

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADELAYDE RODRIGUES ALCÂNTARA DE OLIVEIRA

**AS AÇÕES ATUAIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO INSTITUTO
FEDERAL DE ALAGOAS: função de formação continuada docente?**

MACEIÓ - AL
2018

ADELAYDE RODRIGUES ALCÂNTARA DE OLIVEIRA

**AS AÇÕES ATUAIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO INSTITUTO
FEDERAL DE ALAGOAS: função de formação continuada docente?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luis.

MACEIÓ - AL
2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

O48a Oliveira, Adelayde Rodrigues Alcântara de.
As ações atuais do coordenador pedagógico no Instituto Federal de Alagoas: função de formação continuada docente? / Adelayde Rodrigues Alcântara de Oliveira. – 2018.
166 f. : il.

Orientadora: Suzana Maria Barrios Luis.
Mestrado (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 141-146.
Apêndices: f. 147-161.
Anexos: f. 162-166.

1. Coordenador pedagógico. 2. Formação continuada. 3. Práxis pedagógica.
4. Professores – Formação. I. Título.

CDU: 371.133

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

As ações atuais do Coordenador Pedagógico no Instituto Federal de Alagoas: função de formação continuada docente?

ADELAYDE RODRIGUES ALCÂNTARA DE OLIVEIRA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de abril de 2018.

Banca Examinadora:

Suzana Maria Barrios Luis

Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luis (PPGE/UFAL)
(Orientadora)

Kátia Maria Silva de Melo

Profa. Dra. Kátia Maria Silva de Melo (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

Carla Patrícia Acioli Lins

Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins (PPGEDU/UFPE/CAA)
(Examinadora Externa)

Dedico esta dissertação aos meus amores
Hélder, Gabriel e Vanessa,
por ser mais uma vitória na nossa história,
por ser mais um exemplo de dignidade,
por tê-los ao meu lado em cada etapa vencida.
Aos meus pais e irmãos agradeço pelo incentivo e glória,
é deles também essa conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos profissionais que fazem parte do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas por tornarem esse espaço importante na formação de pesquisadores em linhas de pesquisa tão necessárias para o contexto educacional e político brasileiro.

Agradeço a minha orientadora Profa. Suzana Barrios pelo olhar acadêmico para esta pesquisa, pela sabedoria, paciência, competência, ética e responsabilidade de conduzir esta pesquisa tão importante para meu desenvolvimento profissional.

Às professoras que compõem a banca examinadora, Dra. Carla Patrícia Acioli Lins e Dra. Kátia Maria Silva de Melo, minha gratidão pela dedicação em analisar criticamente esta escritura e contribuírem significativamente para esse desfecho.

Aos meus filhos, sempre e tanto agradeço os incentivos, vocês são a razão para a minha motivação. Renuncio tanto para ser exemplo para vocês.

Aos meus pais e irmãos que sempre me incentivam e me cobram a subida dos degraus, mesmos que eles sejam árdus, cansativos e difíceis, porém dignos.

Aos professores da UFAL que fizeram parte dessa história, fizeram meus olhos brilharem para a pesquisa, pedagogia, filosofia, para o contexto do trabalho, do Estado e da educação..., registro o meu respeito e reconhecimento para Dr. Anderson Meneses, Dra. Edna Prado, Dra. Georgia Cea, Dra. Laura Pizzi, Dra. Roseane Amorim, Dra. Sandra Regina Paz, Dra. Suzana Barrios e Dr. Walter Matias. Inesquecíveis.

Minhas palavras especiais de admiração, gratidão, respeito vão para Profa. Dra. Roseane Amorim, orientadora do meu estágio, intensificou minha paixão pela educação, encanta pedagogicamente, é educadora e ensina com amor e sabedoria. A profissão docente necessita de você.

Aos incríveis amigos do mestrado Raphael Oliveira e Elaine Roque que tanto me incentivaram, tranquilizaram e estiveram junto nos momentos mais difíceis. Serei eternamente grata a vocês.

Agradeço aos Docentes, Pedagogos, Coordenadores Pedagógicos, Reitor, Pró-Reitores e Gestores do IFAL que colaboraram para que esta pesquisa se concretizasse. Espero que esta escritura contribua para a instituição.

Às Professoras Dra. Adriana Quixabeira e Dra. Rossana Gaia, expresse minha gratidão, pois suas palavras foram o ponto de partida dessa história.

Deus faz parte da minha história, das minhas forças, da minha saúde, da minha inteligência, da minha vida... A Ele, sou grata por todo o meu ser e o que ele produz.

A qualidade de uma escola dependerá da qualidade dos alunos através de suas contribuições para a sociedade, para a qualidade do que foi aprendido e para a forma de aprendê-lo. A qualidade não está unicamente no conteúdo de coisas que devem se aprendidas, mas na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, na solidariedade entre eles, no respeito pelos demais, no uso das atividades que proporcionam aprendizagens relevantes, no estilo do professorado, no material que se utiliza e na capacidade de formar cidadãos e cidadãs que participam democraticamente do processo da humanidade.

Francisco Imbernón

RESUMO

Esta escritura corresponde a um estudo acadêmico, cujo objetivo geral foi investigar a função do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores do IFAL (Instituto Federal de Alagoas). Para tanto, foi preciso analisar quais as concepções que o coordenador pedagógico tem de seu próprio trabalho, identificar a interpretação que os docentes têm a respeito do trabalho que ele realiza, identificar o que a gestão informa e pensa sobre a atuação do coordenador pedagógico e a formação continuada no IFAL e quais informações os documentos trazem a respeito das atribuições do coordenador pedagógico e da concepção de formação continuada institucional. O objeto desse estudo corresponde à função do coordenador pedagógico voltada para a formação continuada docente, cujos questionamentos trabalharam o problema desta pesquisa representado pela pergunta: qual a função do coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes no IFAL. A metodologia correspondeu a uma abordagem qualitativa, haja vista que compreendemos as ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa em seu contexto profissional, interpretando-os sob suas próprias perspectivas. Procedemos com a análise do conteúdo, a fim de que os dados coletados por meio das entrevistas, do questionário, da análise de documentos fossem interpretados sob pontos de vista relevantes que favoreceram o aprofundamento e a compreensão dos fenômenos estudados. Trabalhamos com as hipóteses de que o coordenador pedagógico do IFAL tem sua função direcionada para a assistência pedagógica aos docentes, para o acompanhamento e orientação de suas atividades, assim como para a articulação da formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Como perspectiva teórica, abordamos: a) a concepção de formação continuada docente (ALONSO (2003), ALTENFELDER (2005), GATTI (2008), IMBERNÓN (2009, 2010, 2011, 2016), NÓVOA (1992, 2009) e SILVA (2012)); b) a função do coordenador pedagógico (ALMEIDA (2012), CHRISTOV (2012), CLEMENTI (2001), DOMINGUES (2014), GOUVEIA, LIBÁNEO (2003, 2011), PLACCO (2012, 2013), dentre outros) e c) conceito de práxis pedagógica (VÁSQUEZ (2011) e SOUZA (2009)). Evidenciamos as dimensões epistemológicas, situamos historicamente o processo de formação continuada e o perfil do coordenador pedagógico, destacamos os problemas que estão inseridos no cotidiano desse profissional e seu desafio quanto à concretização da formação continuada dos professores. A partir da interação entre o aporte teórico e a análise e interpretação dos dados coletados foi possível saber o que o IFAL considera como formação continuada docente, como os professores interpretam o trabalho do coordenador pedagógico, como a gestão informa sobre o trabalho do coordenador pedagógico e o que tem feito para contribuir com a sua função, como o próprio coordenador descreve e interpreta o seu trabalho como articulador do processo de formação continuada na instituição. Diante desses dados, compreendemos que a forma como se organiza o trabalho da coordenação pedagógica, o trabalho docente e o da gestão ocorre um distanciamento das possibilidades de dialogização. Nesse sentido, apontamos para ações institucionais que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma política de formação continuada no IFAL.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Práxis Pedagógica.

ABSTRACT

This writing corresponds to an academic study, whose general objective was to investigate the role of the pedagogical coordinator in the continuing formation of the teachers of IFAL (Federal Institute of Alagoas). In order to do so, it was necessary to analyze the pedagogical coordinator's conceptions of his own work, to identify the teachers' interpretation of the work he performs, to identify what the management informs and thinks about the pedagogical coordinator's performance and the training in IFAL and what information the documents provide regarding the responsibilities of the pedagogical coordinator and the concept of continuing institutional training. The object of this study is the function of the pedagogical coordinator for continuing teacher education, whose questions addressed the problem of this research represented by the question: what is the role of the pedagogical coordinator in the ongoing training of teachers at IFAL. The methodology corresponded to a qualitative approach, since we understood the actions of the subjects involved in the research in their professional context, interpreting them under their own perspectives. We proceeded with the analysis of the content, so that the data collected through the interviews, the questionnaire, the analysis of documents were interpreted under relevant points of view that favored the deepening and understanding of the studied phenomena. We work with the hypotheses that the pedagogical coordinator of the IFAL has its function directed to the pedagogical assistance to the teachers, to the monitoring and orientation of their activities, as well as to the articulation of the continuous formation and professional teacher development. As a theoretical perspective, we approach: a) the concept of continuing teacher education (ALONSO (2003), ALTENFELDER (2005), GATTI (2008), IMBERNÓN (2009, 2010, 2011, 2016), NÓVOA (1992, 2009) and SILVA 2012)); b) the role of the pedagogical coordinator (ALMEIDA (2012), CHRISTOV (2012), CLEMENTI (2001), DOMINGUES (2014), GOUVEIA, LIBÂNEO (2003, 2011), PLACCO (2012, 2013) of pedagogical praxis (VÁSQUEZ (2011) and SOUZA (2009)). We show the epistemological dimensions, historically place the process of continuous formation and the profile of the pedagogical coordinator, we highlight the problems that are inserted in the daily life of this professional and his challenge regarding the concretization of the continued formation of the teachers. From the interaction between the theoretical contribution and the analysis and interpretation of the data collected, it was possible to know what IFAL considers as continuing teacher education, how teachers interpret the work of the pedagogical coordinator, how the management informs about the work of the pedagogical coordinator, and what he has done to contribute to his role, as the coordinator himself describes and interprets his work as an articulator of the ongoing formation process in the institution. In the light of these data, we understand that the way in which the work of pedagogical coordination, teaching and management work is organized, distances itself from the possibilities of dialogue. In this sense, we point to institutional actions that can contribute significantly to the development of a policy of continuous training in IFAL.

Key words: Pedagogical Coordinator. Continuing Education. Pedagogical Praxis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDCP	Coordenação de Desenvolvimento e Capacitação De Pessoal
CP	Coordenador Pedagógico
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPLANES	Gestão de Planejamento Estratégico
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resposta dos gestores da PROEN sobre política de formação continuada	66
Quadro 2 – Exemplo da organização das respostas sobre política de formação continuada docente no IFAL.....	67
Quadro 3 – Os pontos de intersecção indicados pelos documentos e participantes desta pesquisa.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – As ações de formação continuada docente que acontecem.....	72
Tabela 2 – As ações específicas do coordenador pedagógico.....	75
Tabela 3 – A relação profissional dos professores com os coordenadores pedagógicos.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - A existência do trabalho de orientação do trabalho pedagógico e/ou formação continuada docente.....	70
Gráfico 2 - Os profissionais que desenvolvem as ações pedagógicas nos <i>campi</i>	73
Gráfico 3 - Avaliação dos docentes quanto à formação continuada desenvolvida pelo coordenador pedagógico.....	77
Gráfico 4 - Os beneficiados pelo trabalho do coordenador pedagógico.....	78
Gráfico 5 - A periodicidade das ações pedagógicas.....	81
Gráfico 6 - Ajuda do coordenador pedagógico para os docentes.....	82
Gráfico 7- Atividade de formação continuada que contribuíram para a prática docente.....	86

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA	15
SEÇÃO 1 DE ONDE PARTEM OS NOSSOS CONCEITOS? O REFERENCIAL TEÓRICO: SITUANDO O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	25
1.1 A formação continuada: conceitos, função, pressupostos e princípios	26
1.2 O coordenador pedagógico e sua função na formação continuada docente	39
SEÇÃO 2 O PERCURSO DOS DADOS: A METODOLOGIA PARA INTERPRETAR AS AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO IFAL	50
2.1 A amostragem - Quem são os sujeitos da pesquisa?.....	52
2.2 Procedimentos Metodológicos.....	55
2.2.1 Os documentos.....	55
2.2.2 O questionário.....	56
2.2.3 A entrevista.....	59
2.2.4 O <i>corpus</i>	60
2.2.5 Procedimentos éticos.....	61
2.2.6 A análise do conteúdo	62
SEÇÃO 3 A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO VOLTADA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO IFAL: SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES, GESTORES, DOCUMENTOS E COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	69
3.1 Os docentes e suas interpretações sobre a atuação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada no IFAL.....	69
3.2 Os coordenadores pedagógicos e suas concepções de trabalho pedagógico no IFAL.....	90
3.3 As palavras da PROEN: informações sobre a função do coordenador pedagógico e a formação continuada no IFAL.....	107
3.4 O que dizem os documentos sobre as ações do coordenador pedagógico e a formação continuada dos docentes no IFAL	126
3.5 A intersecção dos dados: os movimentos entre os dados que apresentam diagnósticos, problematizações, intervenções.....	131
CONSIDERAÇÕES PARA OS PASSOS INICIAIS RUMO A UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	137
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE.....	147
ANEXOS.....	162

PALAVRAS INICIAIS SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e infiltrar nossa experiência e ideias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente. O poder e clareza peculiares das representações – isto é, das representações sociais – deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe. (MOSCOVICI, 2007, p.38).

O nosso objeto de estudo, a função do coordenador pedagógico voltada para a formação continuada docente, resgata na história os processos de formação ao longo de dezoito anos de prática docente, os quais marcaram e foram responsáveis por nossa¹ formação continuada docente em diversas instituições de ensino situadas na cidade de Maceió, estado de Alagoas, e em alguns *campi* do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. São processos responsáveis por promoverem reflexões do contexto escolar atual com as experiências passadas.

Inicialmente, destacamos as nossas primeiras experiências docentes durante o exercício profissional em duas escolas privadas concomitantemente no período de 1999 a 2010. Duas instituições que trabalhavam processos de formação distintos, extremamente significativos, voltados para suas realidades educacionais e desenvolvidos por coordenadoras e supervisoras pedagógicas. As marcas da formação continuada realizada durante nossa passagem nestas escolas perdura, e hoje, os conhecimentos adquiridos estão vivos e contribuem para constantes reflexões da realidade.

No ano 2000, conseguimos a aprovação no processo seletivo e conquistamos a oportunidade de trabalhar em outra instituição com um processo de formação continuada significativo e intenso, desenvolvido por supervisoras pedagógicas, cujos objetivos se destacavam pela coerência com o projeto político pedagógico institucional. O constante diálogo entre as supervisoras e a comunidade escolar era o diferencial do trabalho pedagógico que apresentava resultados satisfatórios tanto dos planejamentos

¹ Sou professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Alagoas desde 2011. Iniciei minhas atividades docentes no *Campus* Piranhas em 2011, consegui remoção para o *Campus* São Miguel dos Campos em 2012, para Satuba em 2017, e no mesmo ano, consegui remoção para o *campus* Maceió.

como dos projetos. Esta instituição foi mais um espaço educacional que corroborou significativamente para a nossa formação em serviço.

No ano 2006, as aprovações nos concursos abriram espaço para trabalharmos na Rede Pública Estadual e Municipal de Ensino de Maceió, lugares onde as ações de formação continuada apresentavam outros perfis e que deixaram referências muito expressivas na nossa formação, pois nos espaços internos havia um currículo específico, havia histórias que conduziam os docentes a discutir, refletir, reavaliar a prática. E mais uma vez, eram os coordenadores pedagógicos que estavam ao lado dos professores para promover a articulação nos processos de ensino.

Por último, em 2011, não foi possível continuar nos espaços educacionais municipais, estaduais e privados, pois fizemos a opção de trabalhar exclusivamente no IFAL – Instituto Federal de Alagoas, a Instituição que assim como as outras citadas, também tem as suas singularidades quanto à atuação de suas coordenações pedagógicas representadas por coordenadores pedagógicos e pedagogos na conjuntura do desenvolvimento do processo de formação continuada docente. Singularidades estas que foram observadas durante nossa passagem nos *campi* do IFAL, cujas atuações pedagógicas ou inexistência das mesmas foram responsáveis pelo problema desta pesquisa, haja vista que diante da complexidade que é exercer a docência no ensino profissionalizante², sentimos a falta do acompanhamento pedagógico dos pedagogos e dos coordenadores pedagógicos quanto à orientação do trabalho docente, sentimos a falta da atuação profissional desses importantes profissionais nas reuniões de professores, quer seja por área de atuação, quer seja com todas as áreas do conhecimento, sentimos falta de discussões e estudos que trabalhem a identidade dos professores, coordenadores, pedagogos, sentimos a falta de ler textos coletivamente, e, a partir deles, discutir a realidade do *campus* e propor melhorias por meio da construção de projetos de ensino, sentimos falta de acompanhamentos pontuais desde o início dos cursos até o fim do ciclo, de modo que

² O ensino profissionalizante faz parte da Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, conforme a Resolução 06, de 20 de setembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e compreende cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

os problemas não se acumulem no final de um processo de ensino e culminem no conselho de classe. Clementi trabalha essa preocupação ao afirmar que:

A responsabilidade da pedagogia que está sendo desenvolvida na escola é também responsabilidade do coordenador que, objetivamente, junto com os professores, a transforma em prática. A falta de formação adequada desse profissional, a falta de respaldo por parte de instituições particulares e públicas e a desmotivação fazem com que não se realizem momentos de reflexão fundamentais aos educadores para a vivência dessa escola que a sociedade exige. (CLEMENTI, 2001, p. 65).

Destacamos também a falta de espaço para o importante do trabalho da coordenação pedagógica, a falta de momentos ora oportunizados, ora determinados, ora combinados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, como também a falta de reconhecimento da importância das ações do coordenador pedagógico e do pedagogo pelos docentes, pela gestão e pelos próprios coordenadores pedagógicos e pedagogos. Estas faltas são empecilho para a concretização de processos de formação continuada e resultam em preocupações diante das exigências da sociedade relacionadas ao ensino do IFAL, já que é uma instituição de referência, já que trabalha o fazer pedagógico de forma diferenciada por desenvolver o ensino profissionalizante. Nesse sentido, a formação continuada dos professores deveria ser o núcleo das atenções, a prioridade, antes de iniciar qualquer processo de ensino, a fim de que esses profissionais da educação se sintam seguros e aptos a desenvolver o ensino no IFAL. A formação continuada no cotidiano da instituição deveria ser vivenciada pelos próprios professores e pela coordenação pedagógica, deveria ser trabalhada e compartilhada entre os *campi* como exemplo de ações desenvolvidas e que apresentam resultados significativos. Questionamos se estas faltas representam algo particular dos *campi* onde trabalhamos ou se acontecem da mesma forma nos outros, questionamos se estas faltas existem por conta dos profissionais ou se essa é uma questão institucional, enfim, buscamos respostas para essas interrogações.

Evidenciamos que a sociedade alagoana em 2010 foi beneficiada pelo início da expansão do IFAL, a oferta de vários cursos profissionalizantes trouxe perspectivas para a população de municípios de Alagoas com a implantação dos *campi*, com a chegada de professores e técnicos para trabalhar num instituto responsável por desenvolver o ensino profissionalizante, a pesquisa e a extensão. Mesmo diante do

benefício trazido pela Instituição, não houve uma preocupação com a formação pedagógica dos professores e pedagogos concursados recém-chegados. Orientar o corpo docente, assim como os coordenadores pedagógicos e pedagogos para atuarem no ensino profissionalizante antes mesmo do exercício profissional na instituição constitui um marco referencial que contribuiria para despertar muitos pontos relacionados à identidade docente e ao reconhecimento do trabalho a ser desenvolvido pela coordenação pedagógica.

Assim como a sociedade, também observamos a realidade da expansão, principalmente como se desenvolvia o processo pedagógico, os desafios da relação entre a gestão, a coordenação pedagógica e os docentes, as tentativas de formação continuada docente nos *campi*, as dificuldades dos professores bacharéis desenvolverem o processo de ensino, o projeto dos cursos e a educação profissional tão diversificada em níveis, representada por modalidades que trabalham desde a formação inicial e continuada por meio de cursos (FIC) Formação Inicial e Continuada, Médio integrado, subsequente, até cursos de pós-graduação.

O IFAL é o Instituto Federal que teve sua expansão iniciada em 2010 amparado na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, lei responsável pela constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais. No estado de Alagoas, o IFAL foi criado a partir da integração do (CEFET) Centro Federal de Educação Tecnológica e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba, hoje, extintos. A instituição desenvolve o ensino por meio de cursos técnico integrado, técnico subsequente, cursos de formação inicial e continuada, cursos superiores de bacharelado, de licenciatura e de tecnologia, além de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*. Atualmente, existem quinze *campi*: Arapiraca, Batalha, Benedito Bentes, Coruripe, Maceió, Maragogi, Marechal Deodoro, Murici, Palmeira dos Índios, Penedo, Piranhas, Rio Largo, Santana do Ipanema, São Miguel dos Campos, Satuba e Viçosa e cada um tem sua estrutura apresentada por meio de organogramas que vincula cada setor da instituição às suas respectivas diretorias, coordenações e secretarias. No caso do setor pedagógico, o vínculo inicia com a Pró-Reitoria de Ensino que interage com as equipes de ensino dos *campi* para desenvolver e orientar os processos de ensino. A coordenação pedagógica, onde está lotado o coordenador pedagógico e o pedagogo, é uma coordenação que, em todos os *campi*, está diretamente vinculada à direção de ensino, nesse sentido, supomos. que os diretores

de ensino, os coordenadores pedagógicos e os pedagogos devem trabalhar juntos, ter ideias e procedimentos coerentes para o desenvolvimento do ensino, logicamente, sempre assistidos pela Pró-Reitoria de Ensino.

Diante da conjuntura da educação profissional em Alagoas, percebemos a importância da atuação do coordenador pedagógico e do pedagogo que direcionam suas ações no âmbito do *campus* para trabalhar inúmeras e complexas questões, fato que exige deles uma formação diferenciada para âmbito profissionalizante. Assim, confirma a (PROEN) Pró-Reitoria de Ensino:

Até o fazer do pedagogo, dentro dos IFs é um fazer diferenciado, porque dentro dos IFs, não tem uma única oferta, você vai de um curso FIC até a uma pós-graduação, a um Mestrado de Meio Ambiente desenvolvido no *campus* Marechal Deodoro. Então, você lida com todas essas questões dentro de um único espaço, é preciso que você seja... é preciso que tenha um olhar diferenciado para essas questões. O coordenador pedagógico, nessa situação, precisa se preparar no sentido de lidar. (PROEN – 2017).

A atuação desses profissionais a frente de uma coordenação pedagógica com inúmeras tarefas de caráter burocrático, administrativo e pedagógico implica em obstáculos para a realização da formação dos docentes e nos faz refletir sobre o trabalho que desenvolvem, afinal, como afirma Clementi (2001, p. 54), “cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem”, para tanto, é necessário acompanhar os docentes em suas atividades pedagógicas, fato que nos causa um estranhamento, pois esse acompanhamento se desenvolve timidamente ou não acontece. Diante de tantas atribuições a serem realizadas, questionamos como o coordenador pedagógico e o pedagogo desenvolvem suas ações de interlocução com os docentes, como dialogam sobre os planos de aula, como discutem sobre processos didáticos, metodológicos e avaliativos no ensino profissionalizante, enfim, ações responsáveis por fazer o docente pensar sobre sua prática e que resultam na própria formação continuada em serviço. Descrevemos que:

O dia a dia do coordenador exige que ele administre seu tempo para cumprir inúmeras tarefas. Tem de formar o professor, e, para isso,

planejar reuniões; atualizar e planejar etapas para atualizar os professores e pensar em procedimentos específicos e nas necessidades de seu grupo. A formação exige dele, por sua vez, um olhar para o que está sendo realizado em sala de aula; organizar reuniões de reflexões sobre a prática de cada professor; promover discussões grupais; e trocar informações e ideias. (CLEMENTI, 2001, p. 61).

Questionamos o fazer pedagógico desses profissionais porque há desafios que enfrentam e nem todas as atribuições competem totalmente a eles, mas competem a um conjunto de profissionais da educação que assumem o compromisso de fazer a educação profissional se desenvolver mais e ser referência continuamente.

Outra relação que tivemos diretamente com a área pedagógica, concomitante a nossa atuação docente no IFAL, foi a oportunidade de trabalhar com a função da supervisão pedagógica do PRONATEC³, oportunidade esta que nos fez recorrer às memórias dos processos de ensino das instituições anteriores e fazer reflexões e questionamentos sobre a atuação de um pedagogo ou de um coordenador pedagógico diante de suas numerosas atribuições, além de sentir as dificuldades de quem tem a função de trabalhar com a formação de profissionais em serviço, com a finalidade de alcançar o possível em qualidade de ensino.

Estar do outro lado representou uma experiência importante para percebermos o quanto é necessário os docentes valorizarem, conhecerem e terem ao seu lado um articulador do processo de ensino, no caso, um coordenador pedagógico ou um pedagogo. Durante todas essas fases do nosso exercício profissional docente, em todos os momentos de reflexão pedagógica, deparamo-nos sempre com a presença desse protagonista respeitável que realiza inúmeras atividades pedagógicas, mesmo com a sobrecarga de atribuições que assume, é ele que tem os conhecimentos para despertar nos educadores uma docência consciente, reflexiva, segura de suas práticas pedagógicas.

Em algumas instituições o coordenador pedagógico é o supervisor, o orientador, o pedagogo, coordenador de ensino e o próprio coordenador pedagógico. Seja qual for a designação funcional recebida, ele é o profissional que tem os saberes e as condições para articular coletivamente a formação continuada dos professores. A partir dessa

³ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira, por meio de diferentes ações.

definição, precisamos saber com profundidade qual a função desse profissional na formação continuada dos docentes no IFAL, pois queremos ampliar o conhecimento sobre suas ações. À vista disso, temos como objeto de estudo a função do coordenador pedagógico voltada para a formação continuada docente no IFAL, logo, o problema desta pesquisa está representado pela pergunta: qual a função do coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes no IFAL?

O objeto de estudo em evidência nos leva a questionar o que é a função do coordenador pedagógico voltada para a formação continuada docente no IFAL, questionar se ocorrem as ações voltadas para a formação continuada docente e como acontecem, questionar se as suas ações devem ser voltadas para esta formação, quais os efeitos e impactos das ações desse profissional na formação dos docentes e quais benefícios trazem para eles. Esta problematização exige respostas, por este motivo, faremos descrições e constantes reflexões sobre a função do coordenador pedagógico e sobre a formação continuada.

O cargo do coordenador pedagógico no IFAL é uma função gratificada, e comumente, quem a assume é o pedagogo, já que este servidor tem conhecimentos e formação específica para assumir a função. Não há diretrizes, ou um regimento, ou documentos oficializados pelo IFAL que detalhem a especificidade de suas ações. Segundo a PROEN, tanto o pedagogo, como o coordenador pedagógico, devem realizar o trabalho pedagógico conforme atribuições do pedagogo descritas pelo (MEC) Ministério da Educação por meio do Ofício Circular nº 15/2005 CGGP/ SAA/SE/MEC na descrição sumária da função do pedagogo:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas.

Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- **Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil.**
- Elaborar e desenvolver projetos educacionais.
- Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional.
- Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar.

- **Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional.**
- Participar de divulgação de atividades pedagógicas.
- Implementar programas de tecnologia educacional.
- **Participar do processo de** recrutamento, seleção, ingresso e **qualificação de servidores e discentes na instituição.**
- Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão.
- Utilizar recursos de informática.
- **Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.** (BRASIL, 2005, p. 38, grifos nossos).

Esta descrição é a mesma que consta nos editais dos concursos do IFAL, conforme se apresenta no EDITAL Nº 60/2016, DE 12 DE MAIO DE 2016, p. 04:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de instituições de ensino médio ou ensino profissionalizante; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Diante da apresentação das atribuições e perspectiva de atuação de cada cargo, compreende-se que o coordenador pedagógico, assim como o pedagogo, segundo documento citado, têm a formação para desenvolver as atividades de formação continuada dos professores, entre tantas outras atividades atribuídas a eles no IFAL.

A partir desse entendimento, o objetivo geral desta pesquisa está voltado para investigar a função do coordenador pedagógico voltada para a formação continuada dos professores do IFAL. Para tanto, objetiva-se saber no IFAL quais as concepções que o coordenador pedagógico tem de seu próprio trabalho, da função que desenvolve, qual a interpretação que os docentes têm a respeito do trabalho que ele realiza, o que a gestão traz de informação e pensa sobre a atuação do coordenador pedagógico e a formação continuada no IFAL, como também, encontrar informações em documentos institucionais que esclareçam as atribuições do coordenador pedagógico na instituição, e saber qual a concepção de formação continuada que a instituição considera.

Presumimos que o coordenador pedagógico tinha a sua função direcionada para assistência pedagógica aos professores no que diz respeito ao acompanhamento e

orientação de suas atividades, à proposição de estudos e reflexões que consolidam atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos docentes, e também, para a orientação do desenvolvimento do currículo, para a elaboração dos planejamentos de ensino, seleção e produção de material didático e atividades de avaliação da aprendizagem.

Para confirmar ou refutar tais ideias, entramos em contato com a coordenação pedagógica de cada *campus* do IFAL, constatamos que nem todo *campus* disponibiliza a função gratificada do coordenador pedagógico, mas tem o pedagogo como servidor efetivo lotado na coordenação pedagógica como responsável pelo desenvolvimento das ações de formação e outras atribuições coerentes com sua formação. Também identificamos que há *campus* que não tem nem pedagogo e nem coordenador pedagógico, quer seja porque não existe esse profissional lotado, quer seja por motivo de afastamento. A coordenação pedagógica nesses casos é representada pelo chefe de departamento acadêmico ou diretor de ensino. Perante esta constatação, questionamos como uma instituição de referência e que é responsável por desenvolver o complexo ensino profissionalizante aceita o fato de não ter um profissional tão importante atuando pedagogicamente. Será que a instituição conhece e valoriza a importância do trabalho desse profissional? Diante disso, esta pesquisa trabalhou tais problematizações na tentativa de alcançar os objetivos propostos, desenvolveu o embasamento teórico voltado para a concepção de formação continuada docente e para o trabalho do coordenador pedagógico.

A leitura e a reflexão do referencial teórico contribuíram para embasar, aprofundar e interpretar os dados presentes na escrita desta dissertação, cujo desenvolvimento apresenta-se em seções.

A primeira seção apresenta o referencial teórico que trabalha epistemologicamente os conceitos relacionados ao trabalho do coordenador pedagógico, a concepção de formação continuada que nos referimos, bem como algumas referências como profissionalização, *práxis* pedagógica que estão correlacionadas ao problema pesquisado.

A segunda seção expõe o percurso metodológico pelo qual foi possível trabalhar os dados coletados nesta pesquisa. Nesta parte é apresentada a razão pela qual foi escolhida a abordagem qualitativa e a análise do conteúdo. Na sequência, foram detalhadas a amostragem que define os sujeitos e os documentos da pesquisa, os

procedimentos metodológicos que explicam as razões da escolha da aplicação do questionário, da entrevista e a a escolha dos documentos para análise. Apresentamos também o *corpus* que foi construído, os procedimentos éticos que apresentam os riscos dos colaboradores envolvidos na pesquisa e o que os assegura ao decidirem participar da mesma, por fim, detalhamos como será desenvolvida a análise do conteúdo, procedimento pelo qual os dados foram interpretados.

A terceira seção corresponde à análise dos dados obtidos por meio do questionário respondido pelos professores, por meio das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos e pedagogos e gestores da PROEN, como também, a análise a partir da análise dos documentos escolhidos. No final dessa seção, os dados são movimentados e é apresentada a intersecção entre eles a partir dos diagnósticos, problematizações e intervenções. Todas as informações são trabalhadas com a finalidade de responder ao objeto de pesquisa sobre as ações do coordenador pedagógico voltadas para a formação continuada docente.

Na última parte desta escritura, a conclusão, há uma retomada dos conceitos, ideias e relatos mais evidenciados na pesquisa, seguida de apontamentos, problemas, caminhos que podem contribuir para a instituição ampliar e problematizar suas discussões e propor transformações, rupturas, ajustes, diálogos e reflexões, enfim, seguida de inconclusões que apontam que o debate não se encerra, ele é apenas mais um ponto para iniciar uma nova história, uma nova esperança de que é possível deslocar-se em busca de perspectivas que possam atender às necessidades educacionais desse país de pouco desenvolvimento econômico, de extremas desigualdades e de uma educação que se encontra com avaliações negativas e preocupantes.

SEÇÃO 1 DE ONDE PARTEM OS NOSSOS CONCEITOS?

O REFERENCIAL TEÓRICO: SITUANDO O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Em minha opinião, não se pode mudar a educação sem se propor um novo conceito e uma nova mentalidade para analisá-la, e isso já é mais difícil e requer opções políticas que muitas vezes não se verificam. São necessárias muitas mudanças para mudar a educação, com perdão da obviedade. Isso significa perguntar-se como estabelecer relações com a comunidade e com os docentes; a modificação de estruturas, as políticas educacionais, o currículo, o papel dos alunos, a nova forma de aprender para além da escolarização... (IMBERNÓN, 2016, p.14).

O referencial teórico apresentado consiste em trabalhar o percurso epistemológico que fundamenta esta pesquisa, primeiramente, são apresentados os autores responsáveis pelo aporte teórico que conduz a discussão epistemológica do problema. A seguir, esta seção foi dividida em duas partes, a primeira discute a formação continuada a partir dos relatos iniciais no processo de formação continuada desenvolvido pelo Estado e entidades organizadoras no passado, expõe a conjuntura da realidade dos processos de formação docente que ainda atende à hegemonia, relata um breve histórico dos cursos de formação de professores no Brasil, define os termos usados para se referir aos processos de formação continuada, apresenta a concepção de formação continuada que defendemos, define os saberes necessários para formar no processo de formação o educador, por fim, apresenta os pressupostos de um processo de formação e o modo como pode ser desenvolvido na conjuntura educacional. A segunda parte apresenta a concepção da especificidade da função do coordenador pedagógico no processo de formação continuada docente, como também a importância de seu trabalho como profissional que articula, integra e coordenada a formação continuada de forma coletiva, dialógica a partir *práxis*, cujo contexto educacional é o ponto de partida para os diálogos e atuações no processo de ensino.

Responder ao problema desta pesquisa que corresponde à função do coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do IFAL exige um aporte teórico consistente para aprofundar o debate no campo da formação continuada e das atribuições do coordenador pedagógico. Escolhemos o referencial teórico para discutirmos a concepção de formação continuada docente em concordância com Alonso (2003), Altenfelder (2005), Gatti (2008), Imbernón (2009, 2011, 2016), Nóvoa

(1992, 2009) e Silva (2012). Para discutir a função do coordenador pedagógico privilegiamos Almeida (2012), Christov (2012), Clementi (2001), Domingues (2014), Gouveia; Libâneo (2003, 2011), Placco (2013), Magalhães (2014), Placco, Almeida e Souza (2015), Placco; Silva (2012), Soares (2012), cujos ensaios discursivos seguem nos parágrafos. Além desses autores, Vázquez (2011) e Souza (2009) contribuíram com a discussão sobre *práxis*, Lins (2014) contribuiu com as concepções de profissionalização e *expertise*, e Saviani (1996), sobre os saberes.

1.1 A formação continuada: conceitos, função, pressupostos e princípios

A formação de professores é um assunto discutido há muito tempo e sempre precisa ser trabalhado no contexto educacional, principalmente, discutir os seus pressupostos, o modo como pode ser desenvolvido, quais modalidades atendem à conjuntura educacional, enfim, são discussões que nunca vão cessar, pois o espaço escolar sofre constantes transformações que exigem mudanças para atender as exigências dos processos de ensino, como afirma Imbernón (2009, p.12):

Alguns poderiam argumentar que a preocupação por formar professores, a formação inicial, é muito mais antiga e já vem de séculos. E é verdade, a formação inicial dos mestres foi exercida de uma forma ou de outra desde a Antiguidade, desde o momento que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e alguém teve de se preocupar por fazê-lo. Mas a inquietude por saber como (tanto na formação inicial e mais na permanente), de que modo, com quais pressupostos, com que modelos, quais modalidades formativas podem gerar maior inovação, e, sobretudo, a consciência de que o que pretendemos saber deve ser revisto e atualizado à luz dos tempos atuais, trata-se de uma preocupação mais recente.

É diante desses relatos iniciais de ações de formação continuada do passado e suas formas de desenvolvimento que nos referimos, como exemplo, à narrativa de Nóvoa (2002, p. 52-53), no período de 1960 a 1970, quando o Estado foi atuante no processo de reformas e mudanças no contexto da educação e utilizou a reciclagem e o aperfeiçoamento dos professores como meio instantâneo para trabalhar o sistema educacional sob a ótica do Estado. Entre 1970 a 1980 surgem muitas práticas de

formação continuada e muitas entidades organizadoras responsáveis pelo desenvolvimento das ações de formação. Associações de professores e instituições de ensino superior interferiam diretamente nas ações de formação continuada de forma precisa, porém, muito dispersa, descontextualizada, isto porque se fundamentavam numa adaptação ou reciclagem ou atualização dos docentes, também porque as ações de formação não correspondiam à realidade educacional dos professores, além disso, não privilegiavam o desenvolvimento profissional docente, conseqüentemente, o processo de formação continuada atendia o desenvolvimento do sistema educativo e não favorecia a profissão docente, condução injusta, cuja formação acatava os interesses de uma hegemonia, a fim de preparar professores de modo que suas atuações beneficiassem tais objetivos. Nesse sentido, o consentimento do controle burocrático e administrativo dos professores permanecia e impedia a autonomia do exercício docente.

A realidade da formação inicial e continuada descrita no período de 1960 a 1970 ainda perdura no século XXI no Brasil, pois nos últimos anos, apesar da formação continuada estar em destaque no campo das publicações e discussões no espaço acadêmico, nas reformas, nas políticas educacionais, contraditoriamente, passa por um processo fragmentado, empobrecido, mecânico dos conteúdos voltados para a formação docente. A verdade é que as ações do professor têm o poder do ensino, de formar opiniões, disseminar ideias e estas são as razões pelas quais o professor é disputado por organismos internacionais, empresários, mídia, Estado e outros mais, com a finalidade de que seja um disseminador do poder hegemônico. Mészáros (2008, p.35) cita que o professor tem a função de “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” a partir do momento que ele aceita e exercita a docência sem os saberes necessários à sua prática, é capaz de favorecer a hegemonia, torna-se receptivo às falsas propostas da educação e é capaz de consentir a imposição de currículos carregados de interesses camuflados e propensos a atender uma minoria, o que é também uma forma de ocultar, manipular, distorcer, ludibriar a origem real dos problemas, transferindo para a educação a ilusória tarefa de solução.

A prática discursiva, obscura e apelativa que circula no país e que transfere para as ações docentes uma responsabilidade exaustiva de desprofissionalização e precarização, coloca em crise os valores e a identidade dos professores e alunos, como cita Evangelista e Triches (2014, p. 49) que “podemos afirmar que está em disputa a

capacidade de pensar, de refletir, de discernir do professor – e, por consequência, a de seus alunos, filhos de trabalhadores e trabalhadores que frequentam a escola pública”. Marx, (2008, p. 80) alerta que “o trabalhador se torna uma mercadoria tão barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”. Nesse sentido, a educação também está em disputa representada pelas ações dos professores, o currículo que eles vão trabalhar está em disputa porque é uma mercadoria favorável aos interesses dominantes, e, conseqüentemente, os alunos que eles formarem, podem ser mercadorias com poucos saberes para reagirem aos interesses hegemônicos.

Referimo-nos à narrativa de Gatti (2008, p.62-63) no período de 1996 a 2007, cuja preocupação quanto ao desenvolvimento da formação continuada estava voltada para as exigências do mercado de trabalho, para a formação de profissionais mais preparados para lidar com novas tecnologias e os novos conhecimentos, além disso, estava voltada também para combater o precário desempenho escolar dos estudantes. E mais uma vez as políticas públicas trabalham novos currículos e novas estruturas para a formação de professores, coerentes com propostas contidas nos documentos do Banco Mundial, grande interessado no desenvolvimento prioritário de formação continuada docente de caráter renovado, com o objetivo claro de preparar os docentes para a formação das novas gerações, a fim de que desenvolvam competências para atuarem na nova economia mundial, o que implica em atender a hegemonia a partir da competitividade no contexto social e econômico.

Este caráter ainda se confirma porque as práticas curriculares e de ensino são ineficazes, isto porque não situam o conhecimento sob a ótica da justiça social e econômica, não situam a escola e o próprio professor nas exatas condições sociais que os determinam, os currículos são consentidos, os conteúdos são trabalhados nas escolas, no entanto, pouco se questiona sobre a existência deles, como se mantêm, quem se beneficia com a disseminação daquele respectivo conhecimento, conseqüentemente, a educação atende os objetivos de uma minoria que se beneficia com a precária concepção crítica dos educadores e educandos.

Gatti (2008, p.64) narra que foi por volta de 1996 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) provocou os poderes públicos sobre a formação continuada dos professores, ação que deu início aos debates sobre a importância desse processo, situando-os nos artigos da LDBEN que apontam a

necessidade de valorizar o trabalho dos profissionais da educação, e para tanto, é dever do poder público, promover por meio de diversas formas a formação continuada docente, cuja responsabilidade desse desenvolvimento remete ao município e ao Estado para seus professores. Quanto à educação profissional, a LDBEN deixa claro que ela será continuada com o direcionamento para a formação de cidadãos para o trabalho. Os debates sobre a LDBEN, as discussões, os esforços destinados à concretização das ações de formação continuada, as pressões dos sindicatos e das redes de ensino municipal e estadual promoveram a criação do (FUNDEF) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que disponibilizou financiamentos para a formação dos professores em cursos de especialização e graduação na modalidade presencial e a distância.

Historicamente, o modo, os pressupostos, os modelos, as modalidades caracterizaram a formação continuada dos professores no Brasil, com o objetivo, segundo Gatti (2008, p. 57) de “oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer um de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada”. Os cursos para desenvolvimento da formação continuada aconteciam com o objetivo de melhorar a formação anterior dos docentes, de ampliar os conhecimentos do educador para que o mesmo soubesse lidar com as exigências do momento, e também, por conta de demandas nos currículos, nos processos de ensino, no trabalho desenvolvido com crianças e jovens, nos desafios do sistema de ensino. Nesse sentido, para o desenvolvimento profissional docente, a formação continuada se desenvolvia depois da graduação por meio de cursos, e também, por meio de atividades do cotidiano escolar como as ações coletivas no ambiente escolar, diálogos com os demais professores, participação em seminários, colóquios, congressos, cursos, além de participações nas discussões sobre a gestão da escola. Estas atividades desenvolvidas no contexto escolar são as atividades que defendemos como formação continuada, e que, indiscutivelmente, necessitam das articulações do coordenador pedagógico, com a finalidade de conduzir as ações de forma integrada na dinâmica da rotina escolar ao mesmo tempo que trabalha a realidade, os processos de ensino, as relações entre os demais profissionais da educação.

Retomando os pressupostos, o modo e as modalidades que atendem à conjuntura educacional e caracterizaram a formação continuada dos professores no

Brasil, citamos Altenfelder ao fazer uma reflexão sobre os termos empregados para se referir à formação continuada dos professores:

Aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou capacitação podem ser termos equivalentes, porém, não são sinônimos e diferenciá-los não é uma questão semântica, muito pelo contrário, pois a escolha dos termos muitas vezes revela as posturas e concepções que orientam as ações de formação. (ALTENFELDER, 2015, p.4).

Repensar os termos citados e outros mais que surgem intitulado processos de formação, implica em uma ação crítica de compreender que eles não têm o mesmo significado. No entanto, as expressões formação continuada, ou educação permanente, ou educação continuada, estas sim, são termos afins que têm como núcleo da formação a aprendizagem no contexto coletivo de ensino. Assim, concordando com Altenfelder (2015), decidimos que o termo que define o nosso objeto de pesquisa é a formação continuada, já que se refere:

Aos 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. (ALTENFELDER, 2015, p.5).

Nesse sentido, é importante o acompanhamento crítico das constantes mudanças no contexto das estruturas sociais, educativas, científicas e políticas da conjuntura contemporânea que influenciam diretamente na educação, em especial na formação de professores. Segundo Altenfelder,

Essa perspectiva considera que a função própria da escola é transmitir de forma democrática a cultura construída pelos homens através dos tempos, dando instrumentos para o aluno perceber criticamente a realidade social e comprometer-se com a sua transformação. É na e pela interação entre dois sujeitos reais, concretos, situados em determinado espaço e tempo sócio-histórico que a aprendizagem dos conteúdos escolares ocorre. O trabalho do educador assume então,

nessa perspectiva, importância fundamental, uma vez que este se constitui como mediador entre o aluno e os conteúdos de ensino. (ALTENFELDER, 2015, p. 05).

A formação continuada é necessária diante de tantas mudanças, de diversidades e de problemáticas, haja vista que os professores não podem consentir serem instrumentos de manipulação e propagação da exclusão vigente por meio da transmissão de conhecimentos que não são transformadores, muito menos libertadores.

A formação continuada docente parte de reflexões coletivas pela comunidade educativa com discussões, planejamentos, registros, projetos diante da diversidade, da contextualização dos valores e contra valores que invadem o cotidiano dos cidadãos e repercutem diretamente no contexto educacional. Magalhães (2014, p. 59) concorda com esse processo quando define que “a formação continuada é uma ação permanente que visa, através das realidades vivenciadas na escola, contribuir para o desenvolvimento do corpo docente em favor de proporcionar mudanças no ato educativo”. Assim, ao se referir à formação permanente, Imbernón (2009, p. 25) concorda que “paradoxalmente, a formação tem por um lado que se submeter aos desígnios desse novo ensino, e, por outro, deve exercer ao mesmo tempo a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e do sistema social”. Tudo isso repercute na ação de ver o ensino sob novos ângulos, assim como forma-se a partir do estudo de conduzi-lo nessa realidade tão problemática e desafiadora que é a realidade do contexto educacional.

Diante desses aspectos, a formação continuada docente a qual nos referimos é aquela que trabalha uma consistente formação teórica, associada à teoria e à prática a partir de um processo dialógico em uma gestão de ensino democrática que envolve professores, coordenadores, pedagogos, gestores e demais profissionais envolvidos com o desenvolvimento da educação e que têm como princípios o trabalho da coletividade, o comprometimento social, a autonomia e valorização dos educadores.

Esta formação tem caráter coletivo e promove mudanças significativas, entre elas é a autonomia que professores conquistam para refazer, administrar e refletir os processos de ensino. Os professores que trabalham nesta perspectiva são colaborativos e participam ativamente dos processos de planejamento e administração

da escola, o que resulta em aprendizagens, pois estudam os problemas e buscam avanços para suas realidades, conseqüentemente, adquirem conhecimentos favoráveis ao crescimento profissional. Imbernón (2016) chama esta ação de processo de formação em escolas quando define que:

É um tipo de modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente de uma instituição educacional. Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola. Essa modalidade de formação favorece a participação das equipes docentes, de maneira que as atividades repercutam na prática educativa de uma escola. (IMBERNÓN, 2016, p. 151).

Constata-se que as articulações para um processo de formação continuada estão inseridas em um amplo campo de possibilidades e é pertinente à formação no próprio cotidiano escolar, sob as orientações dos coordenadores pedagógicos e pelo acompanhamento dos coordenadores de curso, pedagogos, diretores e demais educadores responsáveis pelo desenvolvimento do ensino, para fins de construção coletiva de projetos de formação coerentes com o diagnóstico da realidade de ensino. Almeida (2012, p. 26) confirma que “a escola pública é rica de experiências e os professores têm vontade de compartilhá-las com seus pares, desde que haja uma intenção comum e alguém que coordene”. Destaca-se mais uma vez a importância de permitir, de interagir com um articulador pedagógico no processo, a fim de que seja possível estabelecer diálogos, reflexões e mudanças. E ainda mais, Placco e Silva (2012) ampliam o conceito de formação continuada distanciando-o das propostas de cursos, treinamentos, capacitação, etc. quando cita que a formação é:

Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividade, **não se restringindo a cursos e/ou treinamentos**, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando a viver a docência em toda sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO; SILVA, 2012, p. 26, grifo nosso).

A motivação para viver a docência implica diretamente na articulação de um grupo de professores dispostos a se envolver em um projeto de formação, o que de

fato, não é uma missão prática e rápida, pois necessita de um período para mobilizar e tornar o grupo coeso em relação às conquistas e desenvolvimentos que terão por meio da participação em um processo continuado de formação. Segundo Alonso (2003, p. 16) “trata-se de um trabalho complexo para o qual, via de regra, o professor não está preparado, necessitando, pois, de ajuda, orientação e, mais do que tudo, estímulo e cooperação”. A união é possível, ainda que no início se torne lenta e com obstáculos. O fato é que a formação continuada em serviço é necessária e importante, assim afirma Domingues:

A formação na escola aproxima os diversos profissionais e os possibilita a investigação sobre a prática pedagógica *in loco*, o que pode eliminar o descompasso entre a teoria e a prática, comuns no discurso docente em relação aos cursos visitados. (DOMINGUES, 2014, p. 120).

O caráter epistemológico da concepção de formação continuada que se defende neste estudo implica na necessidade de investigação, de reflexão, de descobertas no ensino, haja vista que as transformações no mundo são tantas que se torna um grande desafio para a educação acompanhar todas as mudanças.

O trabalho do professor é de fato um processo de formação que exige dedicação e esforços, identificação com a profissão, integração, paciência, estudo em busca de conhecimentos que favorecem uma consistente argumentação sobre as discussões que surgem. Outro aspecto a se considerar sobre a formação de professores é que ela surge do contexto do trabalho onde o docente realiza suas atividades, o que torna o processo participativo, integrado e democrático. Imbernón acrescenta que:

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar. O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança. Por exemplo, a situação trabalhista condicionará os modos de formar e, obviamente, a inovação. A um professor ou professora mal remunerado e em condições de miséria não é possível exigir tarefas de muita inovação e mudança [...]. (IMBERNÓN, 2009, p.10).

É diante desse desafio, que existe uma nova forma de ver a educação. Imbernón continua a aprofundar a ideia ao afirmar que:

Ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim, que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática de formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender. (IMBERNÓN, 2009, p. 16).

Nos diálogos que surgem no ambiente da escola, cuja problematização democrática envolve a atenção para situações diversas do contexto escolar, a participação dos docentes é importante, desejada, porque é um espaço de busca de soluções para todos, até mesmo assuntos que pareciam corriqueiros, tomam um caráter amplo de cumplicidade nos depoimentos, deixam os professores à vontade, amparados, atendidos pelo grupo. Os diálogos contribuem significativamente para o despertar de ideias no planejamento, nos planos de aula, no convívio com os alunos, pois o ato de ouvir os relatos e experiências dos professores é também um estímulo para também experimentar práticas novas que deram certo ou que precisam ser aperfeiçoadas. Nesta perspectiva, as experiências coletivas são formas de construção de saberes, pois muitas ações docentes são resultados de experimentos, diálogos e interações com seus pares.

Nesse sentido, as necessidades no contexto da educação determinam quais são os saberes necessários para formar o educador. Na nossa realidade, quais são os saberes necessários para o coordenador pedagógico desenvolver processos de formação continuada no IFAL? Quais são os saberes para os docentes desenvolverem a educação profissional? Saviani (1996) esclarece que:

Acredita-se que, tomando o processo educativo como ponto de partida e de chegada, se possa construir um saber educativo que incorpore, partindo de critérios próprios, as possíveis contribuições correspondentes, na linguagem atualmente difundida, aos diferentes saberes em que se recorta o conhecimento socialmente produzido. Este saber articulado será a referência para se determinar o conteúdo da formação de educadores, capacitando-os a responder aos problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade contemporânea, em geral, e na sociedade brasileira, em particular. (SAVIANI, 1996, p.154-155).

Diante do objetivo pedagógico de uma escola, existe a necessidade de saberes específicos para desenvolver os processos de ensino, pois é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador de um contexto educacional, ou seja, tudo parte da realidade da instituição que determina quais saberes os educadores devem ter para atuar e são esses mesmos saberes que determinam a formação do educador. É nesse mesmo raciocínio que os conteúdos também devem estar coerentes com as necessidades da instituição para atender os objetivos do processo educativo.

Saviani (2016, p. 65-66) categorizou os saberes necessários que todo educador deve possuir em sua formação, a fim de que possa articular e desenvolver sua prática na instituição onde trabalha. Primeiramente, o saber atitudinal é aquele que está relacionado à postura e à atitude do educador diante do seu fazer pedagógico. É o saber que caracteriza a identidade do educador quando o mesmo compreende a realidade onde atua, quando tem a disciplina, a pontualidade, a justiça, a responsabilidade e o respeito com o aluno, a clareza, a coesão, a atenção ao processo, quando exercita o diálogo, o ato de ouvir o outro, enfim, outras atitudes que contribuem para o desenvolvimento da formação profissional.

O saber crítico-contextual compreende a capacidade do educador analisar a conjuntura social, identificar currículos que precisam vir para a discussão na escola, e nesse sentido, sua formação exigirá profunda interpretação crítica da realidade.

O saber específico é o saber próprio da área de atuação, determina as disciplinas responsáveis pela construção dos currículos escolares. O educador, obrigatoriamente, deve ter o domínio desse saber, pois o mesmo caracteriza sua função, sua identidade e sua formação.

O saber didático-curricular está diretamente relacionado à forma como o educador organizará e articulará sua atividade de ensino de modo que contribua para atingir os objetivos que favorecem a aprendizagem dos alunos. Para isso, é preciso determinar a estrutura de trabalho desde a seleção de conteúdos, planejamento do ensino até os procedimentos coerentes com a realidade pedagógica.

Por último, o saber pedagógico que corresponde aos conhecimentos pedagógicos imprescindíveis para o desenvolvimento do ensino, pois articulam, fundamentam, dão a base para a educação e a identidade do educador. Sem esse saber, a escola fica confusa quanto à sua função, desvaloriza e desconhece a pedagogia e não orienta o trabalho educativo dos professores.

A formação continuada docente é um processo necessário que envolve muita ousadia para tentar novas estratégias e metodologias a partir de objetivos combinados, ousadia esta que pode gerar insegurança, mas que seja razão de tentativas de experiências para melhorar, para socializar, para ajustar e conseguir alcançar os acertos na educação. Almeida (2012, p. 27), ao socializar sua vivência como pesquisadora deste contexto de formação, sinaliza que “quando existe um objetivo comum, definido e perseguido pelo grupo, os diretores percebem que compartilhar o poder é bom”. Embora Almeida se refira a diretores, essa mesma condição é oportuna para se pensar a atuação do coordenador pedagógico, pois, dessa forma, as responsabilidades são compartilhadas e os medos se tornam menores.

Não há um manual pronto para realizar a formação continuada, mas há a atitude de reunir, discutir, elaborar, registrar experiências e solucionar os problemas. Nóvoa (1992, p. 26, grifo nosso) argumenta que “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente”. Nessa mesma concepção, o documento institucional PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional (2013, p. 60) defende que

A política de formação continuada no âmbito do IFAL, com vistas à promoção da qualidade do ensino, **deve estabelecer uma cultura de formação permanente que venha contemplar todos os seus servidores.** Tal política deve ter como objetivo principal a superação de uma prática pedagógica de viés elitista e excludente, que historicamente marcou a formação dos educadores brasileiros. (BRASIL, p.60, grifo nosso).

Um exemplo disso, consiste em um grupo de educadores - professores, coordenadores, diretores e demais responsáveis pelo desenvolvimento da escola - ter a atitude de registrar a problemática que é evidência em suas realidades, ação esta que promoverá diálogos, discussões, estudos, planejamentos, partilha, novas práticas, cumplicidade e fortalecimento, tudo decidido e organizado coletivamente. Nesse espaço, não se valoriza o fracasso, mas experiências coletivas que são formas de construção de saberes, ou seja, referências para originar temas indicadores para um processo de formação continuada. Diante dessa concepção, Nóvoa advoga um sistema de formação de professores:

- (i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;
 - (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas;
 - (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos;
 - (iv) compromisso social e vontade de mudança.
- (NÓVOA, 2009, p 18-19).

Assim como Nóvoa (2009) defende esse sistema para um processo de formação, uma instituição de ensino pode defender o seu formato, tendo como ponto de partida e de chegada seu próprio processo educativo, isto é, uma formação que determina seu desenvolvimento e seus critérios a partir da própria realidade da escola, como cita Imbernón (2011, p. 85): “quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas”, para tanto, esse processo tem o objetivo de desenvolver um modelo de colaboração dos docentes por existir nele, segundo Imbernón (2011, p. 85), “uma carga ideológica, valores, atitude e crenças”, assim, a formação centrada na escola é “um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos de formação”, afinal, concordamos com Saviani (1996) pelo fato de que as necessidades no contexto da educação determinam quais são os saberes necessários para formar o educador.

Com a finalidade de promover o processo colaborativo dos docentes é importante explicitar alguns pressupostos necessário para um processo de formação continuada. Primeiramente, Imbernón (2011) relata que a escola se torna o foco do processo “ação-reflexão-ação” para promover sua própria mudança, valoriza a reconstrução da cultura escolar como processo de aprendizagem, acredita em novos valores relacionados ao coletivo, considera a colaboração uma filosofia de trabalho, defende a redefinição e ampliação da gestão escolar por julgar necessário um modelo de aprendizagem, em que o professor, com os saberes que possui, possa voltar a si mesmo e orientar suas ações diante do coletivo.

Esse enfoque direciona a formação continuada a partir do diálogo em um processo de autodeterminação, isto quer dizer que acontece uma compreensão compartilhada entre os participantes quanto aos seus fazeres, o que provoca os diálogos, e principalmente, as reflexões tanto coletivas, como individuais,

consequentemente resulta em mudança na instituição, pois no lugar de regras, normas e rigidez, cede-se o espaço para a mudança a partir da discussão e reflexão sobre a conjuntura e especificidades da própria escola.

Assim, como concorda Imbernón:

A reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros. [...] Ter o ponto de vista do outro oferece ao docente uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os estudantes. Além disso, a observação e a valorização beneficiam tanto o professor (ao receber uma devolutiva de um colega) como o observador (pela própria observação, a devolutiva, a discussão e a experiência em comum). Se o(a) professor(a) aceita que possa aprender a partir da observação, poderá perceber que a mudança é possível e que esta vai se tornando efetiva a partir de sucessivas observações, pois favorece a mudança em suas estratégias de atuação como na aprendizagem dos estudantes. (IMBERNÓN, 2009, p.28).

Este outro é o coordenador pedagógico, o profissional que tem condições de promover o processo reflexivo dos docentes, de instigá-los a dialogarem sobre as concepções teóricas e práticas do ensino. Essa significativa dialogização resulta em aprendizagem para coordenadores pedagógicos e docentes, ambos se formam pelo olhar, reflexão e ação do outro. Imbernón (2009, p. 75) intensifica quando cita que “a formação baseada na reflexividade será um elemento importante para analisar o que são ou que acreditam ser e o que se faz e como se faz”, mais uma confirmação de que refletir e avaliar a própria prática é uma ação que não cessa e sempre necessitará do olhar, da orientação, do acompanhamento do outro.

A formação continuada docente será estudada sob este olhar epistemológico crítico advindo dos conceitos dos autores, a partir das ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos, pedagogos, e também por outros profissionais que podem desenvolver um trabalho dialógico, reflexivo, discursivo e importante para a formação continuada dos docentes no IFAL.

1.2 O coordenador pedagógico e sua função na formação continuada docente

Assim como o professor é responsável, na sala de aula, pela mediação aluno/conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico-educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica se encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico num movimento em que ambos se formam e se transformam. (PLACCO, 2008, p.95).

O curso de pedagogia no Brasil desenvolve a formação inicial de pedagogos que podem atuar em vários espaços do contexto educacional, inclusive na modalidade não docente, como é o caso de atuar na coordenação pedagógica da educação profissional na área de serviços e apoio escolar, conforme Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, Art. 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, **de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.** (BRASIL, 2006, p.1, grifo nosso).

Nesse sentido, destaca-se a formação específica desse profissional para realizar as atividades nos sistemas de ensino e é por esta razão que o curso de pedagogia prevê o estágio curricular a ser realizado durante o curso de acordo com Art. 8º:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;**
- d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
f) em reuniões de formação pedagógica.
(CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p.5, grifo nosso).

O referido estágio tem a finalidade de proporcionar a construção de saberes em ambientes diversos, a partir da realidade concreta, e nesse sentido, torna-se a formação inicial que promove a integração entre formação intelectual e política com o trabalho pedagógico, ou seja, promove a *práxis*.

Assim, a escola necessita desse profissional preparado e seguro para trabalhar as diversas situações que aparecem na conjuntura educacional na perspectiva pautada na filosofia da *práxis*, perspectiva que tem como ponto de partida o trabalho como o orientador das ações formativas do pedagogo, isto é, perspectiva que articula os projetos de educação a diferentes processos de ensino, a fim de superar as fragmentações e lacunas da formação dos professores, perspectiva que atenda aos interesses dos trabalhadores e de um projeto de sociedade democrática.

Nesse sentido, à frente do trabalho desenvolvido na coordenação pedagógica está o coordenador pedagógico, que segundo Libâneo (2011),

O coordenador pedagógico é o profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógica-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, **atividades de formação continuada**, práticas de avaliação da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2011, p. 78, grifo nosso).

Diante da exposição de tantas atribuições, frisamos a necessidade da formação inicial específica e continuada do pedagogo. É importante afirmar que esse profissional, frente à coordenação pedagógica, exercendo a função de coordenador pedagógico torna-se o protagonista com capacidade de articular a formação continuada dos docentes na escola, assim, concordamos com o conceito de Domingues (2014, p. 14,

grifo nosso) ao dizer que “a **figura** do coordenador pedagógico destaca-se por ser tradicionalmente atribuído a ele, entre outras tarefas, o papel de formador do docente na escola”, e também, concordamos com Soares (2012, p.91) quando afirma que “o coordenador pedagógico, na contemporaneidade, atua como um interlocutor entre o professor e o aluno, auxiliando-os na resolução de conflitos, na seleção de caminhos e meios para a aquisição do conhecimento de forma sistematizada e intencional”, logicamente, está intrínseca nesta interlocução aprendizagens que são resultado de uma formação continuada.

Coerente com esta função do coordenador pedagógico, a coordenação pedagógica, espaço onde este profissional e o pedagogo estão lotados, é o ambiente cujo trabalho se direciona para ações voltadas para a formação continuada dos docentes e outras ações de caráter pedagógico. Domingues cita algumas atribuições da coordenação pedagógica que correspondem a:

Responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar as reuniões pedagógicas; organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender a pais e alunos nas suas dificuldades; e **propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre prática educativa.** (DOMINGUES, 2014, p. 15, grifo nosso).

O trabalho do coordenador pedagógico à frente de uma coordenação pedagógica é uma ação que necessita da coletividade, pois seu trabalho solitário não existe, portanto, seu fazer está diretamente relacionado à articulação, para isso necessita do outro, da cooperação, da permissão, do diálogo. Este outro no IIFAL se refere especificamente ao professor, já que é ele o responsável pelo ato de ensinar e necessita de formação, de orientação, do coordenador pedagógico que é o profissional com saberes pedagógicos específicos para problematizar e articular os processos de ensino. Assim, Soares amplia a importância do trabalho do coordenador pedagógico porque:

O coordenador pedagógico passa a ser aquele que orienta, aprende e ensina, tornando-se um parceiro no processo educativo. Este, contudo, procurará formas diferenciadas para auxiliar o professor em sua prática, participando e observando as vivências escolares. Deixa de ser o facilitador para ser o problematizador, pesquisador e articulador, para que **juntos** possam construir um trabalho eficaz. (SOARES, 2012, p. 92, grifo nosso).

A importância desse profissional atuante dentro da escola é sinônimo de que o espaço educativo precisa vivenciar a *práxis* pedagógica⁴, ou seja, não basta apenas pensar, idealizar, interpretar as realidades, estudar e trabalhar teorias, mas é preciso concretizar as ideias, transformar a realidade, portanto, concordamos com o conceito de Vázquez de que:

A *práxis* se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas entretanto, não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. Isso significa que o problema de determinar o que é a *práxis* requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática. (VÁZQUEZ, 2011, p. 239).

Esclarecemos a compreensão do conceito de *práxis* no sentido marxiano que considera a indissociabilidade entre teoria e prática, e nesse sentido, há uma preocupação que conduz nosso estudo para encontrar marcas que constituem práticas voltadas à reflexão sistematizada e coletiva sobre o trabalho pedagógico na instituição. O coordenador pedagógico pode criar espaços que possibilitem ao professorado pensar a prática amparada na teoria e promover discussões de forma sistemática. Esses espaços, provavelmente já existem no âmbito escolar, como por exemplo as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe, os momentos destinados para a construção do projeto político pedagógico, até o horário de permanência do docente na escola pode se constituir nesse espaço de trabalho para se discutir a *práxis*, enfim, o

⁴ *Práxis* Pedagógica na concepção de Souza (2009, p.35) é “como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada proposadamente para garantir a realização de determinados objetivos das educações e a finalidade da educação explicitamente assumida pelos sujeitos que conformam a instituição formadora, institucionalmente, e pelos sujeitos educandos, já que a instituição é mais que a soma dos indivíduos que conformam; é uma síntese dos sujeitos e das estruturas que a constituem.

que é necessário é tornar esses espaços apropriados e organizados para desenvolver a formação continuada docente a partir da *práxis* pedagógica, ou seja, a partir do exercício docente pensado, refletido, fundamentado e planejado numa perspectiva pedagógica libertadora, transformadora e crítica.

Vázquez (2011, p. 222) cita o trocadilho epistemológico de que “toda *práxis* é uma atividade, mas nem toda atividade é uma *práxis*”, que na realidade do objeto de pesquisa em estudo, a compreensão da realidade amparada na reflexão teórica é condição para uma prática transformadora, ou seja, a *práxis* é uma atividade orientada a partir da teoria, possui aspectos objetivos e subjetivos da atividade social que transforma a realidade em relação ao próprio homem, na mesma medida atua no contexto educacional com a finalidade de transformá-lo, desenvolvê-lo, também transforma os próprios educadores envolvidos no processo, o que se torna um ponto de reflexão para uma instituição educacional aproveitar os espaços pedagógicos envolvendo as ações do coordenador pedagógico junto aos docentes, discentes e gestão, de modo que desenvolvam atividades em um processo contínuo de aprendizagem que envolva a discussão amparada na teoria e a concretização das práticas.

Ao tomarmos como ponto de partida a *práxis* na educação, que possui como sujeitos o coordenador pedagógico, o pedagogo e o docente, protagonistas que são ao mesmo tempo educadores porque são formadores, como também são educandos porque necessitam sempre de novos saberes para realizarem suas funções de educadores, e nesse sentido, existe uma didática específica de educação profissional em função das especificidades dos processos de ensino, torna-se importante fundar um projeto de formação continuada pautado na filosofia da *práxis*, cuja finalidade é construir o homem pleno a partir de práticas formativas pautadas na filosofia marxista. A partir desse princípio, o trabalho do coordenador pedagógico e dos docentes deve articular-se a um compromisso de classe, passando, portanto, pela construção de um projeto de formação ampla e duradoura voltado para a construção de um saber que ampare o processo didático na educação profissional, para o desenvolvimento de capacidades e saberes científicos necessários para o domínio e transformação de realidades, promovendo uma consciência sobre direitos e deveres, tendo o trabalho como princípio educativo, ou seja, trabalho como orientador das ações formativas do trabalhador, promovendo-se uma educação orientada para a emancipação, no sentido

de que os profissionais da educação envolvidos sintam-se seguros e dominem os espaços de atuação que são inerentes às suas reais funções no contexto da educação profissional, afinal, a conjuntura contemporânea busca transformação social. O trabalho docente não pode ser desassistido, é preciso que suas ações sejam articuladas, coordenadas, orientadas por meio da interação dos coordenadores pedagógicos e pedagogos no espaço coletivo, mas para tanto, é preciso que esse trabalho de formação tenha um embasamento científico e práticas formativas que estimulem o pensamento, ação e a transformação da realidade.

Domingues (2014, p.118) confirma que “o coordenador pedagógico representa a figura de liderança [...]”, visto que acompanha, organiza, articula, desenvolve, interfere no processo de formação dos professores, sua principal função. Por isso é importante saber sua ação social e política como articuladora do processo de ensino, comprometida em formar, emancipar e socializar. Este profissional teoriza e planeja, e também, materializa os projetos com finalidades. Assim, sua ação é uma *práxis* pedagógica (teórico-prática e coletiva) e também faz uma mediação fundamental na construção da *práxis* pedagógica dos docentes.

Domingues (2014) apresenta o depoimento de duas coordenadoras e caracteriza a função de articulação pedagógica deste profissional:

Todas colocaram o coordenador como centro da articulação da dimensão pedagógica da escola. Isso significa que quando questionada sobre o que caracteriza o trabalho de formação na escola, as entrevistadas apontaram como elementos importantes: o acompanhamento (a presença) do coordenador como articulador, “discutindo, conversando, seguindo juntos” (coord. Maria Stella) e “intervindo” (coord. Maria Augusta). Tais expressões em destaque identificam o papel de liderança do coordenador na condução da formação centrada na escola, cuja ação é pautada no conhecimento e na proximidade com os educadores. Um profissional que coordena, estando junto aos professores, o projeto elaborado coletivamente. (DOMINGUES, 2014, p. 118 – 119, grifo da autora).

Uma escola sem as ações desse profissional perde seu foco pedagógico, torna-se fragmentada, os professores atuam sem perspectivas pedagógicas e sem orientação. É por esta razão que o exercício profissional do coordenador pedagógico é tão importante, pois, como afirma Christov (2012, p. 9, grifo nosso), “a atribuição

essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, **associada ao processo de formação em serviço dos professores**", porém, esta atribuição, extremamente importante no espaço educacional, tem se apresentado contraditória, assim afirma Magalhães (2014) ao dizer que esta função está

marcada pela falta de formação adequada, desvio de função, disputa de poder, e, conseqüentemente, falta de identidade e fragilização profissional. Parece que o coordenador se esquece de querer ser o que é, para atender ao "querer ser" que o outro quer, e nesse jogo de querer, se perde entre a liderança e o autoritarismo, entre a direção e o professor, e entre ele mesmo e a sua função. (MAGALHÃES, 2014, p.37).

Para completar estas incoerências, Magalhães (2014, p. 44) fala das indefinições relacionadas à função desse profissional, esclarece que "as discussões acerca do saber-fazer do coordenador pedagógico giram em torno de muitas questões distintas, mas às vezes, pouco definidas: supervisão, relação, comunicação, inspeção, construção, formação, autoridade, orientação, entre outras". Para agravar esta crise identitária, ora assume mais a função de supervisor, ora de orientador, exatamente no contexto, cujos conflitos no espaço educacional exigem desse profissional que ele esteja preparado para lidar com mudanças na escola, na sociedade, na família, no contexto profissional, enfim, nos espaços que refletem diretamente no desenvolvimento de ensino e da aprendizagem. No IFAL, o coordenador pedagógico é uma função gratificada, as atribuições pertinentes a essa função, segundo a PROEN são as mesmas que estão detalhadas no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005, porém, refere-se ao pedagogo. Segue a descrição do cargo:

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, **de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas.** Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- **Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil.**
- Elaborar e desenvolver projetos educacionais.

- Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional.
- Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar.
- **Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional.**
- Participar de divulgação de atividades pedagógicas.
- Implementar programas de tecnologia educacional.
- **Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição.**
- Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão.
- Utilizar recursos de informática.
- **Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.** (BRASIL, 2005, grifos nossos).

O edital do último concurso do IFAL para pedagogo também descreve como função do pedagogo as atribuições apresentadas Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC.

Apenas o *campus* Maceió apresenta atribuições da coordenação pedagógica no anexo portaria, nº 153/DGCM, de 02 de agosto de 2017, normativo interno 001/GDG-IFAL, *Campus* Maceió. A referidas atribuições não podem se estender para todos os *campi* a título de referência nesta pesquisa e nem mesmo ao próprio *campus* Maceió, haja vista que o próprio documento, apesar de implantado, ainda aguarda a Publicação do Regimento Interno do *Campus* Maceió.

Percebemos que as atribuições dessa função ainda não estão definidas no IFAL, quem tem esta função na instituição possui graduação em Pedagogia ou adquiriu a formação pedagógico-didática específica em pós-graduações. Dessa forma, nesta pesquisa, consideraremos as atribuições do pedagogo e do coordenador pedagógico citadas pelos autores, pelo Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005, pela Resolução do CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Outro detalhe importante é que, comumente, quem assume a função do coordenador pedagógico no IFAL é um pedagogo, haja vista que sua formação acadêmica possui o embasamento teórico e profissional para lidar com as atribuições pedagógicas, porém, esse pedagogo no IFAL não é reconhecido como um profissional do magistério, mas como um técnico, fato que precariza seu trabalho e o distancia de

sua profissionalização, processo que na concepção de Lins (2014, p.02) “se constitui na luta de um grupo ocupacional para ser reconhecido, respeitado, valorizado e se estabelecer como uma profissão”, para tanto, a *expertise*⁵ é a solução para combater a desprofissionalização, haja vista que é possível buscar novas aprendizagens, autodesenvolvimento e a socialização do conhecimento no ambiente onde se trabalha, onde se vive, onde se interage, construindo e modificando o espaço de ensino e aprendizagem.

As articulações pedagógicas desenvolvidas por um coordenador pedagógico contribuem para os professores desenvolverem suas ações docentes, para se sentirem seguros sobre a própria prática, sobre os processos avaliativos, sobre como trabalhar a interdisciplinaridade, a contextualização, entre outras situações.

Contribuem para o desenvolvimento de objetivos claros quanto à finalidade do que, para que e para quem se ensina, para trabalhar metodologias e planejamentos das aulas, para trabalhar os recursos didáticos, para o docente ensinar a ler, escrever, interpretar e produzir nas diversas áreas de ensino profissionalizante. Silva (2012, p. 72-73), afirma que “o não aproveitamento da coordenação pedagógica tem sido motivo de inseguranças, tem constituído entrave à formação docente e à organização pedagógica das escolas”, entrave que pode resultar em um processo de ensino desarticulado, descontextualizado, fragmentado, sem diálogos, sem integração, o que torna o ambiente escolar propício para insatisfações, desinteresses e desarmonia, e o mais grave, a construção dos saberes por meio de formações ficam comprometidos.

Por ser o profissional que possui condições para articular a formação continuada, o coordenador pedagógico primeiramente, utiliza-se da pedagogia para investigar a realidade educativa na qual está inserido, em seguida, realiza suas ações de formação, intervenção e dá um segmento à *práxis* pedagógica. Gouveia e Placco explicam que:

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação, pois é considerado peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas. Ou seja, é o coordenador que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceria de formação. É o CP que tem condições

⁵ *Expertise* na concepção de Lins (2014, p. 05) “comporta experiência, competências e conhecimentos especializados como fundamento das inferências do professor, que poderão, assim, produzir melhores e mais adequados resultados. A posse da *expertise*, portanto, cria e protege o monopólio profissional, podendo livrar o grupo da desprofissionalização”.

para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola para organizar grupos de estudos, planejar as ações didáticas junto com os professores, fazer as orientações por séries, exercer de fato o papel de articulador de aprendizagens. Ao assumir esse papel, o CP se corresponsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos. (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 70).

Sua ação pedagógica é extremamente formativa e apelativa aos sujeitos que se beneficiam de seus saberes pedagógicos e pode contribuir para concretizar rupturas positivas de transformação na educação, e prontamente, na sociedade. Por meio de projetos e articulações é capaz de coletivamente desenvolver metodologias de ensino inovadoras e significativas. Assim, concorda Soares (2012, p.102), “o coordenador pedagógico adquire o perfil de alguém que vê a educação como um espaço de aprendizagem, e que para tanto, este coordenador está em constante mudança, tornando-se parceiro político-pedagógico do professor”, o que implica em formação continuada para ambos protagonistas, pois suas interações representam um processo de formação diante da partilha de vivências, experiências, saberes, práticas e diálogos resultantes de aprendizagens que sempre geram mudanças.

Sobre o fato de propor e coordenar ações de formação, é importante destacar que Imbernón (2009) considera que esse trabalho pode ser acompanhado pela coordenação pedagógica, por meio de um paradigma colaborativo entre os professores na escola, pois,

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança”. (IMBERNÓN, 2009, p. 53).

Entre o protagonista que articula as ações de formação continuada e os docentes que necessitam dela, não pode existir distanciamento, ambos precisam trabalhar a *práxis* para que todos possam ser beneficiados por um ensino de qualidade, por uma formação continuada a partir da escola, por uma escola que se forma, que conhece sua realidade, seus processos, suas conquistas.

Por tantos e outros argumentos, o coordenador pedagógico é um profissional necessário, importante e responsável pela formação continuada docente, mas para que seu trabalho aconteça, muitos espaços devem ser abertos a fim de que sua atuação pedagógica seja desenvolvida e significativa, a começar pelo reconhecimento e valorização do seu trabalho. Ter espaços abertos dentro de uma instituição de ensino implica em aceitar o outro, ouvir o outro, discutir com o outro, e juntos, buscarem soluções para os conflitos que se apresentam perante as rotinas do contexto educacional. Naturalmente, o resultado de um trabalho dialógico como este é sem dúvida a formação continuada docente.

SEÇÃO 2 O PERCURSO DOS DADOS – A METODOLOGIA PARA INTERPRETAR AS AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO IFAL

A pesquisa é a caminhada pelos bosques e pântanos
Para tentar explicar, vendo folhas e flores,
Por que a vida apresenta tantos rostos.
A pesquisa é a fusão, em um só crisol,
De observações, teorias e hipóteses
Para ver se cristalizar algumas parcelas de verdade...
(LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 278).

Os procedimentos para estudar as ações do coordenador pedagógico voltadas para a formação continuada dos docentes do IFAL foram desenvolvidos de forma minuciosa, detalhada e rigorosa. Primeiramente, o projeto foi construído e submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, pela Plataforma Brasil, foi consubstanciado e registrado sob o número de parecer: 1.941.106, cuja documentação encontra-se no apêndice desta dissertação.

Os participantes da pesquisa correspondem a grupos representados por coordenadores pedagógicos, pedagogos, por representantes da PROEN e professores. Os dados coletados são primários, colhemo-los diretamente por meio do questionário e das entrevistas, além disso, selecionamos documentos oficiais que contribuíram para enriquecer a interpretação dos dados.

Os documentos que selecionamos para serem analisados correspondem a um *corpus* composto pelas respostas das entrevistas e do questionário, pelo edital, ofício, projeto político, plano de desenvolvimento e normativo interno. Os mesmos foram escolhidos com a finalidade de encontrar indicativos sobre a função do coordenador pedagógico voltada para a formação continuada no IFAL.

Esta pesquisa é qualitativa, pois estuda ações que envolvem professores, coordenadores pedagógicos, pedagogos e gestores relacionadas às suas percepções e relações quanto ao contexto de formação continuada no IFAL. Nesse sentido, todo o estudo se desenvolve a partir da relação entre esses profissionais, o que caracteriza esta pesquisa qualitativa, segundo Guerra e Godoy:

Na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade

numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. (GUERRA, 2014, p.11).

Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 02).

As respostas, pensamentos e opiniões dos profissionais participantes desta pesquisa, dados coletados por meio de entrevistas e questionário, proporcionaram aproximação e familiaridade com o objeto de estudo, pois foi possível descrever, interpretar, questionar sobre quem e por que emitiu determinada informação. Tais características tornam o método desta pesquisa exploratório, que segundo Gil (2002),

Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. (GIL, 2002, p.41).

Ao existir a aproximação com o objeto de estudo é possível fazer as especulações para descrever, interpretar, criar hipóteses, inferir a função do coordenador pedagógico na formação continuada do IFAL para expor como é considerada, conduzida e se é ou não reconhecida e valorizada. O projeto de uma pesquisa exploratória é flexível, e no nosso caso, envolveu uma seleção bibliográfica, entrevistas e questionários para que os dados obtidos por meio desses instrumentos desvelassem o objeto.

Após a organização de todos os dados, procedemos com a análise do conteúdo, método necessário, já que fizemos inferências nos processos de comunicação nesta pesquisa. Bardin argumenta sobre a eficiência da análise:

De fato, se tentarmos nos distanciar dos métodos de análise do conteúdo e do domínio que estes podem ser explorados, apercebemos de que o campo de aplicação é extremamente vasto. Em última análise, qualquer comunicação, isto é, **qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.** (BARDIN, 2011, p.38, grifo nosso)

Concordamos com Bardin (2011) quando consideramos o conjunto de dados obtidos nesta pesquisa como um veículo de significados que pode ser submetido à análise do conteúdo, isto porque tudo o que é comunicação verbal ou não-verbal é possível de ser submetido a uma análise do conteúdo, por ser, segundo Bardin (2011, p.37) “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, por meio dela é possível fazer descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativas que contribuem para interpretar as mensagens além do nível de uma leitura comum e produzir inferências válidas. Bardin (2011, p. 44) acrescenta que “a intenção da análise do conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”, cujos dados nesta pesquisa, suscetíveis à manipulação, são conduzidos por um processo lógico que admite uma suposição em virtude da sua ligação com outras suposições já consideradas verdadeiras.

A abordagem qualitativa para trabalhar o objeto de estudo - função do coordenador pedagógico voltada para a formação continuada docente no IFAL é necessária porque trabalhará a realidade educacional que o coordenador pedagógico faz parte, mas também apresentará dados numéricos que quantificarão o número de participações responsáveis pela representatividade, assim como o número de opiniões apresentadas pelos participantes na coleta de dados.

Toda a abordagem dos dados está amparada sob ótica epistemológica da pedagogia, pois compreende e explica as relações sociais e de poder e sua dinâmica no contexto educacional, no caso, no contexto do IFAL.

2.1 A amostragem - Quem são os sujeitos da pesquisa?

A pesquisa contou com a participação dos professores, coordenadores pedagógicos, pedagogos e representantes da PROEN do Instituto Federal de Alagoas. Este público foi escolhido por representar os profissionais que lidam diretamente com o ensino e a formação docente no IFAL e estarem ligados à coordenação pedagógica, espaço responsável por planejar e desenvolver a formação continuada em serviço.

Detalhadamente, os representantes da PROEN foram escolhidos porque são os responsáveis por desenvolver a articulação pedagógica na Instituição e, para tanto, dialogam continuamente com as coordenações pedagógicas de ensino de cada

campus, sempre com a finalidade de articular da melhor forma possível os processos de ensino. Assim descreve a própria instituição:

Articulação Pedagógica - Este departamento tem por finalidade assessorar a Pró-Reitoria de Ensino nas questões relativas às políticas de ensino definidas pelo IFAL em consonância com as políticas nacionais de educação, interagindo com os demais departamentos sistêmicos dessa Pró-Reitoria e as equipes de ensino dos *campus*, com vistas ao desenvolvimento eficiente das atividades de ensino. (IFAL, 2017).

Os coordenadores pedagógicos foram escolhidos porque a função principal deles está diretamente ligada às articulações de formação continuada docente que favorecem o desenvolvimento dos docentes no IFAL. Pela mesma razão, foram escolhidos os pedagogos que já fazem parte da coordenação pedagógica e teriam a função de formação continuada como parte do cotidiano de suas ações, além disso, nos *campi* onde a função gratificada do coordenador pedagógico não existe ou não é assumida, os pedagogos são os responsáveis por desenvolver as ações de formação continuada.

A escolha da participação dos professores nesta pesquisa corresponde ao fato de que eles deveriam ser beneficiados por um trabalho dialógico e formativo desenvolvido pela coordenação pedagógica junto à PROEN. Diante disso, precisamos saber o que eles interpretam a respeito desse trabalho e de quem o desenvolve.

Para definir a amostragem dos sujeitos participantes desta pesquisa, solicitamos a autorização do Reitor do IFAL para realizarmos este estudo e, a partir da permissão, solicitamos a colaboração dos docentes, dos profissionais da coordenação pedagógica de todos os *campi* e dos representantes da PROEN. Participaram ativamente dessa pesquisa 82 docentes, 2 coordenadores pedagógicos, 3 pedagogos e 2 representantes da PROEN.

Para conseguirmos a participação dos participantes nesta pesquisa seguimos as orientações coerentes com os instrumentos de coleta, apresentamos a importância da colaboração de cada um, assim como os benefícios que esta pesquisa pode apontar.

Quanto aos coordenadores pedagógicos e pedagogos, registramos que telefonamos para as coordenações pedagógicas de cada *campus* do IFAL, telefonamos diretamente para alguns desses profissionais, enviamos mensagens via *whatsapp* e

enviamos e-mail. Por meio desses instrumentos de comunicação, dialogamos com a finalidade de convencer sobre a importância e colaboração deles na pesquisa. Obtivemos apenas duas colaborações de coordenadores pedagógicos e três de pedagogos. Uma dessas entrevistas foi feita no momento de férias do coordenador, o mesmo se dedicou ao máximo para atender a todas as etapas propostas. A outra entrevista foi realizada em um dia rotineiro de trabalho da coordenadora, dia este que participava de reunião com a gestão, um dia atribulado de ações, a mesma cumpriu com o compromisso, disponibilizou tempo, atenção e clareza nas informações para contribuir com este processo da pesquisa.

As negações foram justificadas e registradas via e-mail, mensagens de *whatsapp* e telefonemas pelos demais coordenadores pedagógicos e pedagogos, alegaram não ser possível participar da pesquisa, não poderem contribuir desta vez, por não terem interesse, por não terem disponibilidade, houve situações que o momento da entrevista foi marcado e o coordenador não pode se disponibilizar, deixando o compromisso para o dia seguinte, porém, no dia seguinte, também surgiram outros compromissos, ou estava doente, ou estava em fase de semana pedagógica, enfim, situações que o impossibilitavam de disponibilizar o tempo para a entrevista. Também tentamos obter as respostas enviando as perguntas da entrevista por e-mail para obter minimamente as respostas, apesar desse procedimento quebrar a proposta da coleta de dados, mesmo assim, a tentativa foi fracassada.

Sobre a pouca participação dos professores, é importante destacar que o questionário foi enviado várias vezes, inclusive para o e-mail pessoal de alguns, mensagens via *whatsapp* e telefonemas foram realizados com o objetivo de convencer os docentes a participarem da pesquisa. Recebemos críticas diante da insistência para se responder o referido instrumento, as mesmas estão salvas no e-mail. Registramos aqui que muitos foram os argumentos para não participarem da pesquisa, entre eles, a forma como o instrumento chegou – por e-mail – pois alguns prefeririam que fosse de forma impressa, mesmo quando argumentamos que o meio eletrônico utilizado facilitava o tempo. Outros docentes justificaram que sempre que respondem via *Google docs* acontece erro na hora de enviar e por este motivo desistem de participar, outros disseram que deletam todos os e-mail que envolvem coleta de dados, outros disseram que seria necessário a nossa ida aos *campi* para divulgarmos a pesquisa nos momentos de reunião e conseguir a adesão de todos, outros afirmaram que

infelizmente os professores da nossa instituição são bastante resistentes a esse tipo de pesquisa ou que não gostam desse tipo de pesquisa. Enfim, entre tantas alegações, a verdade é que fazem parte de uma instituição que, em tese, trabalha concomitantemente o ensino, a pesquisa e a extensão segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI:

1.4.2. Direcionadores estratégicos

a. Missão

Promover educação de qualidade social, pública e gratuita, fundamentada no **princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**, a fim de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2013. p.40, grifo nosso).

Dessa forma, subtende-se que deveriam também ter uma receptividade maior às pesquisas que chegam, principalmente quando o assunto é formação continuada, haja vista que desenvolvem uma educação diferenciada, a educação profissional e tecnológica, que tem como princípio de suas ações a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a extensão.

2.2 Procedimentos Metodológicos

O problema desta pesquisa é abordado pelos dados coletados por meio de entrevistas, questionário, além da averiguação de alguns documentos. Após a escolha e organização do *corpus*, procedemos a análise do conteúdo. Faz-se necessário explicitar por que foram escolhidos esses instrumentos e como eles são trabalhados, a fim de que as problematizações sejam aprofundadas e respondidas.

2.2.1 Os documentos

Para responder ao problema desta pesquisa, também buscamos insistentemente documentos que detalhassem de fato as ações do coordenador pedagógico voltadas para a formação continuada no IFAL, a fim de que possa, junto aos outros dados, enriquecer e contribuir para a melhor compreensão do objeto de pesquisa. Nesse sentido, foi necessário investigar o *corpus* acessível na PROEN, assim

como, outros textos oficiais que fazem menção às ações do coordenador pedagógico. São eles:

- Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005 – documento que apresenta as descrições dos cargos técnico-administrativos em educação de todas as Instituições Federais de Ensino;
- Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI – documento referência para todos aqueles que trabalham e estudam no IFAL, tem a finalidade de organizar e orientar as ações institucionais coerentes com responsabilidade social;
- Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – documento de planejamento periódico que passa por constantes processos de reflexão do processo histórico institucional, promove um movimento de autoavaliação de toda a comunidade do IFAL sobre o que se faz e o que pode ser realizado com o intuito de melhorias e desenvolvimento;
- EDITAL Nº 60/2016, DE 12 DE MAIO DE 2016, publicado no D.O.U. de 13 de maio de 2016, Seção 3, p. 46 – documento que torna pública a realização do Concurso Público para Técnico-Administrativo em Educação do Quadro Permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL, apresenta os salários e descreve as atribuições de cargos de níveis superior e fundamental;
- Edital de oferta de capacitação 2017 para o servidores do IFAL – documento torna pública a abertura das inscrições para os servidores do IFAL em cursos de capacitação para desenvolvimento e qualificação, na modalidade presencial em consonância com o Plano de Ação Institucional;
- Anexo Portaria, nº 153/DGCM, de 02 de agosto de 2017, O Normativo Interno 001/GDG-IFAL, *Campus Maceió*. (p.51) – documento que descreve as atribuições dos diversos setores e coordenações do *campus* Maceió.

2.2.2 O questionário

É o um instrumento muito usado em pesquisa qualitativa, contribui para a coleta de dados de uma amostra grande e é muito usado em pesquisa qualitativa, principalmente em pesquisas de grande escala, como é o nosso caso, que se propõem levantar a opinião dos docentes do IFAL sobre a função do coordenador pedagógico

voltada para a formação continuada. Para Günter (2003, p.01) é o “instrumento principal para o levantamento de dados por amostragem” e que avalia a opinião do participante sobre determinado assunto. Sua elaboração parte dos objetivos determinados num projeto de pesquisa que atenderão aos conceitos pesquisados, assim concorda Günter ao afirmar que:

Dependendo dos conceitos a serem pesquisados, o conteúdo das perguntas ou itens varia. Igualmente, a possibilidade de fazer certas perguntas (mais facilmente) a determinadas pessoas (amostra) faz com que um ou outro conceitos possa ser explorado numa dada pesquisa. (GÜNTER, 2003, p.02).

Para estruturá-lo, elaboramos uma série de perguntas sobre o objeto de pesquisa a partir das hipóteses criadas. Dessa forma, a função desse instrumento em uma pesquisa é significativa, desde que seja muito bem elaborado e atenda às exigências da pesquisa quanto aos objetivos, conteúdo, tipo e sequência das perguntas, assim como, as formas possíveis de respostas. Nesse sentido, concorda Chagas (2000, p.01) que “não existe uma metodologia padrão para o projeto de questionários, porém existem recomendações de diversos autores com relação a essa importante tarefa no processo de pesquisa científica”. Nesta pesquisa, o questionário foi o recurso que deu possibilidade de coletar e obter muitos dados sobre a descrição dos docentes na instituição, como interpretam o trabalho do coordenador pedagógico e do pedagogo, quem desenvolve ações de formação continuada no *campus* e o que consideram como ações de formação continuada.

Para promover todos os esclarecimentos possíveis ao participante docente, antes que ele começasse a responder, promovemos nossa interação, pois ele teria que ler uma breve descrição sobre a nossa pesquisa e seus objetivos, assim como, concordar em participar, confirmando o consentimento com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Para Abramo (1988, p. 81) “o questionário também é uma interação entre observador e informante, com a diferença de que o observador é único e impessoal (um pesquisador...) e são múltiplos os informantes”. Por conta dos participantes lotados em diversos *campi*, foi possível obter informações importantes de como os docentes interpretam o trabalho, a atuação dos coordenadores pedagógicos no IFAL voltada para a formação continuada, em quais momentos os

docentes são acompanhados pelo coordenador pedagógico ou pelo pedagogo e quais os trabalhos significativos que vivenciaram.

Os docentes também tiveram a oportunidade de refletir sobre suas disponibilidades e sobre o valor que atribuem à própria atitude de receber orientações, sobre o reconhecimento e valorização do trabalho dos coordenadores pedagógicos e pedagogos, além da própria interpretação que eles têm do trabalho pedagógico desenvolvido a favor da formação continuada no IFAL.

O questionário elaborado como um dos instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa consta no apêndice deste texto e, antes dele, encontra-se o TCLE. O questionário foi o instrumento bastante significativo diante da possibilidade de atingir a comunidade docente, já que o mesmo foi enviado para o e-mail dos professores de cada *campus* do IFAL. Cada participante disponibilizou no máximo quinze minutos de seu tempo para responder ao questionário por conta da praticidade desse recurso que trabalhou sob várias estruturas de perguntas para obter as informações necessárias sobre as ações do coordenador pedagógico e do pedagogo quanto à formação continuada, sobre como a mesma acontece, quem a desenvolve, o que pode melhorar.

O questionário teve uma amostragem representativa, como afirmam Bauer & Aarts (2003, p. 42) “uma amostragem representativa conseguirá a melhor descrição possível de uma população, apesar de se pesquisar apenas parte dela”. Foram oitenta e dois entre os novecentos e dois docentes efetivos distribuídos pelos *campi* do IFAL, quantificando por *campus* correspondem a três docentes do *campus* Arapiraca, três de Batalha, três de Maragogi, sete de Coruripe, vinte e um de Maceió, três de Marechal Deodoro, sete de Murici, três de Palmeira do Índios, três de Penedo, cinco de Piranhas, três de Santana do Ipanema, nove de São Miguel dos Campos, onze de Satuba e um de Viçosa. Todos os participantes que responderam ao questionário são professores do IFAL, têm objetivos, expectativas e atuações em comum em relação à formação continuada, portanto, o procedimento de amostragem foi coerente com a pesquisa proposta porque:

A amostragem garante eficiência na pesquisa ao fornecer uma base lógica para o estudo de apenas partes de uma população sem que se percam as informações [...] Como pode o estudo de uma parte fornecer um referencial seguro do todo? A chave para decifrar este enigma é representatividade. (BAUER & AARTS 2003, p. 40).

Não existem regras fixas para definir a priori o número percentual ótimo das amostras em pesquisa. De um modo geral, pode-se aceitar que quanto mais homogêneo o universo, menor será a amostra para ser representativa, e, ao contrário, quanto mais heterogêneo o universo, maior precisará ser a mostra para conter todos os tipos possíveis de variação, e, portanto, ser representativa. (ABRAMO,1988, p. 38).

Dessa forma, esta coleta é representativa porque em cada *campus* apresentado houve a participação de docentes, exceto o *Campus Viçosa*, com apenas um participante. As informações apresentadas pelos participantes são afins e representam a realidade da maioria.

2.2.3 A entrevista

Este instrumento de coleta de dados foi escolhido para a nossa pesquisa diante do poder interativo que ele disponibilizou tanto pela nossa atuação, como pela atuação do participante, já que a nossa finalidade com este instrumento é saber de fato o ponto de vista que os coordenadores pedagógicos e pedagogos têm de seu próprio trabalho, da função que desenvolvem no IFAL, e também, saber as informações da gestão sobre as ações do coordenador pedagógico voltadas para a formação continuada na instituição e o que pensa sobre a atuação do coordenador pedagógico no IFAL quanto à formação continuada dos docentes. Nesse sentido, o encontro entre pesquisadora e entrevistado era fundamental, a fim de obtermos por meio da entrevista, do contato direto com o participante, as respostas de toda a problematização feita nesta pesquisa. Assim, a entrevista é uma técnica muito significativa para a obtenção desses dados mais específicos, consistentes, principalmente quando necessitamos saber opiniões, avaliar procedimentos, planos, projetos, tudo relacionado à nossa pesquisa. Coerente com este pensamento, Szymanski complementa que:

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. (SZYMANSKI, 2008, p.12).

De fato, realizamos as entrevistas a partir de informações existentes que necessitavam de aprofundamento, de mais informações quanto às particularidades das ações do coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do IFAL e atendessem ao caráter qualitativo da pesquisa. Quanto à elaboração da entrevista para os coordenadores pedagógicos, pedagogos e para a gestão, utilizamos a questão geradora como nosso ponto de partida para cada entrevistado. Realizamos o aquecimento, que segundo Szymanski (2008, p.24) “é nesse momento que se obtém os dados que consideramos necessários a respeito dos participantes que, eventualmente, poderão ser completados ao final”. Esta fase correspondeu a um processo de informalidade, descontração, apresentação pessoal, e, ao mesmo tempo, pudemos aos poucos introduzir as questões.

É importante lembrar que durante a entrevista, intervimos apenas quando foi preciso com a finalidade de expressar compreensão, fazer sínteses para informar ao entrevistado o delineamento das informações obtidas e para que fosse possível corrigir e até alterar o que foi dito. Para Szymanski (2008, p. 52) “as intervenções, no momento da entrevista, servirão de índices no modo de análise, para observar momentos de digressões, de confusão na expressão dos fatos ou ideias e de superficialidade no tratamento de algumas delas”, e sem dúvida, a possibilidade de corrigir o que foi dito pelo participante pode evitar dúvidas no momento da análise. Assim, formulamos questões de esclarecimento, de aprofundamento e focalizadoras para os casos em que houve uma resposta confusa por parte do entrevistado, alongamentos e fugas da questão desencadeadora ou quando as respostas do entrevistado não eram suficientes para compreendermos o contexto do discurso.

2.2.4 O *corpus*

Selecionamos um *corpus* específico que corresponde a um conjunto de entrevistas, questionários e documentos para realizar a análise, cuja amostragem foi representativa. Para esta construção nas ciências sociais, Bauer & Aarts (2003, p. 55) citam que “os linguistas sugerem um procedimento por etapas: a) selecionar preliminarmente; b) analisar essa variedade; c) ampliar o *corpus* de dados até que não se descubra mais variedade”.

Durante o planejamento do *corpus*, os assuntos foram trabalhados conforme a sua relevância, já que os dados foram coletados respeitando sempre o objeto de pesquisa - função do coordenador pedagógico voltada para a formação continuada docente do IFAL. Todo o material coletado foi classificado de acordo com os indicativos e depois foi categorizado. O processo de saturação se deu a partir da escolha dos sujeitos que foram investigados de acordo com o envolvimento temático da pesquisa, como citam Bauer & Aarts (2003, p. 59) “a fim de identificar e maximizar a variedade nas representações das pessoas sobre determinado tema”, de modo que nada mais se acrescente de novo, assim concretiza-se a saturação.

O tamanho do *corpus* apresentou estrutura volumosa, já que consiste nas transcrições das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos, pedagogos e gestão. A estrutura totalizou noventa e duas páginas das entrevistas, foram oitenta e dois questionários respondidos, além do conjunto de documentos que correspondem ao PDI, ao PPPI, o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC e o EDITAL Nº 60/2016, DE 12 DE MAIO DE 2016, totalizando quatro documentos.

O *corpus* está coerente com os objetivos do objeto da pesquisa, todos os dados foram lidos, classificados e organizados com a finalidade de facilitar o processo da análise e tornar a interpretação dos dados clara e eficiente.

2.2.5 Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética no dia 06 de dezembro de 2016 e aprovado no dia 23 de fevereiro de 2017 sob CAAE: 63481516.0.0000.5013, foi consubstanciado e registrado sob o número de parecer: 1.941.106, cuja documentação encontra-se no apêndice desta dissertação. Após sua aprovação, foram iniciadas as coletas de dados. Durante o contato com os participantes, a pesquisa e seus objetivos foram apresentados, assim como a argumentação sobre sua importância do resultado da pesquisa para a instituição.

Garantimos o anonimato, usamos nomes fictícios no relato e mantivemos os cuidados com a revelação das informações para não expor o participante. Deixamos claro que a decisão de aceitar ou não é livre, assim como de desistir da pesquisa a qualquer momento. Entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

em duas vias, contendo as informações sobre o processo de coleta de dados e seus respectivos usos e procedimentos.

Durante a coleta por meio da entrevista e do questionário, respeitamos o contexto situacional de cada participante. Apresentamos com clareza os objetivos e contribuições da participação deles na pesquisa.

Primeiramente, quanto às entrevistas, fizemos a apresentação para os participantes sobre a pesquisa e seus objetivos, pedimos permissão para gravar, esclarecemos os direitos do entrevistado e explicamos como seria a participação dele(s) na entrevista. Szymanski (2008, p.13) explica que “o entrevistado ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro”. Esta interação é um processo significativo, pois o entrevistado também se torna responsável e autor da pesquisa, afinal, as informações surgem do seu discurso proferido.

Observamos previamente o ambiente e a realidade onde aconteceram as entrevistas e nos preparamos conforme Szymanski (2008, p.27) quando cita que “a preparação de uma entrevista é um processo cuidadoso, e esses períodos iniciais não devem ser considerados como “perda de tempo”, pois eles propiciam informações importantes para o pesquisador”. Isso permitiu o amadurecimento, planejamento e correção dos procedimentos para a entrevista. Consideramos esse processo como um aquecimento, responsável pelos contatos informais e pela subjetividade da realidade, através de perguntas que resultam em coletas pessoais e reflexões ao entrevistado e ao pesquisador.

2.2.6 A análise de conteúdo

A coleta de dados nesta pesquisa por meio das entrevistas, questionário e documentos apresentou indicadores importantes para compreendermos as ações dos coordenadores pedagógicos no contexto da formação continuada dos docentes do IFAL. Nesse sentido, a análise do conteúdo é o método de investigação que manipula o conteúdo e a expressão de mensagens tanto faladas quanto escritas, contribui para a descrição das mensagens e ações do objeto investigado e tem a especificidade de produzir inferências a partir da interpretação de mensagens.

Existem inúmeras formas para conceituar a análise do conteúdo e isso depende do autor e do aporte teórico ao qual ele se ampara. Desenvolvemos a análise de conteúdo nesta pesquisa sob as considerações teóricas de Bardin (2011), Franco (2005) e Oliveira (2008), autores que têm o mesmo consenso quanto ao procedimento da análise do conteúdo que melhor atende à interpretação dos dados nesta pesquisa, pois trabalha a mensagem seja do emissor, do código, do contexto, do receptor. Assim concorda Franco (2005, p.20), quando cita que “a análise do conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação”, logo, utilizar este procedimento implica em ter um amplo espaço para interpretar e inferir os dados coletados nesta pesquisa. Bardin (2011, p.44) afirma que: “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”, amparando-se no referencial teórico, para então, classificarmos as categorias.

A análise de conteúdo é constituída por muitas técnicas descritas por autores, isto porque não há uma fórmula exata para desenvolvê-la, mas há exigências fundamentais que dão sustentabilidade e caracterizam o método. Exigências estas que, ao serem respeitadas, torna-se possível descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Oliveira (2008) apresenta as exigências que fundamentam a análise do conteúdo que correspondem a:

Objetividade: as categorias devem ser definidas com clareza e precisão, que outros, a partir dos critérios apresentados, possam fazer a mesma decomposição, operar a mesma classificação.

Sistematicidade: a análise deve tomar em consideração tudo o que decorre do problema estudado e analisá-lo em função de todas as categorias retidas para fins de pesquisa.

Conteúdo manifesto: implica em eliminar as ideias *a priori* e abordar apenas o que foi expresso.

Unidades de registro: trata-se de um recorte, a partir da qual se faz a segmentação do conjunto do texto para análise, pode ser definida por uma palavra, frase, um parágrafo ou segmento do texto que contém uma assertiva completa sobre o objeto de estudo.

Unidades de contexto: são segmentos do texto que permitem compreender as unidades de registro, recolocando-as no seu contexto, tratando-se sempre de uma unidade maior do que a unidade de registro. Ex.: a frase para a palavra, o parágrafo para o tema.

Construção de categorias: operação de classificação dos elementos participantes de um conjunto. Implica impor uma nova organização intencional às mensagens, distintas daquela do discurso original.

Análise categorial: é um método de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.

Inferência: operação lógica através da qual admite-se uma proposição em virtude da ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.

Condições de produção: implica a compreensão da superfície dos textos e dos fatores que determinaram essas características, deduzidos logicamente, da correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados. (OLIVEIRA, 2008, p. 570-571, grifo nosso).

Sabendo que diferentes autores propõem diversas descrições do processo da análise de conteúdo, neste texto, a análise é composta por procedimentos metódicos que promovem a organização dos indicadores e a análise dos dados, quer sejam qualitativos ou quantitativos, responsáveis pelas inferências advindas das interpretações realizadas.

Optamos pelo trabalho com a análise de contexto do tipo tema diante da sua utilidade para estudar opiniões, conceitos, perspectivas e valores, haja vista que a coleta de dados obtida por meio das entrevistas, dos questionários apresenta muitos pontos de vista, valores e conceitos. Quanto aos documentos, a coleta apresenta conceitos, descrições e atribuições.

A organização da análise do conteúdo dos dados nesta pesquisa aconteceu em três fases. A primeira, chamada de pré-análise, compreende a sistematização das ideias indicadas pelo referencial teórico desta pesquisa e a marcação dos indicadores com o objetivo de interpretar as mensagens coletadas. Neste procedimento é preciso ler todos os textos que foram escolhidos para a análise, no nosso caso, são as transcrições das entrevistas, as respostas do questionário e os documentos. Esse processo de organização dos dados implica em fazer a leitura flutuante, momento em que se começa a conhecer os textos a serem analisados; escolha dos documentos, consiste em escolher e definir o *corpus* da análise; formulação de hipóteses e objetivos, implica em retomar a problematização do objeto de pesquisa; a elaboração de indicadores, são os itens que surgem nos dados para interpretar o material coletado.

Para escolher os dados é necessário respeitar princípios trabalhados por Bardin (2011) que correspondem a esgotar todas as ideias a respeito do objeto de pesquisa, ou seja, aplicar o critério da exaustividade. Outro princípio é a representatividade, que no nosso caso, possui um número elevado de dados e possibilita realizar uma amostra,

já o material corresponde a partes representativas do universo estudado. A homogeneidade é respeitada, já que os documentos escolhidos obedecem a critérios precisos relacionados ao objeto de estudo. O critério da pertinência também foi respeitado, já que os dados coletados se relacionam inteiramente ao objeto de estudo.

Após a organização da primeira fase, acima descrita, iniciamos a segunda fase com a exploração do material que consiste na construção de operações de codificações, para tanto, fizemos um quadro para os dados obtidos, realizamos várias leituras, selecionamos os recortes nos textos que se tornaram unidades de registros e procedemos com o agrupamento dos mesmos. Esclarecemos que as unidades de registros podem ser parágrafos da entrevista, do documento e resposta de uma questão aberta, por exemplo. A partir da organização das unidades de registro, resultado dos indicadores utilizados, foi desenvolvida a codificação, que segundo conceitos de Bardin (2011),

Tratar o material, é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – **dos dados brutos do texto**, transformação esta que, **por recorte, agregação e numeração**, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 2011, p.133).

Dessa forma, os dados do texto bruto coletado são manipulados e agrupados em unidades de acordo com a temática e podem originar subcategorias que se vinculam com as categorias iniciais. É esse processo que permite a descrição das características do conteúdo e a construção de inferências, pois se compreende o significado do que foi proferido e também se torna possível relacionar e buscar outras mensagens para fazer relações, deduções e interpretações.

Como estamos trabalhando com a unidade de contexto do tipo tema, optamos por apresentar a frequência do número de opiniões ou de informações. Dessa forma, as tabelas foram criadas, divididas em categorias e subcategorias e suas respectivas frequências.

Seguindo a orientação de Bardin (2011), para criarmos as categorias foi preciso desenvolver um índice, isto é, um procedimento que reuniu unidades de registro temáticas com significados afins, dessa forma, foi construída uma coluna na tabela, na

qual agrupa as subcategorias coerentes com o objeto de pesquisa em estudo. Após a construção da tabela, segue uma análise descritiva dos assuntos que emergiram das categorias, ação que auxiliará na interpretação dos dados a serem submetidos à análise do conteúdo.

Segue um exemplo de como procedemos:

As respostas obtidas a seguir no quadro 1 passaram pelo processo da leitura flutuante, construímos o quadro ilustrativo para facilitar a identificação das unidades de registro temáticas, por isso marcamos com cores diferentes os indicadores sobre a existência de uma política de formação continuada para os docentes no IFAL:

Quadro 1 - Resposta dos gestores da PROEN sobre política de formação continuada (Gestores identificados como 1 e 2, segundo a ordem cronológica das entrevistas).

GESTOR 1	GESTOR 2
<p>No planejamento para 2017, quando reunimos todos os gestores de ensino, uma das iniciativas no campo referência foi a formação continuada dos professores, dos profissionais de ensino, então, dentro dessa formação cada <i>campus</i> tem a sua autonomia.</p>	<p>Na verdade não existe um proposta de formação de professores a partir da Pró-reitoria, existem ações pontuais que durante o ano letivo são realizadas, como por exemplo, a formação de professores recém- empossados, faz parte da política de formação da PROEN, e outras propostas de formação, como a gente está arrumando o calendário de eventos, que são dois seminários sobre a reforma do ensino médio, curricularização da extensão,</p>
<p>A equipe gestora do <i>campus</i>, junto com os professores, pensam que temas são necessários naquele ano para fazer a formação.</p>	<p>Na verdade a gente quer fazer uma política de formação para o professor, mas aí, em discussão interna da PROEN, a gente chegou à conclusão de que era preciso formar não só os professores, mas todos os servidores que de alguma forma, a princípio, trabalha diretamente com o ensino, com a pedagogia, como o serviço social, como a psicologia.</p>
<p>E também, o planejamento da Pró-reitoria de ensino, ela traz também na sua estrutura algumas propostas de formação, esse ano especialmente a gente vai tratar com muito mais eficácia, vai bater mais forte na questão da reforma do ensino médio.</p>	<p>Tem sempre uma formação no início do ano letivo e outra no meio do ano. Há outros <i>campi</i> que fazem aqueles momentos de semana de tecnologia, eles normalmente levam alguém da área que não deixa de ser uma formação e levam outros profissionais de outras áreas.</p> <p>Percebemos do ano passado pra cá uma independência boa dos <i>campi</i>, não ficam na dependência de ligar para a PROEN, eles montam a programação deles e desenvolvem.</p>

Fonte: Quadro criado pela autora com base nas transcrições (2018)

Os indicadores apontaram duas categorias sobre a existência de uma política de formação continuada, as quais foram identificadas no quadro com cores diferentes. A cor amarela corresponde à categoria que evidencia a autonomia dos *campi* para desenvolver a formação de professores, e a cor verde, corresponde à categoria sobre ações da PROEN no lugar de formação.

Depois de identificadas, quantificadas e separadas as unidades de contexto temáticas afins, foram registradas as categorias e subcategorias conforme apresentamos no quadro 2 seguinte:

Quadro 2 - Exemplo da organização das respostas sobre política de formação continuada docente no IFAL

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES TEMÁTICAS	FREQUÊNCIA
Formação continuada nos Campi	Autonomia dos <i>campi</i> para desenvolver a formação de professores	<p>No planejamento para 2017, quando reunimos todos os gestores de ensino, uma das iniciativas no campo referência foi a formação continuada dos professores, dos profissionais de ensino, então, dentro dessa formação cada campus tem a sua autonomia.</p> <p>A gestora do campus, junto com os professores, pensam que temas são necessários naquele ano para fazer a formação.</p> <p>E também, o planejamento da Pró-reitoria de ensino, ela traz também na sua estrutura algumas propostas de formação, esse ano especialmente a gente vai tratar com muito mais eficácia, vai bater mais forte na questão da reforma do ensino médio.</p> <p>Tem sempre uma formação no início do ano letivo e outra no meio do ano. Há outros campi que fazem aqueles momentos de semana de tecnologia, eles normalmente levam alguém da área que não deixa de ser uma formação e levam outros profissionais de outras áreas.</p> <p>Percebemos do ano passado pra cá uma independência boa dos campi, não ficam na dependência de ligar para a PROEN, eles montam a programação deles e desenvolvem.</p>	5
A proposta de uma política de formação continuada	Ações no lugar de formações	<p>Na verdade não existe um proposta de formação de professores a partir da Pró-reitoria, existem ações pontuais que durante o ano letivo são realizadas, como por exemplo, a formação de professores recém-empossados, faz parte da política de formação da PROEN, e outras propostas de formação, como a gente está arrumando o calendário de eventos, que são dois seminários sobre a reforma do ensino médio, curricularização da extensão,</p> <p>Na verdade a gente quer fazer uma política de formação para o professor, mas aí, em discussão interna da PROEN, a gente chegou à conclusão de que era preciso formar não só os professores, mas todos os servidores que de alguma forma, a princípio, trabalha diretamente com o ensino, com a pedagogia, como o serviço social, como a psicologia.</p>	2

Fonte: Quadro criado pela autora com base nas transcrições (2018)

Após a organização da tabela, redigimos uma descrição dos dados, evidenciamos as categorias com suas respectivas porcentagens, comentamos e explicamos cada uma, por último, procedemos com a análise do conteúdo a partir dos destaques e interpretações que emergiram das inferências, das evidências e do cruzamento dos dados obtidos pelo questionário, pelas entrevistas e pelos documentos.

Esta é a metodologia que procede para a interpretação dos dados, cuja organização é extremamente detalhada e descritiva, portanto, respeita os critérios de objetividade, sistematicidade, do conteúdo manifesto, das unidades de registro temática e a construção de categorias que possibilitam a produção de inferências e a concretização da análise do conteúdo.

SEÇÃO 3 A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO VOLTADA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO IFAL: SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES, GESTORES, DOCUMENTOS E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Esta seção apresenta o trabalho de análise a partir dos dados obtidos, com a finalidade de responder ao problema desta pesquisa sobre a função do coordenador pedagógico voltada para a formação continuada dos docentes no IFAL. As respostas do questionário, as respostas das entrevistas, assim como as informações que constam nos documentos são detalhadas, analisadas e interpretadas sob a ótica do referencial teórico e dos procedimentos de análise.

Trabalhamos os dados em cinco partes que correspondem às informações apresentadas pelos professores, coordenadores pedagógicos e pedagogos, gestores e documentos. Descrevemos os dados, apresentamos os percentuais em gráficos e as categorias temáticas, depois interpretamos e inferimos, conforme procedimentos da análise de conteúdo. A última parte consistiu em articular todos resultados obtidos, cruzando-os com bastante movimento, para então, apresentarmos os diagnósticos, problemáticas e sugestões para o problema desta pesquisa.

3.1 Os docentes e suas interpretações sobre a atuação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada no IFAL

Os professores do IFAL participaram desta pesquisa e expressaram como interpretam o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico no contexto da formação continuada. Registraram informações e opiniões significativas sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, como por exemplo, quais ações de fato são desenvolvidas, como é a relação dialógica entre os professores e os coordenadores, como o trabalho do coordenador é interpretado e qual a importância do seu trabalho na instituição, além disso, foi possível também saber um breve perfil sobre os docentes da instituição.

Ao retomarmos o objeto de pesquisa, a função do coordenador pedagógico voltada para a formação continuada docente, temos como objetivo, ao analisarmos as respostas dos docentes ao questionário, saber qual a interpretação que os eles têm a

respeito do trabalho que o coordenador pedagógico realiza no IFAL, principalmente o trabalho voltado para a formação continuada dos docentes na instituição.

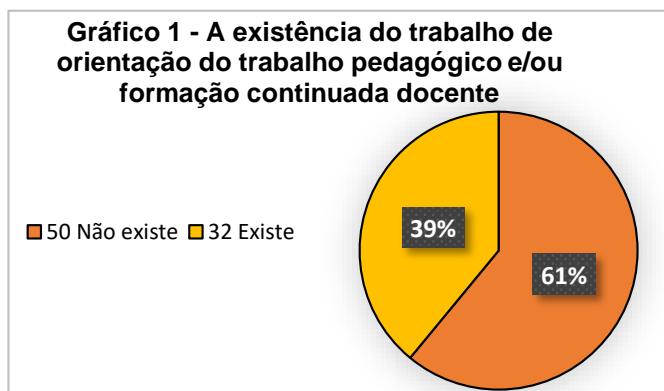
A primeira leitura que obtivemos por meio dados advindos das respostas do questionário foi a de que entre os 82 docentes que colaboraram com a pesquisa, 21 (25,6%) deles iniciaram suas atividades entre 1992 a 2007, e a maior parte desses participantes que corresponde a 61 (74,3%) dos docentes, iniciaram suas atividades docentes no IFAL entre 2010 a 2016, período que corresponde ao auge da expansão do IFAL. 38 (46%) deles são bacharéis, 36 (44%) são licenciados, 3 (3,6%) são tecnólogos e 5 (6%) informaram que possuem tanto o bacharelado como também a licenciatura.

Quanto à titulação, todos são pós-graduados, 52 (65%) são mestres, 47 (58%) são especialistas, 21 (25%) são doutores, 2 (2,5%) fizeram pós-doutorado.

Para 59 (72%) deles, a pós-graduação que realizaram teve foco na formação acadêmico-científica, 23 (28%) fizeram a pós-graduação com foco no desenvolvimento da atuação técnico profissional e apenas 28 (35%) com foco na atuação docente. A partir desses dados, supomos que muitos necessitam de formação pedagógica para atuarem na docência com mais consciência profissional, principalmente no contexto de ensino profissionalizante.

A partir do conjunto de respostas obtidas por meio do questionário, identificamos alguns indicadores acerca da visão que os professores do IFAL têm sobre a formação continuada docente desenvolvida na instituição pelos coordenadores pedagógicos.

Os professores foram indagados sobre a existência de algum trabalho de orientação do trabalho pedagógico e/ou de formação dos professores no *campus* onde atuam. Por meio desta pergunta, obtivemos o total de 50 (61%) dos docentes que



Fonte: Criado pela autora conforme tabulação do questionário aplicado. 2018

responderam que não existe trabalho de orientação do trabalho pedagógico e/ou de formação dos professores no *campus* onde atuam, tendo apenas 32 (39%) que confirmaram a existência desse trabalho.

Tendo em vista que esses percentuais apontam uma condição relativamente desfavorável sobre a

prática da formação continuada dos professores, quisemos saber também como se deu a distribuição geográfica dessas respostas. Os participantes do *campus* Coruripe, Marechal Deodoro, Penedo, São Miguel dos Campos e Satuba indicaram, em sua maioria, que não existe trabalho de orientação do trabalho pedagógico e/ou de formação dos professores no *campus* onde atuam.

Os docentes que apresentaram, em sua maioria, confirmações de que esse trabalho existe correspondem aos *campi* de Arapiraca, Batalha, Maragogi e Piranhas.

Já nos *campi* de Maceió, Murici e Santana do Ipanema apresentaram números aproximados entre os que concordam e não concordam quanto à existência ou não do trabalho de orientação do trabalho pedagógico e/ou de formação dos professores no *campus* onde atuam.

Apenas os *campi* de Viçosa e Palmeira dos Índios confirmaram existir esse trabalho.

Os dados demonstram que não existe sistematicamente a orientação do trabalho pedagógico e/ou formação dos professores no IFAL, constatação que necessita de diálogos, discussão, concretização as ideias, mudança da realidade amparada em aportes teóricos que estejam coerentes com a realidade institucional, pois isso implica em delimitar a relação entre a teoria e a prática e concretizar uma atividade transformadora, coerente com a realidade, a estrutura, os planejamentos e os documentos institucionais.

Destacamos que todo processo de ensino implica acompanhamento pedagógico, orientações, estudos relacionados à realidade com a finalidade de minimizar os problemas, de criar metodologias de trabalho e tornar a prática docente mais crítica, consciente e propositiva do fazer pedagógico, ainda mais quando nos referimos à realidade de ensino na educação profissional.

Após informarem sobre a existência de algum trabalho de orientação do trabalho pedagógico e/ou de formação dos professores no *campus*, os docentes apresentaram dados sobre como acontecem ou não as ações de formação continuada nos *campi* onde trabalham, conforme detalhamento na tabela seguinte:

Tabela 1 – As ações de formação continuada docente que acontecem

Ações de formação continuada	1= acontece eficientemente	2= acontece parcialmente	3= não sei se acontece	4= não acontece
1 Momentos de leitura, de estudo coletivo que relacionam a literatura pedagógica com os saberes dos professores em suas práticas diárias.	2 2,4%	13 15,8%	17 20,7%	50 60,9%
2 Processo de diálogo entre coordenador pedagógico e docentes com a finalidade de promover reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas.	8 9,7%	21 25,6%	8 9,7%	45 54,8%
3 Colaboração com as discussões pedagógicas que melhoram a prática em sala de aula.	4 4,8%	35 42,6%	5 6%	38 46,3%
4 Articulações organizadas para que os professores realizem cursos de formação continuada promovidos pela Pró-reitoria de Ensino (PROEN) de acordo com a realidade da instituição.	8 9,7%	25 30,4%	22 26,8%	27 32,9%
5 Articulações para a realização de cursos no próprio <i>campus</i> do IFAL, a fim de se pensar nas estratégias de promover um ambiente escolar que estimule a formação permanente e o processo reflexivo dos professores.	3 3,6%	30 36,5%	16 19,5%	33 40,2%
6 Processo de formação continuada no seu <i>campus</i> a partir da reflexão do que acontece dentro da sala de aula e forma o professor para atender às especificidades da realidade que trabalha.	2 2,4%	16 19,5%	11 13,4%	53 64,6%
7 As ações de formação continuada ocorrem por meio de participações em palestras, seminários, cursos EAD, congressos, colóquios e outros espaços externos ao IFAL.	4 4,8%	33 40,2%	15 17,6%	28 34,1%

Fonte: Tabela criada pela autora com base no questionário aplicado. (2018)

Por meio da leitura dos dados referentes aos itens de 1 a 6 da tabela, é possível interpretar que não se desenvolvem sistematicamente as ações relacionadas às leituras, discussões e estudos pedagógicos com os docentes, ao processo de diálogo entre coordenador pedagógico e docentes, à formação continuada da escola, às articulações organizadas para a oferta de cursos de formação continuada promovidos pela (PROEN) Pró-Reitoria de Ensino e nos próprios *campi* do IFAL.

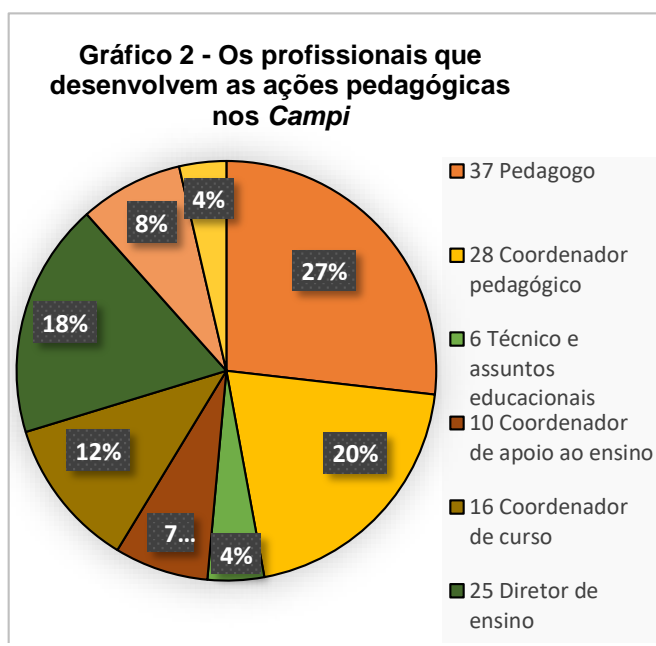
Evidenciamos que o único item, o de número 7, que apresentou uma confirmação parcial referente às ações voltadas para a formação continuada indicou que esse processo ocorre, ainda que parcialmente, porém por meio de eventos externos. Diante dessa constatação, argumentamos que se não existir depois um debate coletivo sobre as temáticas assistidas nesses momentos, ou se tais temáticas

não tiverem relação com a realidade dos docentes, existe a possibilidade dessas ações formativas não passarem de um momento de formação dos docentes.

A partir dos dados e comentários apresentados, inferimos que há o distanciamento entre coordenador pedagógico e docentes, cujo diálogo é mínimo, compromete as discussões e limita a construção de saberes no espaço escolar. Esse fato nos leva a questionar a instituição que não tem na sua cultura pedagógica a aproximação entre a docência e a pedagogia. Este diagnóstico implica em grandes perdas nos processos de ensino, haja vista que os alunos não recebem um professor com concepções pedagógicas definidas, sofrem diante da falta de planejamento, da falta de processos avaliativos diversificados e inovadores, diante da falta de interdisciplinaridade e descontextualização. Existem inúmeras perdas a citar diante desse fato, mas uma outra que evidenciamos, consiste na precarização e desprofissionalização da pedagogia e da docência, ambas perdem quando não estão integradas no contexto educacional.

Também frisamos, a partir dos dados, a constatação de que a formação continuada docente não tem como ponto de partida e chegada os aspectos da educação da própria instituição, isto porque não tem seu enfoque centrado na escola e deixa de construir saberes próprios do contexto da educação profissional, outra perda que corrobora para a falta de identidade institucional, ausência de diálogos, descontextualização, desprofissionalização.

Os professores reconheceram vários profissionais como responsáveis pela articulação das ações pedagógicas e/ou formação continuada nos seus respectivos *campi*: 37 (27%) dos docentes afirmaram que é o pedagogo; para 28 (20%) é o coordenador pedagógico; para 25 (18%) é o diretor de ensino; para 16 (12%) é o coordenador de curso; 10 (7%) consideram que é o coordenador de apoio ao ensino; 6 (4%) professores consideram que é o



Fonte: Criado pela autora conforme tabulação do questionário aplicado. (2018)

coordenador de apoio ao ensino; para 5 (4%) desses sujeitos, os responsáveis são outros profissionais (psicólogo do *campus*, assistente social e o docente interessado); por fim, 11 (8%) não indicaram nenhum profissional.

O reconhecimento da diversidade de profissionais que são os responsáveis pelo desenvolvimento das ações pedagógicas parece indicar que há um certo desconhecimento acerca de quem tem ou deveria ter o papel na formação continuada dos docentes da instituição, apesar de que a maioria dos profissionais reconhecidos correspondem ao pedagogo e ao coordenador pedagógico, ou seja, aqueles que fazem parte da coordenação pedagógica e que têm os saberes específicos para desenvolver os processos de formação continuada. Essa diversidade de respostas pode ser atribuída a fatores diversos, entre eles a ausência de pedagogo em alguns *campi*, número insuficiente desses profissionais para atuarem com inúmeras atribuições e a própria precarização do seu trabalho diante das inúmeras responsabilidades que sobrecarregam sua função. Mesmo assim, evidenciamos que o maior reconhecimento dos docentes para realizar a articulação das ações pedagógicas e/ou formação continuada nos seus respectivos *campi* foi para os pedagogos e coordenadores pedagógicos.

É importante esclarecer que o coordenador pedagógico é uma função gratificada no IFAL e quem a assume normalmente é o pedagogo, já que a função necessita de conhecimentos pedagógicos específicos. Quem assume esta função passa a ser lotado na coordenação pedagógica e recebe uma quantia para realizar as atribuições. No entanto, um professor, um técnico em assuntos educacionais ou outro profissional que a gestão do *campus* analise com condições para trabalhar nesta função, certamente pode assumir a função de coordenador pedagógico. O pedagogo é o profissional técnico concursado na instituição que exerce seu trabalho coerente com as atribuições descritas no ofício Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005, é um graduado em pedagogia, fica lotado na coordenação pedagógica do *campus*.

Quanto às ações específicas desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, obtivemos as respostas, conforme itens apresentados na tabela seguinte:

Tabela 2 – As ações específicas do coordenador pedagógico

As ações específicas do coordenador pedagógico	1 acontece eficientemente	2 acontece parcialmente	3 não sei se acontece	4 não acontece	5 não acontece, pois não há coordenador pedagógico
1 Realiza ações integradas com o corpo docente quanto ao desenvolvimento de projetos sobre temas diversos.	4 4,8%	15 17,6%	12 14,6%	29 35,3%	22 26,8%
2 Orienta e contribuir para a elaboração do planejamento de ensino com discussões, com contribuições metodológicas, debate de ideias, discussão sobre o currículo.	6 7,3%	15 17,6%	6 7,3%	31 37,8%	24 29,2%
3 Acompanha e orienta os professores no desenvolvimento das aulas.	3 3,6%	11 13,4%	6 7,3%	39 47,5%	23 28%
4 Reflete e dialoga com o corpo docente sobre os resultados das avaliações, apresentando propostas de solução às dificuldades encontradas.	11 13,4%	19 23,1%	3 3,6%	28 34,1%	21 25,6%
5 Estimula a participação dos docentes na identificação, no encaminhamento e no acompanhamento dos discentes com dificuldades de adaptação, de convívio social e/ou com dificuldades específicas de aprendizagem.	15 17,6%	18 21,9%	7 8,5%	21 25,6%	21 25,6%
6 Informa sobre os atendimentos/encaminhamentos dos discentes aos professores (a), à direção, à coordenação e aos familiares.	13 15,8%	18 21,9%	7 8,5%	24 29,2%	20 24,3%
7 Promove atividades que contribuem para a formação continuada dos (a) professores (a), bem como reflexões sobre a prática pedagógica.	3 3,6%	16 19,5%	11 13,4%	30 36,5%	22 26,8%
8 Participa do planejamento, da execução e da avaliação das atividades pedagógicas coletivas de acordo com as necessidades exteriorizadas pelo grupo e de acordo com a Proposta Pedagógica da Instituição.	5 6%	19 23,1%	8 9,7%	28 34,1%	22 26,8%
9 Auxilia na reflexão e na sensibilização do corpo escolar para a garantia da aprendizagem de todos.	11 13,4%	17 20,7%	8 9,7%	24 29,2%	22 26,8%
10 Promove reuniões pedagógicas reflexivas que abordam o cotidiano da instituição, as formas de ensino, os processos avaliativos e assuntos que visam à melhoria do processo de ensino.	6 7,3%	28 34,1%	3 3,6%	24 29,2%	21 25,6%
11 Participa das reflexões/discussões referentes à aplicação de normas disciplinares dos discentes.	13 15,8%	24 29,2%	6 7,3%	19 23,1%	20 24,3%
12 Incentiva o corpo docente, os pais/familiares e os alunos a participarem do Conselho de Classe.	16 19,5%	21 25,6%	11 13,4%	16 19,5%	18 21,9%
13 Participa do Conselho de Classe contribuindo para a reflexão do processo de ensino aprendizagem e da avaliação.	33 40,2%	25 30,4%	2 2,4%	6 7,3%	16 19,5%

Fonte: Tabela criada pela autora com base no questionário aplicado. (2018)

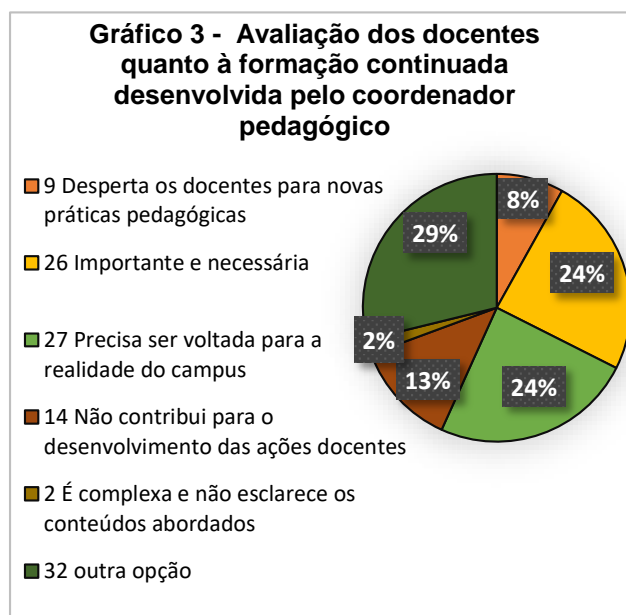
Constatamos que a predominância dos dados expostos na tabela, quer seja porque o coordenador pedagógico não realiza tais ações, quer seja porque não há esse profissional no *campus*, revela que ele não trabalha pedagogicamente junto aos docentes no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos, ao planejamento de ensino, ao desenvolvimento das aulas, ao processo avaliativo, ao acompanhamento dos discentes, às atividades de formação continuada dos docentes e ao desenvolvimento de reuniões de caráter pedagógico. A atuação do coordenador pedagógico se destacou parcialmente quanto às reflexões/discussões referentes à aplicação de normas disciplinares do corpo discente e à participação no conselho de classe. A sua atuação foi reconhecida predominantemente no conselho de classe.

Diante das constatações, destacamos o reconhecimento da função do coordenador pedagógico quanto ao trabalho voltado para discussão e apresentação das normas para os discentes, processo este que acontece comumente nos *campi*, no início de cada ano letivo, com as turmas do 1º ano do Ensino Médio Profissionalizante e do 1º período dos cursos subsequentes, com a finalidade de que os novos alunos conheçam seus direitos e deveres de acordo com a Resolução Nº 32/CS de 08 de Outubro de 2014 sobre as Normas de Organização Didática de Instituto Federal de Alagoas. Nesse sentido, esse dado revela que o coordenador pedagógico tem uma parcial atuação voltada para as normas que esclarecem os direitos e deveres dos discentes na instituição, desse modo, entendemos que na sua atuação ainda vigora o papel semelhante a do orientador pedagógico, cujas ações dizem respeito ao alunos da instituição quanto à questão da orientação disciplinar. O reconhecimento desta função pelos docentes está relacionado à ação do coordenador pedagógico em esclarecer para os discentes os seus limites na instituição com a finalidade de evitar questões indisciplinadas, assim concorda Almeida e Soares (2010, p. 103) quando afirma que “esse foi, por muito tempo, o foco da atuação do orientador educacional, sendo esse visto como a solução para as questões da indisciplina na escola, ou então, questionado a sua incapacidade de resolvê-la”. Diante dessa concepção, há necessidade de discutir coletivamente com os professores e alunos as Normas de Organização Didáticas da Instituição, a fim de retomar o que está previsto no documento a partir da própria organização do trabalho pedagógico na instituição, afinal, as normas devem ser construídas com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, tornando-se um pressuposto do trabalho educativo,

principalmente quando os alunos se envolvem, pois se sentirão responsáveis pelas propostas e decisões, o que pode resultar em envolvimento e interesse na construção normativos e organizações.

Os dados que apresentaram maior porcentagem na tabela correspondem às afirmações de que há o reconhecimento da atuação do coordenador pedagógico no conselho de classe contribuindo para a reflexão do processo de ensino aprendizagem e da avaliação, momento este considerado delicado e decisivo da vida dos docentes e, principalmente, dos discentes. No entanto, esse espaço se restringe ao final dos processos de ensino, cujo espaço é de conflitos entre docentes e coordenação pedagógica, pois surgem os reflexos de todo um processo de ensino em um momento que julga, perante as normas, a retenção ou aprovação dos discentes. No IFAL, a normatização sobre o conselho de classe está previsto na Normas de Organização Didática e corresponde à Instrução Normativa Nº 01/2011 – PROEN/IFAL, de 20 de junho de 2011.

A formação continuada desenvolvida pelo coordenador pedagógico do IFAL nos



Fonte: Criado pela autora conforme tabulação do questionário aplicado. (2018)

campi, quando avaliada pelos docentes, apresentou 9 (8%) opiniões de que desperta os docentes para outras práticas; outras 26 (24%) opiniões consideram esse trabalho importante e necessário; 27 (24%) avaliam que a formação precisa atender à realidade do *campus*; 2 (2%) opiniões caracterizam que é complexa e não esclarece os conteúdos abordados; 14 (13%) afirmam que não contribui para o desenvolvimento das ações docentes e, para 32 (29%) dos docentes participantes, essa prática é inexistente

ou pouco contribui para a formação continuada. Seguem alguns registros sobre essa inexistência ou pouca contribuição:

O coordenador pedagógico não desenvolve atividades, logo, não posso opinar sobre sua relevância;

A coordenadora pedagógica não executa suas atribuições e pouco frequenta o *campus*;

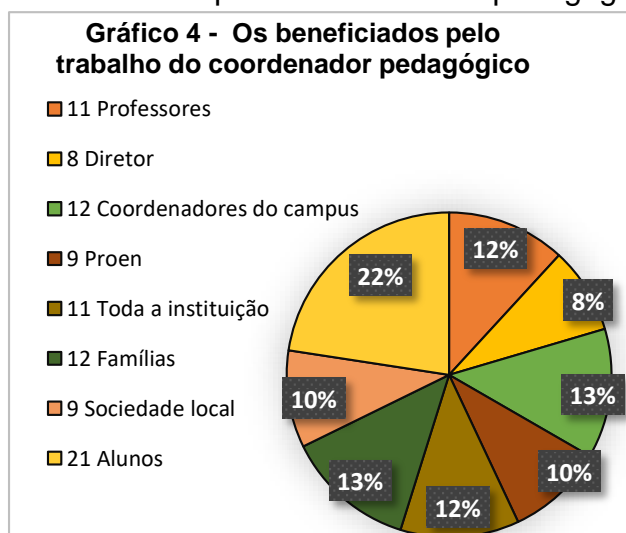
As atividades do coordenador pedagógico são esporádicas e dispersas. Não há uma cultura de orientação e supervisão pedagógica que busque uma unidade de ação visando a uma melhor eficácia do processo de ensino-aprendizagem;

Não existe uma política transparente acerca da formação continuada.

Os dados do gráfico apresentados apontam a soma para 35 opiniões que avaliam positivamente a formação continuada quando a consideram importante e necessária e que desperta para novas práticas.

No entanto, constata-se a soma de 75 opiniões que destacam pontos negativos desse processo quando a consideram desfocada da realidade da escola; que não contribui para o desenvolvimento do docente; é complexa ou inexistente; que não há coordenador pedagógico para desenvolvê-la ou porque o mesmo não desenvolve esse processo; as atividades são descontextualizadas e sem continuidade; em alguns *campi*, a coordenação pedagógica está fechada ou inexistente, além de não existir no IFAL uma política transparente de formação continuada. Logo, a avaliação feita pelos docentes não apresenta caráter satisfatório diante de tantos pontos negativos apresentados.

Quando se trata de quais sujeitos estão sendo mais beneficiados pelo trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico nos *campi*, os professores assim se



posicionaram: 21(22%) indicaram que são os discentes; 11(12%) consideraram que o professor é o maior beneficiado pelas ações do coordenador pedagógico; 8 (8%) consideraram o diretor; 12 (13%) consideraram os coordenadores do campus; 9 (10%) consideraram que é a PROEN; 11 (12%) consideraram que é a instituição; 12 (13%) consideraram que são as famílias e 9 (10%) que é a sociedade local.

Fonte: Criado pela autora conforme tabulação do questionário aplicado. (2018)

Apesar de considerarmos que o corpo docente é mais privilegiado pelo desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico, evidenciamos o surgimento de opiniões variadas entre os participantes docentes. Nesse sentido, inferimos que o trabalho do coordenador pedagógico repercute não apenas a favor dos discentes, mas também tem seu destaque em um campo amplo que percorre o próprio espaço educacional até a sociedade local. Chamamos a atenção para o fato de que os professores, mesmo na terceira colocação em ordem de importância, não são reconhecidos, de forma representativa, como beneficiados pelo trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, haja vista que, deveriam reconhecerem como principais beneficiados pelo trabalho do coordenador pedagógico e do pedagogo, isto porque são eles que lidam diretamente com o ensino, e por terem essa grande responsabilidade, deveriam receber orientações e acompanhamentos pedagógicos constantes, a fim de que o processo de ensino seja consciente, tenha qualidade e integração. Esse trabalho entre coordenação pedagógica e professores é um indicativo de formação continuada que defendemos e que Imbernón (2016) chama de formação em escolas, cuja definição corresponde a:

A formação em escolas é um tipo de modalidade que se oferece a uma equipe docente de uma instituição educacional. Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola. Essa modalidade de formação favorece a participação das equipes docentes, de maneira que as atividades repercutam na prática educativa de uma escola. (IMBERNÓN, 2016, p. 151).

Se existisse o diálogo pedagógico, a integração entre coordenação pedagógica e corpo docente, os professores poderiam reconhecer o quanto são beneficiados, o quanto o trabalho que desenvolve em sala de aula é orientado, integrado, confiante, formador e que certamente advém de conversas pedagógicas, acompanhamentos, leituras, estudos, socializações de experiências e outros inúmeros processos advindos de uma formação em escolas.

Quanto à relação profissional dos docentes com os coordenadores pedagógicos, foram atribuídas as seguintes respostas, conforme tabela que segue:

TABELA 3 - A relação profissional dos professores com os coordenadores pedagógicos

A relação profissional dos professores com os coordenadores pedagógicos.	1= Concordo	2= Concordo parcialmente	3= não sei informar	4= Discordo	5= não sei, pois não há coordenador pedagógico
1 Estimula, orienta e integra a equipe pedagógica para que realize um trabalho coerente e ajude na construção de uma educação de qualidade social.	9 10,9%	9 10,9%	21 25,6%	21 25,6%	22 26,8%
2 Preocupa-se com as aulas desenvolvidas pelos professores.	10 12,1%	14 17%	16 19,5%	21 25,6%	21 25,6%
3 Suas ações melhoram visivelmente o trabalho dos professores.	9 10,9%	12 14,6%	14 17%	25 30,4%	22 26,8%
4 Desenvolve coletivamente o projeto pedagógico do <i>campus</i> onde trabalha.	11 13,4%	7 8,5%	20 24,3%	22 26,8%	22 26,8%
5 Realiza a formação continuada dos professores do <i>campus</i> onde trabalha.	6 7,3%	13 15,8%	14 17%	28 34,1%	21 25,6%
6 Auxilia o professor a fazer as articulações curriculares, considerando suas áreas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os aspectos das relações pedagógicas e interpessoais.	6 7,3%	14 17%	16 19,5%	25 30,4%	21 25,6%
7 Orienta individualmente cada professor.	7 8,5%	12 14,6%	12 14,6%	30 36,5%	21 25,6%
8 Procura debater e questionar as práticas pedagógicas, ajudando o professor a ser reflexivo no seu exercício profissional.	7 8,5%	18 21,9%	12 14,6%	23 28%	22 26,8%
9 Investe na construção da coletividade de forma harmônica para desenvolver o trabalho pedagógico.	9 10,9%	10 12,1%	19 23,1%	22 26,8%	22 26,8%
10 Integra os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, exercitando o ato de ouvir, de liderar.	14 17%	14 17%	10 12,1%	22 26,8%	22 26,8%
11 Dialoga constantemente com os docentes e articula ações a favor da melhoria do ensino.	10 12,1%	12 14,6%	12 14,6%	26 31,7%	22 26,8%
12 Atende aos professores quando os mesmos solicitam sua ajuda profissional diante das dificuldades no processo de ensino.	22 26,8%	16 19,5%	17 20,7%	5 6%	22 26,8%
13 Apoiar o trabalho docente.	15 17,6%	20 24,3%	12 14,6%	13 15,8%	22 26,8%
14 Articula e orienta as reuniões pedagógicas.	16 19,5%	18 21,9%	11 13,4%	17 20,7%	20 24,3%
15 Tem seu trabalho predominantemente direcionado para ações pedagógicas.	13 15,8%	18 21,9%	16 19,5%	13 15,8%	22 26,8%
16 Tem seu trabalho predominantemente direcionado para ações administrativas.	9 10,9%	22 26,8%	23 28%	6 7,3%	22 26,8%

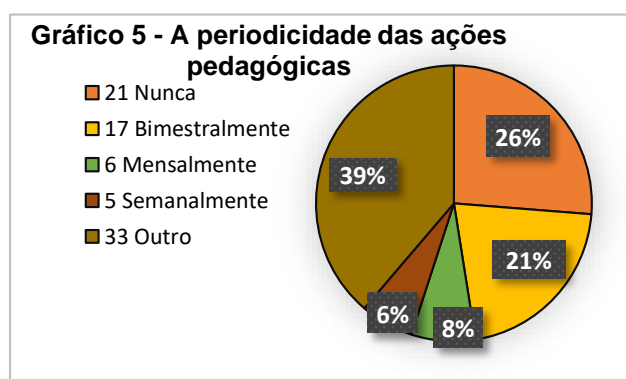
Fonte: Tabela criada pela autora com base no questionário aplicado. (2018)

Conforme dados dos itens 1 a 11 na tabela, os docentes indicam, predominantemente, ou não sabem informar, por não terem o coordenador pedagógico no *campus*, que o coordenador pedagógico não lidera a equipe pedagógica, não se preocupa com as aulas, suas ações não melhoram o trabalho docente, não desenvolve o projeto pedagógico, não realiza a formação continuada, não auxilia o docente a trabalhar o currículo e nem o orienta individualmente, não debate e nem questiona as práticas pedagógicas, não investe na construção da coletividade e não tem uma sistemática de diálogos com os docentes.

Os itens 13 a 16 da tabela continuam a apresentar dados dos professores de que não sabem informar por não terem o coordenador pedagógico no *campus*, mas também concordam parcialmente que o coordenador pedagógico apoia o trabalho docente, orienta e articula reuniões pedagógicas, tem seu trabalho voltado para ações administrativas e pedagógicas.

Evidenciamos o item 12, em relação ao qual 22 docentes concordam integralmente que o coordenador atende aos professores quando os mesmos solicitam sua ajuda profissional diante das dificuldades no processo de ensino.

Inferimos que diante do que foi exposto nos itens 1 a 11, o coordenador pedagógico no IFAL não exerce sua função articuladora de liderança nos processos de ensino, no entanto, atua parcialmente em momentos pontuais pedagógicos, administrativos, de reunião pedagógica, apoia o trabalho dos docentes e os atende quando é solicitado.



Fonte: Criado pela autora conforme tabulação do questionário aplicado. (2018)

Quanto à periodicidade com que são desenvolvidas as ações pedagógicas, ou seja, as atividades que fazem parte das atribuições de uma coordenação pedagógica nos *campi* do IFAL, 17 (21%) dos docentes informaram que ocorre bimestralmente, normalmente quando ocorre o conselho de classe⁶, ou

⁶ Conselho de Classe consiste na reunião de um colegiado composto por diretor, coordenador e professores que se encontram para discutir o desempenho escolar e apresentar um parecer oficial sobre a retenção ou aprovação de alunos. Esse processo também pode ser de reflexão, principalmente quando são discutidas questões relacionadas ao ensino, a aprendizagem, ao currículo, a metodologia, a didática, a fim de que proposta pedagógica da escola atenda aos alunos.

no início e final de ano letivo; 21 (30%) dos docentes informaram que nunca acontece o desenvolvimento de ações pedagógicas nos *campi*; 6 (8%) docentes afirmaram que ocorre uma vez no mês; 5 (6%) docentes afirmaram que ocorre semanalmente. A opção outro apresentou 33 (39%) opiniões que detalham a inexistência ou indefinição da periodicidade dos encontros para se trabalhar o pedagógico na instituição. Algumas das opiniões confirmam as interpretações apresentadas sobre a periodicidade do desenvolvimento das ações pedagógicas:

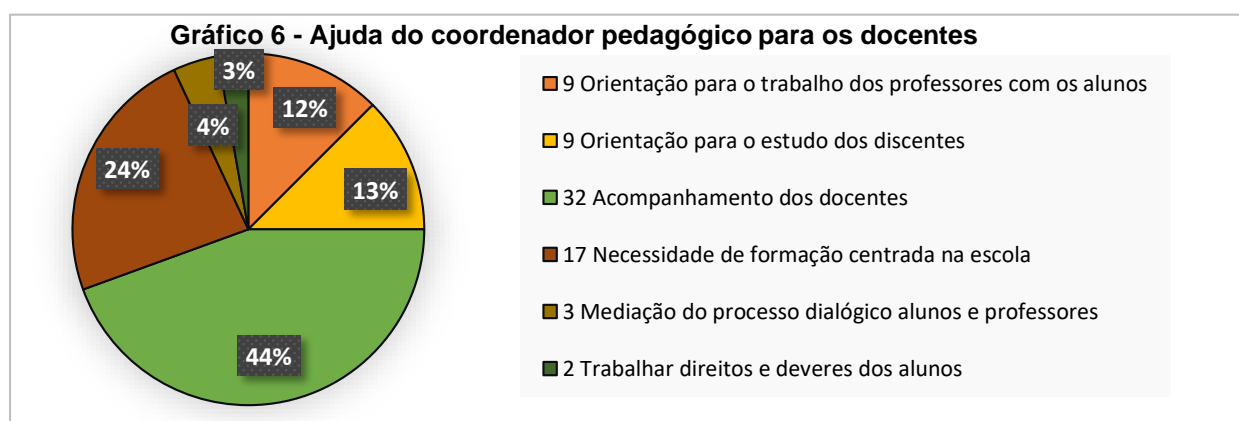
As ações pedagógicas acontecem de acordo com a demanda solicitada pelos professores;

Não existe mais um acompanhamento cotidiano. Somente quando algum docente ou discente procura por orientações, estas são passadas. Não há diálogo entre docentes e coordenação pedagógica;

Não sei especificar, pois raramente ocorre, fica até anos sem ter esse contato;

Não há uma frequência, as reuniões são esporádicas e em geral voltadas para informes ou para resolução de problemas administrativos, burocráticos ou problemas específicos na relação professor aluno.

Nesse sentido, constata-se a partir das informações do gráfico e das informações registradas que as ações pedagógicas não possuem uma sistematização para acontecerem, dependem de uma demanda, acontecem quando os docentes procuram orientações, não há o diálogo efetivo entre os docentes e a coordenação pedagógica, e, quando ocorrem esses momentos, a temática discutida tem caráter administrativo e burocrático.



Fonte: Criado pela autora conforme tabulação do questionário aplicado. (2018)

Os docentes apresentaram suas respostas sobre como o coordenador pedagógico pode ajudá-los em relação aos obstáculos que surgem no cotidiano escolar, cujas informações foram classificadas em categorias, entre elas, 9 (12%) respostas sobre a necessidade de orientação para os professores saberem trabalhar com os alunos; 9 (12%) que correspondem ao ato de acompanhamento dos alunos e orientações para os mesmos quanto aos estudos; 32 (44%) sobre a necessidade do acompanhamento dialógico dos docentes no processo ensino aprendizagem; 17 (24%) falaram da necessidade da formação dos professores em serviço; 3 (4%) docentes falaram sobre o coordenador poder mediar o processo dialógico entre alunos e professores e 2 (3%) docentes falaram sobre a importância de trabalhar os direitos e deveres dos alunos.

A maioria das opiniões no gráfico revelam a necessidade da atuação do coordenador pedagógico a favor do acompanhamento dos docentes, seguida da opinião de que necessitam da formação continuada em serviço.

Acreditamos que esse resultado surgiu porque muitos docentes não possuem formação pedagógica, são bacharéis e há lacunas na formação inicial dos mesmos, principalmente porque as opiniões revelam que há necessidade do coordenador pedagógico fazer o acompanhamento dialógico dos docentes no processo ensino aprendizagem, a fim de ajudá-los em relação aos obstáculos que surgem no cotidiano escolar com os alunos.

Os dados apontam para o desejo da presença do coordenador pedagógico no cotidiano docente, pois as exigências são feitas no sentido de pedido de ajuda, de orientação pedagógica, de apoio ao ensino, de modo que o coordenador pedagógico possa liderar e agregar o grupo, ouvir e amparar o professor, enfim, pede-se a presença de caráter pedagógico desse profissional.

Um fator importante a considerar é que os professores ainda consideram o trabalho do coordenador pedagógico como o trabalho de orientador educacional, aquele que tem suas ações voltadas para o acompanhamento dos alunos, cuja discussão teórica aponta para a função de orientação dos estudos e a questão disciplinar, atividades importantes a serem trabalhadas pelo coordenador pedagógico ou pelo pedagogo com os alunos, conforme cita Almeida e Soares (2010, p. 96) que “os alunos necessitam de orientações a esse respeito para criar hábitos de estudo, no sentido de desenvolver uma postura favorável à aprendizagem”. Seguem também

alguns registros que expressam os dados no gráfico sobre a necessidade de orientação para o trabalho dos professores com os alunos:

Orientando os docentes para o trato com alunos que requerem atendimento diferenciado e intermediando os conflitos da rotina escolar;

Por exemplo, há casos de alunos indisciplinados ou com outras especificidades que são produto da realidade social do aluno que o coordenador pedagógico conhece, na maioria das vezes. Assim é importante que o professor também conheça o que ocorre com aquele aluno para dar novos direcionamentos à sua didática e seu relacionamento;

O coordenador pode orientar o professor na sua prática pedagógica diária, principalmente, porque ele é o profissional que conhece mais a fundo a realidade social (extra *campus*) de cada aluno em especial.

Alguns registros que expressam os dados no gráfico sobre a necessidade de orientação para o estudo dos discentes:

Acompanhar constantemente os alunos (orientando-os como estudar, como se organizar etc.). Dialogar com os docentes sugerindo saídas para os problemas;

Penso que esse profissional poderia auxiliar muito no processo de ensino aprendizagem dos alunos no *Campus*, principalmente acompanhando e intermediando esse processo com os mesmos e contribuindo no reforço das Normas de Organização Didática com os professores;

Orientação ao discente em relação aos seus compromissos e às melhores estratégias para obtenção de um melhor desempenho durante todo esse processo.

Registros que expressam os dados no gráfico sobre a necessidade do acompanhamento dialógico com o professor no processo ensino aprendizagem:

Mantendo constante contato com os docentes, levando e discutindo desafios e soluções que vão surgindo ao longo do ano e lendo bastante a respeito do assunto;

Acredito que pode participar de maneira mais efetiva oferecendo mais do que ações isoladas de apoio docente, deve haver mais escuta e amparo em relação ao professor e suas práticas em sala de aula, tendo em vista as peculiaridades do *campus* em que trabalho;

Poderiam ajudar de diversas formas, como orientando o fazer pedagógico em sala de aula e na melhoria da qualidade de ensino e autorreflexão. Desde minha chegada na instituição nunca vi e nem ouvi a coordenação pedagógica realizar nada de efetivo e eficiente para a instituição, deixando os professores livres e desorientados no fazer educacional. Cada um faz o que quer, como quer e como aprendeu, sem nenhuma orientação pedagógica.

A necessidade de acompanhamento e orientação dos docentes deveria ser a *práxis* pedagógica, haja vista que o IFAL, por meio da coordenação pedagógica possui os profissionais com saberes pedagógicos para orientar na teoria e na prática o trabalho docente. Diante das afirmações detalhadas pelos docentes participantes é que questionamos a instituição sobre essa *práxis* pedagógica, sobre os momentos oportunizados e valorizados institucionalmente para a atuação pedagógica, a fim de que seja possível desenvolver ações transformadoras. Será que existem espaços para a integração entre a coordenação pedagógica e os docentes? Quais momentos são propiciados para que os diálogos aconteçam? Quais as disponibilidades para ser iniciada uma cultura de formação continuada em serviço? Professores, pedagogos, coordenadores pedagógicos e gestão disponibilizam espaços para que essa transformação aconteça? As indagações são muitas diante das constatações e o diagnóstico mais importante que se almeja encontrar, é de fato, aquele que a estrutura institucional disponibiliza que aconteçam os percursos da profissionalização, da *expertise*, da identidade docente.

Outros registros que expressam os dados no gráfico sobre a necessidade de formação dos professores em serviço:

No IFAL, existem vários professores com formação bacharelado, portanto, deficientes na formação pedagógica. Existem diversos professores com extremas dificuldades e acaba comprometendo a qualidade de ensino;

Poderia articular o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e planejar junto aos professores as ações para cada ano letivo, criando um ambiente de cooperação e aprendizado mútuo;

Minha experiência foi na maior parte como bacharel na área de engenharia. Atividade de docência pedagógica deveria ser uma oferta básica pela instituição - principalmente, pela predominância de bacharéis;

Deveria haver maior proximidade entre equipe pedagógica e docentes, a fim de proporcionar colaboração, auxílio e discussões sobre as práticas pedagógicas, instrumentos de avaliação;

Orientar e esclarecer dúvidas de natureza didática, além de promover a implantação de uma metodologia de aprendizagem ativa, pois me sinto ainda seguindo orientações e normatizações do séc.19 em pleno séc. 21.

Registros que expressam os dados no gráfico sobre a necessidade do coordenador pedagógico mediar o processo dialógico entre alunos e professores:

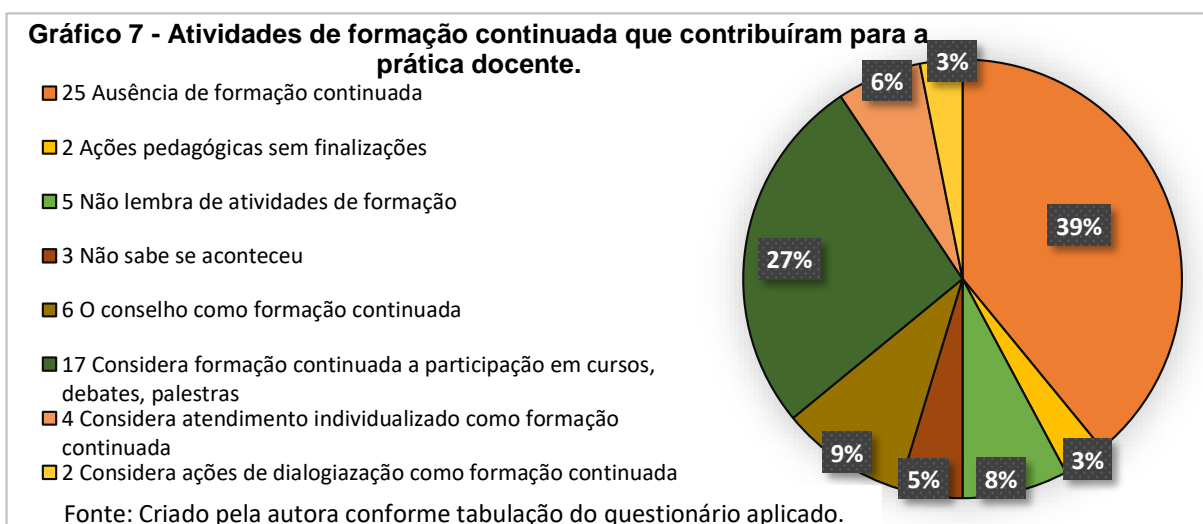
Este profissional poderia ajudar na mediação entre alunos e professores, com o objetivo de solucionar questões relativas às dificuldades de aprendizagem e proposição de metodologias;

Orientando e atuando na relação professor-aluno.

Registros que expressam os dados no gráfico sobre o coordenador pedagógico trabalhar os direitos e deveres dos alunos:

Poderiam trabalhar também no processo de conscientização dos alunos sobre seus direitos e deveres.

Os docentes foram questionados sobre as atividades pedagógicas que participaram no IFAL, cujas ações contribuíram para a melhoria da prática docente e contemplaram a formação continuada. 25 (39%) respostas revelaram a ausência de



ações de formação continuada; 2 (3%) respostas evidenciaram ações iniciadas e nunca finalizadas e que não foram significativas para a formação; 5 (8%) participantes disseram que não têm lembrança sobre atividades que contemplem a formação continuada; 3 (5%) não souberam informar se acontecem; 6 (9%) consideraram o conselho de classe como ações de formação; 17 (27%) consideraram a participação em cursos, debates, palestras como formações; 4 (6%) se referiram ao atendimento individualizado pedagógico como formação e 2 (3%) participantes consideraram todas ações que envolve dialogização como processo de formação.

Os dados do gráfico evidenciam a ausência de formação continuada, isto porque o maior conjunto de falas confirma ou se refere à inexistência desse processo. Assim revelam alguns registros dos docentes:

Nenhuma. (16 vezes);

Nenhuma, pois não há coordenador pedagógico no meu *campus*;

Nenhuma, pois basicamente só existem Conselhos de Classe para avaliar alunos e nada mais que isso;

Nunca aconteceu e se aconteceu não fui informado (4 vezes);

As pouquíssimas ações realizadas nos quase 5 anos careceram de continuidade, objetividade e coerência com a realidade do *campus*, não tendo a profundidade mínima para impactar e/ou acrescentar bagagem adicional à minha formação docente.

O segundo maior conjunto de dados apresenta falas em que o processo de formação continuada corresponde à participação em cursos, em debates, em palestras e à dialogização no espaço escolar, conforme citam alguns docentes:

Participação no Programa de Formação Pedagógica para Docentes (2000-2003);

Debate sobre ser docente, porém para público restrito;

Análise de avaliações e atividades pedagógicas;

Participação no 6º Congresso Internacional de Educação de Maceió, no qual o IFAL concedeu gratuitamente inscrições aos seus docentes;

Seminário de estágio supervisionado, porém, apesar de ter sido realizado no IFAL, foi organizado por professores do IFAL e da UFAL e não pela coordenação pedagógica. Esse evento foi um sucesso e teve participação de alunos e professores do estado de Alagoas, Prefeitura de Maceió, UFAL, UNEAL e pouquíssima adesão de professores e alunos do IFAL;

Palestra acerca de uma possível metodologia multidisciplinar;

A formação para o ensino em educação à distância me despertou que posso utilizar com maior frequência recursos das tecnologias da informação e da comunicação também em minhas aulas presenciais, aproveitando o interesse que os alunos tem por novas tecnologias.

Os docentes registraram depoimentos de ações iniciadas, mas não foram continuadas e nem significativas para a formação, como citam: “Infelizmente nenhuma foi efetiva e promotora de *insights* significativos para que pudesse me ser útil na minha *práxis*”. “Até hoje não houve uma ação que tenha sido finalizada”. Relatam também que não têm lembrança sobre atividades que contemplem formação continuada: “Não me lembro. (3 vezes)”; “Infelizmente não me recordo”; “Não recordo”. Também registram quem não têm como afirmar se aconteceu: “Não sei informar. (2 vezes)”; “Não saberia responder”.

Outro fator registrado é que alguns docentes associam o conselho de classe com ações de formação quando esse processo contribui para a melhoria da prática docente. Seguem alguns registros:

Conselhos de classe, por ser essa a ação mais frequente desenvolvida pelo corpo pedagógico em conjunto com os docentes;

Durante os momentos de Conselho de Classe, percebi o quanto devemos avançar na busca de métodos que possibilitem a permanência e conclusão dos discentes em cursos ofertados pela Instituição.

Alguns docentes consideraram todas ações que envolve dialogização como processo de formação, conforme relato:

Todas as ações coletivas foram importantes, as leituras, debates, experiências, tentativas de melhorias e, sobretudo a preocupação com os estudantes mais desestimulados ou com dificuldades de aprendizagem etc. Nesse sentido, cada uma das ações complementa e melhora nossas atitudes e posicionamentos. Falta muito ainda, no que

se refere às ações, entretanto, as que são postas já é um avanço e busca de melhoria de nossas práticas pedagógicas. Espera-se mais...;

Atividades planejadas coletivamente e com a mediação do pedagogo.

O atendimento individualizado pedagógico foi considerado como um processo de formação, de acordo com os relatos:

Acredito que o atendimento pedagógico individualizado, que se dá sempre que o docente sente necessidade de uma orientação acerca da sua prática de sala de aula, visando à sua melhoria;

Conversas individuais com setor pedagógico;

Durante minha passagem no *campus X*, busquei a coordenação pedagógica e a psicologia para fazer um trabalho em todas as minhas turmas. A pedagogia orientava os alunos a organizar uma rotina de estudos e a psicologia fez um trabalho de motivação dos alunos. Este trabalho surtiu muito efeito.

Diante da explanação desse dados, inferimos que não há o reconhecimento do trabalho do coordenador pedagógico voltado efetivamente para a formação continuada docente, pois suas ações não foram reconhecidas no contexto dessa função de formador.

Estas são as impressões que os professores registraram sobre como veem o trabalho do coordenador pedagógico no IFAL. Impressões de que esses dois profissionais da educação estão atuando no mesmo espaço de forma distanciada, seus encontros não são sistematizados, muito menos qualquer proposta que se caracterize como formação continuada tem quaisquer marcas de sistematização, de continuidade, haja vista que é no conselho de classe e em atendimentos individuais que há uma proximidade.

3.2 Os coordenadores pedagