriamente dita, voltados para o estudo das temáticas propostas pelos CAPs, que se relacionam com o trabalho que eles desenvolvem nas Coordenadorias Distritais e Regionais de Ensino.

As ações propostas serão executadas pelo Centro de Formação Padre José Anchieta - CEPAN / Gerência de Formação - GEFOR, em parceria com os departamentos e as secretarias executivas. O Cepan justifica-se como braço executor, por ser, dentro da estrutura administrativa da Seduc/AM, o departamento responsável pela promoção, pela execução e pelo monitoramento das ações de formação inicial e continuada ofertadas aos servidores da rede estadual de ensino.

A proposta de formação busca atender às necessidades sinalizadas pelos CAPs e evidenciar o protagonismo deles enquanto atores e sujeitos, que têm uma história e estão imersos em um contexto específico de atuação, e que são responsáveis pela organização do trabalho pedagógico no âmbito do microsistema de ensino. Após receberem as demandas de ações do macrosistema, eles repassam e coordenam a execução nas escolas, juntamente com os supervisores pedagógicos e a equipe gestora.

As temáticas que serão desenvolvidas durante a formação foram estruturadas a partir de um mapeamento feito durante a produção de dados, os quais traduzem as necessidades dos coordenadores adjuntos pedagógicos.

A proposta de formação específica para os CAPs foi desenhada de forma que sua possibilidade de execução esteja alicerçada e alinhada a uma maior atuação da Seduc/AM. A secretaria precisaria oferecer subsídios técnicos, teóricos, didáticos e metodológicos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Neste escopo, tem-se como vetor fundamental a promoção de formação continuada para os profissionais da educação.

Com isso, no Quadro 08, a seguir, está descrita a estrutura do PAE para que se possa ter uma visão global e sintética de todo o processo de formação:

Quadro 8 - Plano de Ação Educacional / 1ª etapa

What (o quê?)	Reunião técnica com a participação dos departamentos e das secretarias executivas da Seduc/AM para a apresentação da proposta de formação.
Why (por quê?)	<ul style="list-style-type: none"> – Necessidade de que os setores responsáveis pela política de formação da Seduc/AM possam tomar conhecimento e se manifestar quanto às ações propostas. – Necessidade de discutir a importância da proposta de formação específica para o CAP. – Necessidade de direcionar o desenvolvimento das ações, prevendo o envolvimento de cada setor, dadas suas competências na estrutura administrativa da Seduc/AM. Formação dos grupos de trabalho (doravante GTs) que analisarão e ajustarão as temáticas a serem desenvolvidas na formação.
Where (onde)?	Na sala de reuniões do Cepan
When (quando)?	Primeira quinzena de janeiro de 2017. A partir da segunda quinzena de janeiro de 2017, haverá encontros semanais dos GTs para ajustes na proposta e organização do cronograma de execução, adequando-se ao calendário letivo.
Who (quem)?	Responsável pela proposta
How (como)?	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação dos resultados da pesquisa utilizando recurso audiovisual; participação dos convidados acerca dos dados apresentados; exposição da proposta de formação: ao apresentar cada temática, abre-se para contribuições dos participantes. – Registro em ata e fotografias, a fim de documentar a reunião.
How much (quanto)?	- Os recursos materiais e audiovisuais serão disponibilizados pela Seduc/AM.

A realização da reunião técnica com a participação de vários departamentos da Seduc/AM e das Secretarias Executivas Adjuntas (pedagógica, da capital e do interior) é essencial pelo fato de que esses estão alocados na estrutura administrativa da secretaria enquanto órgãos de assistência e assessoramento e de atividade meio. Portanto, são responsáveis por fomentar e fortalecer a política educacional de valorização do servidor na rede estadual de ensino.

A formação proposta só poderá ser efetivada após análise, manifestação e autorização dos órgãos supracitados, a fim de que seja caracterizada como uma ação conjunta, em parceria, com o alinhamento e o envolvimento do macrossistema como um todo.

Ressaltamos, assim, que a secretaria já possui, em seus departamentos, grupos de trabalho (GT) constituídos por profissionais de cada componente curricular, que atuam à frente das diversas oficinas oferecidas aos professores da rede. O Centro de Formação - Cepen está inserido nos grupos de trabalho e conta com uma equipe de pedagogos especialistas, responsáveis pela construção, revisão e aplicação das propostas de ações de formação veiculadas pelo macrossistema de ensino.

A importância dos grupos de trabalho no processo de estudos e nos possíveis redimensionamentos para a execução da proposta de formação se dá pelo fato de que os formadores que compõem o GTs serão os ministrantes dos conteúdos propostos, em parceria com as Secretarias Executivas Adjuntas, que atuam diretamente com as CDEs e CREs.

Dessa forma, a realização da formação não implicará custos adicionais, como contratação de terceirizados, haja vista que o quadro de servidores da secretaria é constituído por profissionais capacitados para a atuação com as temáticas propostas e, também, pelo fato de que todos recebem gratificação por atividades técnicas – GATA. Dentre eles estão mestres e mestrandos do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF.

Em relação aos recursos materiais e audiovisuais, também não serão necessárias despesas extras, tais como papel, cópias, bloco de anotações, pastas, canetas coquetel etc., pois essas já constam nas ações do Plano de Ações Articuladas – PAR estadual de cada departamento, que apresenta as ações a serem desenvolvidas anualmente, e a cada trimestre informam o que foi ou não realizado para fins de reorganização.

O Cepen, local onde acontecerão as formações, é equipado com laboratórios de informática com acesso à Internet, data show e lousa digital, e o Núcleo de Tecnologias Educacionais - NTE Manaus Planalto pode ser o responsável por digitalizar o material da formação, que será repassado aos participantes em mídias digitalizadas (CDs e DVDs).

3.2.2 Matriz temática da proposta de formação para o CAP

A formação, que será desenvolvida em 05 módulos presenciais, terá como eixo central a organização do trabalho pedagógico, que se desdobrará nas temáticas discutidas durante o processo de produção de dados. A carga horária será de 120 horas em sua totalidade, desmembrada de acordo com o nível de compreensão de cada tema. Trata-se de um curso de aperfeiçoamento profissional.

A estrutura organizacional da formação consta no Quadro 12, a seguir, que descreve os módulos temáticos, a carga horária e a previsão dos períodos presenciais:

Quadro 9 - Estrutura da proposta de formação para os CAPs

Eixo Integrador		Organização do Trabalho Pedagógico	Carga Horária	Período Presencial
MODULOS	01	Histórico da coordenação pedagógica na educação escolar pública	20h	06 a 10/03/2017
	02	O coordenador adjunto pedagógico na Seduc/AM	20h	27 a 31/03/2017
	03	A gestão escolar como processo de ensino e aprendizagem	20h	24 a 28/04/2017
	04	Organização do trabalho pedagógico	40h	15 a 19/05/2017
	05	Avaliação: como e por que avaliar?	20h	05 a 09/06/2017

Fonte: Elaborado pela autora.

A estrutura da proposta de formação, organizada da maneira exposta, foi construída considerando os seguintes aspectos: (i) necessidades evidenciadas pelos coordenadores adjuntos pedagógicos na pesquisa de campo; (ii) realização da formação no primeiro semestre de 2017, para que, no decorrer deste processo, os participantes possam ter a oportunidade de aliar teoria e prática; (iii) carga horária distribuída considerando a complexidade de cada conteúdo e, ainda, com o cuidado de não tirar os participantes em período integral das CDEs, exceto no Módulo 4 (que devido à densidade dos conteúdos abordados, depreenderá uma carga horária maior).

O centro de formação enviará uma circular para os demais departamentos da Seduc, às Secretarias Executivas Adjuntas, aos coordenadores distritais de ensino, estendendo-se aos coordenadores adjuntos pedagógicos e supervisores,

convidando-os para uma reunião, com o objetivo de apresentar a proposta de formação específica para o coordenador adjunto pedagógico, a fim de que se organizem para os períodos presenciais.

A avaliação de cada módulo, feita no último dia do período presencial, constará no preenchimento de um formulário – elaborado pelos Capan / Gerência de Elaboração de Projetos e Avaliação da Qualidade da Formação – GEAQ – e, ainda, na elaboração de um relatório de atividades construído em conjunto, por CDEs, em que os participantes descreverão a importância do módulo para sua prática pedagógica e poderão deixar sugestões de dinâmicas para os módulos subsequentes.

A avaliação final da formação será realizada em um encontro para a proposição de novas temáticas para a construção de novos módulos, que deverão acontecer no segundo semestre de 2017, obedecendo ao desenho da proposta inicial.

Em consonância com os departamentos e as secretarias executivas adjuntas, será elaborado um cronograma de acompanhamento do trabalho dos CAPs e do supervisor pedagógico, a ser cumprido pelos técnicos lotados em cada departamento, a fim de monitorar a exequibilidade da teoria à prática, bem como verificar se a formação promoveu esse entrelaçamento, desencadeando discussões sobre as atividades realizadas. O acompanhamento poderá ser realizado quinzenal, mensal ou bimestralmente, a critério dos departamentos e de acordo com o calendário de atividades.

A certificação será feita pelo Capan, por ser o departamento responsável, em nível de macrossistema, pela promoção das ações de formação inicial e continuada no âmbito da Seduc/AM.

As subseções a seguir descrevem os conteúdos a serem abordados em cada módulo.

Quadro 10 - Módulo 1 - Histórico da coordenação pedagógica na educação escolar pública

What (o quê?)	Histórico da coordenação pedagógica na educação escolar pública
Why (por quê?)	Para compreender a importância da função do coordenador pedagógico nas instituições de ensino.
Where (onde)?	Na sala de reuniões do Cepan
When (quando)?	No período de 06 a 10 de março de 2017
Who (quem)?	Formadores do GT responsáveis pela organização da temática
How (como)?	Estudo e discussão do histórico da coordenação pedagógica, e como essa função vem sendo reconhecida no decorrer dos tempos e espaços históricos, dos especialistas ao que temos hoje. Paralelo entre as atribuições do coordenador pedagógico, baseado em autores como Libâneo (2013), Placo <i>et al.</i> (2011, 2012) e Gatti (2008), e em pesquisas realizadas pelas Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas acerca do papel do coordenador pedagógico na atualidade. LBD 9394/96.
How much (quanto)?	Os recursos materiais e os formadores serão disponibilizados pela Seduc/AM.

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro módulo da formação tem por objetivo fazer um resgate sobre “quem foi” e “quem é hoje” o coordenador pedagógico da Seduc/AM, a fim de provocar nos participantes uma reflexão sobre seu trabalho no âmbito das escolas circunscritas a cada coordenadoria, sobre como se veem atuando na atual conjuntura educacional.

Quadro 11 - Módulo 2 - O coordenador adjunto pedagógico na Seduc/AM

What (o quê?)	O coordenador adjunto pedagógico na Seduc/AM
Why (por quê?)	Para compreender em qual contexto sociopolítico ocorreu sua inserção na estrutura administrativa das coordenadorias e quais são suas reais atribuições.
Where (onde?)	Na sala de reuniões do Cepan
When (quando?)	No período de 27 a 31 de março de 2017
Who (quem?)	GT responsável pela organização da temática
How (como?)	Estudos a partir dos achados contidos nesta dissertação, uma vez que não existe nada documentado sobre esse processo, sobre a necessidade e a importância de se ter como elo, entre o micro e macrossistema, um profissional responsável pela coordenação dos processos pedagógicos na escola. Pronunciamento dos diretores de departamentos e da secretaria pedagógica sobre o olhar que têm sobre o papel do CAP nas CDEs. Estudo do perfil e das atribuições do CAP elaboradas pela Assessoria Estratégica que atuava no período da inserção do coordenador nas coordenadorias distritais de ensino.
How much (quanto?)	Os recursos materiais e audiovisuais, bem como os formadores, serão disponibilizados pela Seduc/AM.

Fonte: Elaborado pela autora

O Módulo 2 traduz uma necessidade de cada coordenador adjunto pedagógico, que se relaciona à construção de sua identidade profissional. Quem é o CAP na rede estadual de ensino? Quais são suas reais atribuições no macro e no microssistema de ensino? Como as Secretarias Executivas Adjuntas, que são os órgãos de assessoramento, percebem o trabalho do coordenador adjunto pedagógico, uma vez que até agora nenhuma ação de formação específica havia sido pensada via macrossistema?

Por várias vezes, os coordenadores adjuntos pedagógicos citaram, durante a realização do grupo focal, o quanto sempre se sentiram sozinhos e sem direcionamento para a realização de seu trabalho nas coordenadorias distritais de ensino. Diante disso, este diálogo mais direto e mais aberto com os órgãos de assessoramento e monitoramento das ações da rede estadual de ensino é de suma importância para a sistematização das ações de formação direcionadas à prática dos coordenadores adjuntos pedagógicos e seus supervisores.

Quadro 12 - Módulo 3 - A gestão escolar como processo de ensino e aprendizagem

What (o quê)?	A gestão escolar como processo de ensino e aprendizagem
Why (por quê)?	Porque a relação entre a gestão escolar e o coordenador adjunto pedagógico deve ser alinhada e dialógica, a fim de que possam gerir com eficiência e efetividade as situações diversas que acontecem na escola.
Where (onde)?	Na sala de reuniões do Cepan
When (quando)?	No período de 17 a 20 de abril de 2017
Who (quem)?	GT responsável pela organização da temática
How (como)?	Estudos sobre o gestor escolar, competências e integração dos papéis e das responsabilidades, e relação com a coordenação pedagógica. Relações humanas e interpessoais intra e extraescolares; gestão democrática e participativa. Os estudos serão embasados nas obras dos autores Marcelo Burgos e Márcia Cristina Machado, que propõem uma reflexão sobre os desafios que se apresentam na escola, e oferecem novas possibilidades de enfrentamento a partir de uma releitura da gestão escolar.
How much (quanto)?	Os recursos materiais e audiovisuais, bem como os formadores, serão disponibilizados pela Seduc/AM.

Fonte: Elaborado pela autora

Os estudos propostos no Módulo 3 buscam alinhar o trabalho desenvolvido pela gestão escolar, entendendo que a coordenação pedagógica está diretamente incluída neste processo de gestão. Por isso, manter uma relação mais estreita e de parceria com o gestor escolar é importante para o desenvolvimento do trabalho do coordenador adjunto pedagógico.

Abordar temáticas sobre as relações humanas e interpessoais intra e extraescolares e a gestão democrática e participativa necessariamente envolve reflexões sobre a questão da liderança. A liderança, pano de fundo dos temas propostos neste módulo, é bastante relevante no processo de formação do CAP, por se vincular diretamente com o seu trabalho pedagógico. As temáticas se ancoram em três dimensões fundamentais: o arcabouço teórico já construído historicamente; a práxis pedagógica, e a dimensão individual (pessoal) no que tange aos processos de relações humanas.

As temáticas do módulo foram elaboradas com o objetivo de obter uma melhor compreensão dos conflitos e das tensões que circundam a relação do coordenador pedagógico e do gestor escolar, uma vez que essa é uma das

demandas pertinentes ao trabalho dos CAPs. Está relacionada a questões de divisão de tarefas, quando o CAP se sente “entre a cruz e a espada” na resolução de problemas dada a ausência de atitude e de apoio do gestor escolar.

As relações humanas e interpessoais permeiam a vida em comunidade. Por isso, à frente de uma equipe, deve haver uma liderança. A relação entre líder e liderados precisa ser norteadada pela flexibilidade, para que, com isso, seja alcançado o equilíbrio, e para que se tenham o foco e o direcionamento necessários para lidar com situações adversas que se manifestam no cotidiano escolar.

O conteúdo do módulo trabalhará as temáticas de forma específica. No entanto, a questão da liderança será uma espécie de fio condutor ou eixo integrador dos temas, conduzindo para uma relação de maior aproximação.

Quadro 13 - Módulo 4 - Organização do trabalho pedagógico

What (o quê?)	Organização do trabalho pedagógico
Why (por quê?)	Troca, reflexão e promoção de melhores práticas, vislumbrando a melhoria da qualidade do processo educativo e uma melhor organização do trabalho pedagógico desenvolvido junto às escolas e a proposição de estratégias para as problemáticas que se apresentam.
Where (onde)?	Na sala de reuniões do Capan
When (quando)?	No período de 05 a 09 de junho de 2017
Who (quem)?	GT responsável pela organização da temática
How (como)?	Estudos utilizando vídeos de entrevistas com especialistas da área; textos diversos amparados em autores como Veiga (1995), Saviani (1997), Gadotti (2013), Benavente (1994), entre outros, que discutem a construção e a reconstrução do Projeto Político-Pedagógico, a integração entre o planejamento estratégico e participativo, e como aplicá-los na escola. Abandono escolar e estratégias para lidar com essa situação, reduzindo os índices principalmente no turno noturno. A partir do relato de experiências exitosas envolvendo os aspectos elencados, construir um portfólio de boas práticas que podem vir a ser executadas nas CDEs em situações semelhantes.
How much (quanto)?	Os recursos materiais e audiovisuais, bem como os formadores, serão disponibilizados pela Seduc/AM.

Fonte: Elaborado pela autora

O Módulo 4, devido a várias temáticas que serão abordadas, tem uma carga horária diferenciada de 40h. Intensificar o estudo e o debate dos temas propostos contribuirá para que uma das maiores preocupações relativas ao trabalho do coordenador adjunto pedagógico na rede estadual de ensino seja amenizada: a falta de direcionamento via macrossistema, o como proceder diante das demandas da

secretaria e daquelas advindas dos espaços educativos onde atuam juntamente com os supervisores que, nesse contexto, são os executores das ações programadas.

Os estudos propostos buscam valorizar a teoria associada à prática educativa do dia a dia, criando um *link* entre ambas no decorrer do processo formativo. Busca-se promover, dessa forma, uma maior flexibilidade, com perspectivas de transformações advindas do trabalho em conjunto entre a Coordenação Adjunta Pedagógica, os supervisores pedagógicos e o macrossistema, que sejam projetadas e se fortaleçam no espaço das escolas.

Quando as ações entre macro e microssistema estão concatenadas e seguem uma sistematização, a realização, a condução e o monitoramento das atividades pelos coordenadores adjuntos pedagógicos dos três segmentos de ensino – ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio – ficam mais consistentes e alinhados, sem sair do foco maior que é o fazer educativo com intencionalidade pedagógica.

Sabemos que é um grande desafio conseguir essa sistematização e o monitoramento contínuos. A proposta de formação envolvendo todos esses atores do processo educativo visa, pelo menos, que as ações sejam realizadas sob uma mesma ótica e possibilitem um acompanhamento mais sistemático. O que acontece aqui na Seduc são ações pontuais, com início, meio e fim, i.e., que esmorecem com o tempo pela falta de sistematização e monitoramento. Todos os anos, as ações se repetem. Por exemplo, as campanhas que acontecem de forma sazonal, e que no período em que estão em voga, são feitos inúmeros eventos de conscientização, prevenção. No entanto, com o passar do tempo, caem em esquecimento, e só voltam a ser tratadas com maior atenção no período destinado a elas.

O que pretendemos, a partir desta proposta inicial de formação com cunho estritamente pedagógico, é que a Seduc, como um todo, possa pensar em estratégias para que, ano após ano, as iniciativas de se concretizar a educação como um ato de amor sejam uma constante nas ações desenvolvidas via macro e microssistema. Enquadram-se nessas ações a manutenção do aluno na escola de forma qualitativa, a vivência de uma filosofia em que estejam imbricados o companheirismo, a solidariedade e a comunitariedade, representados e estruturados dentro do Projeto Político-Pedagógico da escola, enquanto instrumento que possibilita, ao mesmo tempo em que se caminha, refazer constantemente esse caminhar.

Quadro 14 - Módulo 5 - Avaliação: como e por que avaliar?

What (o quê?)	Avaliação: como e por que avaliar?
Why (por quê?)	A avaliação dos processos de ensino e aprendizagem implica constantes leituras e releituras, comparando o objetivo proposto e o que foi alcançado, e possibilitando redimensionar a trajetória metodológica.
Where (onde)?	Na sala de reuniões do Cepan
When (quando)?	No período de 26 a 30 de junho de 2017
Who (quem)?	GT responsável pela organização da temática
How (como)?	Estudos sobre o processo de avaliação escolar para verificar quais são as percepções dos coordenadores adjuntos e supervisores pedagógicos sobre esse processo, a fim de oferecer subsídios teóricos metodológicos que possam ser multiplicados junto aos professores. Utilização de vídeos e entrevistas que discorrem sobre o processo educativo nas escolas e a avaliação docente enquanto mecanismo de reflexão sobre a prática.
How much (quanto)?	Os recursos materiais e audiovisuais, bem como os formadores, serão disponibilizados pela Seduc/AM.

Fonte: Elaborado pela autora

O Módulo 5 traz em seu bojo a temática da avaliação, tanto em seu aspecto qualitativo quanto no quantitativo. A importância da referida temática no processo de formação do CAP está no fato de se perceber a avaliação escolar enquanto ferramenta que estimula e desafia o aluno a querer aprender, e não como um mero instrumento aferidor de notas com a função de classificar o aluno pelo aspecto quantitativo. Deve-se ver a avaliação como um diagnóstico daquilo que precisa ser revisto e melhorado, a fim de se alcançarem os objetivos de aprendizagem, priorizando o aspecto qualitativo.

É comum, na prática educativa, priorizar-se a avaliação quantitativa em detrimento da qualitativa. O trabalho pedagógico do CAP tem, indubitavelmente, uma grande relevância na orientação desses processos avaliativos, a fim de melhorar e transformar esta realidade.

Os coordenadores adjuntos pedagógicos traduziram essa angústia durante a produção dos dados, uma vez que anseiam por um processo avaliativo que, a partir de um olhar diferenciado, alcance os alunos em suas diversidades e que não seja simplesmente um ato de correção de atividades. Ressaltam a importância da avaliação externa como resultados norteadores, porém conjugados com a avaliação no âmbito das escolas.

Outro aspecto importante em relação à temática da avaliação no contexto da formação do CAP é a necessidade de domínio teórico e dos mecanismos práticos de avaliação de seu próprio trabalho no interior do macrossistema, utilizando todos os pressupostos teórico-práticos dos processos avaliativos, para uma melhor orientação.

Portanto, neste módulo, o objetivo é subsidiar o CAP sobre os processos avaliativos, provocando uma reflexão sobre o fato de que a avaliação precisa ser reconhecida como um instrumento de reflexão pedagógica sobre a prática de ensino e aprendizagem. Não se pode considerar o processo de avaliação como via de culpabilização, geralmente remetida aos alunos pelo insucesso e fracasso escolar. Afinal, avaliam-se também pontos positivos e negativos de uma prática educativa, de uma metodologia, pois esses elementos agrupados convergem para o aprendizado ou não do aluno.

Considerando essas questões, podemos dizer que estudos voltados para o processo de avaliação promovem uma maior e melhor compreensão dessa prática e colabora para que os coordenadores adjuntos pedagógicos promovam ações no âmbito das escolas pertencentes às CDEs, de forma conjunta, partindo do pressuposto de que a avaliação é a ferramenta norteadora do trabalho pedagógico.

3.3 Considerações sobre as ações propostas no PAE

As ações propostas no Plano de Ação Educacional advêm das angústias, reflexões e necessidades explicitadas pelos coordenadores adjuntos pedagógicos, sujeitos desta pesquisa, que clamam por um atendimento mais direcionado e sistematizado por parte da Seduc/AM. Eles buscam deixar de serem meros repassadores de informações para serem coparticipantes do processo de construção e elaboração das propostas de formação continuada, com foco no trabalho dos coordenadores adjuntos pedagógicos.

De forma geral, espera-se que a realização desta proposta de formação ofereça aos coordenadores adjuntos pedagógicos e supervisores pedagógicos subsídios técnicos, didáticos, teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de suas atribuições na rede estadual de ensino.

Não temos a pretensão de afirmar que a oferta de formação específica para o CAP seja a solução ou o bálsamo para o enfrentamento dos desafios que

sobressaem diariamente no interior das instituições de ensino. Contudo, certamente, “[...] a formação continuada envolve ações dirigidas ao desenvolvimento profissional e à atualização de conhecimentos docentes, com ênfase na reflexão crítica sobre a prática” (MELO, 2013, p. 88).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objeto de estudo da área de educação, este trabalho de pesquisa sobre a formação continuada específica para o coordenador adjunto pedagógico não se caracterizou pelo ineditismo ou pela singularidade do tema, mas pela contribuição com a discussão e a reflexão sobre a importância e a necessidade de formação continuada para o CAP.

Destacamos, ainda, a relevância da função na gestão pedagógica educacional e o papel que o CAP exerce em termos de intervenção nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas do macrossistema da Seduc/AM.

O estudo e os resultados desvelados no processo de investigação evidenciaram a ausência de formação continuada na Seduc/AM para este segmento e, conseqüentemente, as contradições na prática do CAP quanto ao desenvolvimento de seu trabalho, tanto em relação ao processo de gestão pedagógica quanto aos processos de ensino e aprendizagem.

O referencial teórico que serviu como aporte desta pesquisa norteou as reflexões sobre a formação continuada de profissionais de qualquer segmento e, fundamentalmente, de profissionais da educação que trabalham na área de gestão, coordenação pedagógica e docência.

Os procedimentos metodológicos, com análise de documentos, entrevistas e grupo focal, possibilitaram um percurso investigativo e a produção de dados qualitativos, cujos resultados responderam às problematizações levantadas e alcançaram os objetivos aqui apresentados.

O Plano de Ação Educacional, também apresentado aqui, é uma proposta de formação continuada que não só instrumentaliza a Seduc/AM com uma ação exequível, como está indissociavelmente alinhado aos resultados desta pesquisa.

Assim, ancoradas nestas ferramentas teórico-metodológicas, as análises sobre a formação continuada específica para o CAP inseriram-se e contextualizaram-se na área da coordenação pedagógica dos sistemas de ensino da educação brasileira. Nessa área, estabelecemos como viés da análise a função de coordenador adjunto pedagógico, que atua no macrossistema da Seduc/AM, sem perder de vista sua contextualização histórica.

Por meio dos aportes teóricos, verificamos os avanços quantitativamente e qualitativamente na produção de pesquisas sobre coordenação pedagógica, o que

não eliminou os problemas na realidade educacional quanto à formação continuada dos profissionais que atuam na função, tanto no Brasil quanto no âmbito estadual, i.e., no Amazonas, especificamente na função de CAP.

Como já evidenciamos anteriormente, especificamente na função de CAP, no Amazonas, os estudos e os resultados desvelados no processo de investigação evidenciaram a ausência de formação continuada, como ação da Seduc/AM para este segmento. Conseqüentemente, foram verificadas contradições na prática do CAP quanto ao desenvolvimento de seu trabalho, tanto em relação ao processo de gestão pedagógica quanto aos processos de ensino e aprendizagem.

Na contradição revelada entre a prática e o desenvolvimento do trabalho pedagógico do CAP e a ausência de formação continuada, verificamos a necessidade de ações de formação específica para por parte da Seduc/AM. A elucidação se deu a partir das análises dos relatos dos CAPs, no grupo focal, quando estabeleceram uma vinculação dos entraves e dificuldades na execução de suas atribuições no macrossistema com a falta de formação em serviço.

De forma consensual, as principais dificuldades relatadas pelos coordenadores adjuntos pedagógicos estão na indefinição legal de suas atribuições e responsabilidades, pautadas na realidade em que atuam, bem como na falta de direcionamento da Seduc/AM para a organização e o desenvolvimento dos trabalhos relacionados à parte pedagógica e de supervisão das escolas. A indefinição das atribuições e do referido direcionamento, e conseqüentemente a falta de orientações para esses profissionais, implica diretamente a atuação do coordenador adjunto pedagógico.

De acordo com os relatos, há demandas emergenciais, conjunturais e estruturais no trabalho pedagógico do CAP. No entanto, determinadas demandas e resoluções que não são inerentes ao seu trabalho, e que, na maioria das vezes, não têm cunho pedagógico, revelam as contradições entre as atribuições e o trabalho executado na prática.

Observa-se que, dentre outras, as demandas de ordem emergencial apontadas pelos CAPs estão relacionadas ao conflito escolar, à evasão e ao combate ao abandono. As demandas de ordem conjuntural são a relação entre o coordenador adjunto pedagógico e o gestor da escola, e as relações humanas e interpessoais. As de ordem estrutural, por sua vez, dizem respeito ao planejamento em conjunto pelas CDEs em relação às demandas repassadas pelo macrossistema;

ao direcionamento e à articulação das ações a serem desenvolvidas nas CDE pelos diversos departamentos e pelo Gabinete da Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica; a definição da função e das atribuições do CAP na rede estadual de ensino; a organização do trabalho pedagógico na escola, tendo como referência o Projeto Político-Pedagógico (planejar, organizar, articular); a avaliação e a ausência de pedagogos atuando *in loco* nas escolas.

As referidas demandas, também apontadas pelos CAPs nas sugestões temáticas de formação continuada estão contempladas no Plano de Ação Educacional - PAE proposto neste trabalho. Todavia, outras situações emergem no cotidiano escolar, que envolvem direta ou indiretamente o CAP, como os problemas físicos da escola, a ausência de professores e o preenchimento do diário digital.

Com esses indicativos de certo abismo entre as atribuições e a execução, observamos que o trabalho pedagógico do CAP no macrossistema da Seduc/AM requer não somente o cumprimento dos ritos assegurados pelo sistema – tais como reuniões pedagógicas, planejamento e auxílio ao professor –, mas também procedimentos formativos contínuos específicos, que possibilitem dominar e desenvolver competências, habilidades e estratégias pertinentes à função, a fim de coordenar as equipes de docentes e de pedagogos no âmbito do trabalho pedagógico da escola.

As evidências sobre a ausência de ações de formação para o CAP pela Seduc/AM foram constatadas nas análises documentais de seus departamentos e do Centro de Formação (Cepan), bem como nas entrevistas com as diretoras e no grupo focal, que contou com a participação dos coordenadores adjuntos pedagógicos.

Conforme o exposto na análise dos resultados, os dois importantes documentos oficiais da Seduc/AM – a Lei Delegada de nº 08 de 05 de julho de 2005 e o Plano de Ações Articuladas (PAR Estadual) do período correspondente, de 2012 a 2015, inerentes aos departamentos de Programas e Políticas Educacionais / DEPPE, de Gestão / Degesc e dos Gabinetes das secretarias executivas da capital, do interior e pedagógica –, não indicam qualquer representatividade do coordenador adjunto pedagógico. Especificamente, o PAR não aponta qualquer ação de formação continuada para o CAP.

Por meio das entrevistas com as diretoras, confirmamos o que os documentos revelaram, especialmente o PAR: a ausência de formação continuada

por meio do Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta. As profissionais atribuem a ausência de formação continuada ao planejamento do Capan e à indefinição das atribuições da função do CAP pela Seduc/AM. Isso quer dizer que, sem saber exatamente o que os CAPs fazem não se pode traçar uma ação formativa para o segmento.

Não obstante, a análise dos resultados e o PAE apresentados neste trabalho indicam e provocam a Seduc/AM para a necessidade de se ter uma proposta de formação continuada e um planejamento de ações de acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos CAPs. Só é possível pensar em uma educação de qualidade ao se considerar a importância e a relevância do trabalho dos CAPs no macrossistema, pois, como acreditamos, foi com esta intenção que a função foi criada.

Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo analisar os entraves vividos pelo coordenador adjunto pedagógico em decorrência da ausência de uma formação continuada específica. No entanto, a finalidade foi contribuir ainda mais para com a discussão e a reflexão sobre a importância e a necessidade da formação continuada para o CAP.

A pesquisa apresentada apontou e limitou os estudos em uma direção. Existem, evidentemente, outras direções a serem seguidas sobre o trabalho pedagógico dos coordenadores adjuntos pedagógicos no âmbito do macrossistema da Seduc/AM. Entre elas, estão, por exemplo, a identidade e o perfil profissional, a regulação como carreira, a relação do trabalho pedagógico do CAP com as mudanças efetivas na aprendizagem dos alunos, entre outras.

Os resultados deste trabalho são fidedignos à ética científica. Porém, representam apenas uma fotografia de um momento, de uma conjuntura, que também não se esgota em si mesma. Há, ainda, muito que pesquisar em torno da temática.

Referências:

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v.13, n.10, 2005.

AMAZONAS. **Lei nº 08** de 05 de julho de 2005. Dispõe sobre as finalidades e competências dos Órgãos da Seduc/AM. Manaus, AM, 2005.

_____. **Lei nº 78**, de 18 de maio de 2007. Altera a Lei nº 08 de 05 de maio de 2005. Manaus, AM, 2007. Dispõe sobre as finalidades dos órgãos da Seduc/AM.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Coordenadorias Distritais de Educação. **Mapeamento de processo**. Grade, perfil, cargo e atividades. 2012

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Lei n.º 3.642**, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre a secretaria de estado de educação e qualidade do ensino - SEDUC, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências. Manaus, julho de 2011. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br>>. Acesso em: 05 set. 2015.

ASSAD, T. M. **As problemáticas das “invasões” na cidade de Manaus:** perspectivas de legalização fundiária à luz do estatuto da cidade. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/conpe4di/manaus/arquivos/anais>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

_____. CNE. **Diretrizes para Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/ene>>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. **LDB nº 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. **LDB nº 5692/71**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. **LDB nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2015.

DAVIS, Cláudia. L. F.; NUNES, Marina Muniz R., ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da & SOUZA, Juliana Cedro de. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/2002. pp. 139-154.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, V.1, n.1 p. 137-131, Jan. 2008.

FREITAS, Kátia Siqueira. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrática participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000. pp. 47-59.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In*: Congresso da educação Básica: qualidade na aprendizagem, **Anais...** Florianópolis, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. pp. 57-70. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010

LIMA, Maria Angélica Pedrosa de; SANTOS, Diego Gomes dos & SILVA, Thamine Araújo. O coordenador pedagógico e a construção de sua identidade: desafios e realidades. *In*: Encontro de pesquisa internacional em Pernambuco, **Anais...** Pernambuco, 2012.

LIMA, Paulo Gomes & SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista de Educação Educere et Educare**, v. 2, n. 4. jul./dez. 2007. pp. 77-90.

LUCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do Gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

MACHADO, Laêda Bezerra & ARRIBAS, Noemia Cathia Lira de. O Coordenador Pedagógico na escola pública: uma análise à luz das representações sociais. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v.16, n. 1, mar./ago. 2011. pp. 171-192.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, Campinas, 2006. pp. 47-69.

MELO, Antonio Celso de. A formação continuada do professor coordenador e os desafios de seu trabalho na escola básica. **Revista de Educação do COGEIME**, n. 42, janeiro/junho 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v22n42p87-99>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo & BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, set./dez. 2014. pp. 609-635. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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. *In*: XXVI Simpósio da ANPAE, **Anais...** Recife: UFPE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JaneCordeirodeOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

OLIVEIRA, José Roberto de; ALLEBRANDT, Sérgio Luís; SAUSEN, Jorge Oneide & TENÓRIO, Fernando Guilherme. A gestão social no contexto do programa territórios da cidadania: os casos dos municípios de Braga, Campo Novo e Coronel Bicaco - RS. **APGS**, Viçosa, v. 3, n.1, pp. 43-65, jan./mar. 2011.

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

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. *In*: FERREIRA, S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *In*: **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 2, nov. 2011.

_____. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, nº 147 p. 754-771, 2012.

RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1981 [1962].

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. *In*: **Este admirável mundo louco**. São Paulo: Editora Salamandra, 2003.

SANTOS, Laize Alves dos & SANTOS, Fernanda Lays da Silva. Uma reflexão sobre o trabalho do coordenador pedagógico: o significado da identidade profissional. *In*: VII Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas, **Anais...** Arapiraca, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - GRUPO FOCAL

TEMA: O COORDENADOR ADJUNTO PEDAGÓGICO NO PROCESSO EDUCATIVO DO MACROSSISTEMA DA SEDUC/AM: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Mestranda: Ana Lucy Martins Cavalcante

Orientador: Profa. Dra. Nubia Aparecida Schaper

Asa: Priscila Campos

OBJETIVO GERAL

Analisar os possíveis entraves vividos pelo Coordenador Adjunto Pedagógico em decorrência da ausência de uma formação continuada específica.

PROBLEMATIZAÇÃO

Após a instituição da função nas CDE, a única formação específica ofertada foi o curso de especialização em Coordenação Pedagógica – Escola de Gestores;

Embora o perfil e as atribuições dos CAP tenham sido elaborados e documentados por duas assessorias (externa e interna), não foram oficializados estando em processo de aprovação final no GS/SEDUC/AM;

O Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas apresenta uma descrição da função de coordenador de área nas escolas, bem como, descreve as funções do gestor, supervisor escolar, secretário escolar, mas não informa a função e o papel do Coordenador Adjunto Pedagógico.

ROTEIRO

Programação

Data: 21/06/2016

Local: Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta-CEPAN

Horário: 9h às 11h

Participantes: 10 participantes, sendo 1 mediador; 2 colaboradores e 7 CAPs

Mediadora: Ana Lucy Martins Cavalcante

Colaboradores: Prof. David de Campos Buás e Rosa Maria Farias Santos

Desenvolvimento

Parte 1: Início

9h às 9:10min: Abertura: Acolhida

9:10min às 9:30min: Apresentação dos participantes

9:30min às 9:40min: Exposição sobre a Temática

Parte 2: Reflexão

9h40min às 10h: Reflexão: “A importância do trabalho pedagógico do CAP no macrossistema da SEDUC”

(Obs: Todos os participantes deverão expor em no máximo 3’ sobrando 7’ para as considerações do mediador e colaboradores)

Parte 3: Debates sobre a Formação Continuada

10h às 11h: debater sobre as seguintes questões:

1. Que relevância tem a formação continuada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Coordenador Adjunto Pedagógico? (15’).

2. Vocês já participaram de alguma formação continuada específica para os CAPs? (10’).

3. Que implicações ocorreram no trabalho do Coordenador Adjunto Pedagógico com a ausência de formação continuada? (15’).

4. Que sugestão de formação continuada específica deve ser apontada no sentido de atender as reais necessidades do trabalho pedagógico de vocês? (10’)

Parte 4: Encerramento/Lanche

11h às 11:30h considerações finais da mediadora

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Caro(a) Coordenador (a) Distrital, sou Ana Lucy Martins Cavalcante, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, estou desenvolvendo uma pesquisa com objetivo de analisar a relação do Coordenador Adjunto Pedagógico com a prática educativa no âmbito da SEDUC/AM, com enfoque na formação continuada específica como elemento mediador no aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico, sob a orientação da Profa. Dra. Nubia Shaper.

A entrevista é um importante instrumento de produção de dados no processo de pesquisa, sua participação e contribuição são de extrema relevância. Ressalta-se que a entrevista será realizada em um lugar de sua preferência e que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, se dará de forma mais aberta sendo gravada em áudio. Após esse momento será feita a transcrição e análise das informações com a garantia absoluta do sigilo das informações e da sua identidade, sendo utilizada apenas para esse estudo.

ENTREVISTA

Bloco 1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

- 1 Função:
- 2 Escolaridade
- 3 Tempo de exercício no magistério;
- 4 Tempo de atuação como coordenador distrital;
- 5 Qual a localização da CDE onde atua e, quais as principais características nos aspectos socioeconômicos da clientela?
- 6 Como se deu seu ingresso na função de Coordenador Distrital de Educação?
- 7 Antes de ser coordenador distrital qual era sua função/cargo na rede?

Bloco 2: SOBRE A COORDENADORIA DISTRITAL

- 1 Quantas escolas estão circunscritas à CDE e quais modalidades de ensino atende?
 - 2 Como é formada a equipe gestora que atua diretamente na CDE?

3. Quantas escolas da sua CDE possuem um coordenador pedagógico “*in loco*”?

Bloco 3: SOBRE O COORDENADOR ADJUNTO PEDAGÓGICO

1. Como o trabalho do Coordenador Adjunto Pedagógico tem contribuído com as ações da coordenadoria?
2. Como você percebe que o Coordenador Adjunto Pedagógico pode alcançar resultados que geram melhorias na prática educativa da escola?
3. Na sua análise, há algo que pode ser acrescentado para melhorar o trabalho do Coordenador Adjunto Pedagógico?

Bloco 4: SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS COORDENADORES ADJUNTOS PEDAGÓGICOS.

1. Você entende que é necessário curso de formação continuada específica para o Coordenador Adjunto Pedagógico?
2. Na sua análise, que implicações pedagógicas tem a CDE com a ausência de formação continuada para os CAPs?
2. A função de Coordenador Adjunto Pedagógico tem tido atenção especial da SEDUC quanto à formação continuada específica?
3. Já foram oferecidos cursos de formação continuada específica aos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos, via SEDUC, desde quando foram inseridos no quadro funcional das CDE?
- Você pode citar algum e dizer como influenciou as atribuições do CAP?
4. No cotidiano, você percebe manifestações de interesse dos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos em formação continuada?

5. Quais as temáticas para cursos de formação continuada para os CAP, você sugeriria para serem oferecidos e, qual a pertinência para a práxis do Coordenador Adjunto Pedagógico?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS 2

Cara diretora do CEPAN sou Ana Lucy Martins Cavalcante, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre A Formação do Coordenador Adjunto Pedagógico no Amazonas, sob a orientação da Profa. Dra. Núbia Shaper. Para melhor subsidiar a pesquisa, sua participação é de extrema relevância. Informamos que a entrevista será dividida em blocos e será realizada em um lugar de sua preferência. Por se tratar de uma entrevista semi-estruturada, será necessário gravar a conversa. A mesma se dará de forma mais aberta, propiciando mais liberdade de expressão. Após esse momento farei a transcrição e a análise das informações que foram coletadas. Suas respostas serão mantidas em sigilo.

BLOCO 1: Dados de Identificação

- 1 Função:
- 2 Graduação:
- 3 Especialização:
- 4 Tempo de exercício no magistério:
- 5 Tempo exercendo a função:

BLOCO 2: Ações do CEPAN no processo de formação inicial e continuada

1. O Centro de Formação Profissional Pe. José de Anchieta tem a incumbência e responsabilidade de desenvolver, no âmbito do macro sistema da SEDUC/AM, as políticas de formação voltadas para os servidores que atuam na Educação Básica.
Como são definidos os programas ou projetos de formação continuada voltada para esse público?
2. A partir das definições de demandas como se estabelece a parceria entre CEPAN e as Coordenadorias Distritais na implementação de programas ou projetos de formação?
3. Já foi desenvolvido, no âmbito da SEDUC/MA algum programa ou projeto de formação continuada específico para os Coordenadores Adjuntos Pedagógicos?

4. O CEPAN faz algum de tipo de acompanhamento e monitoramento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos?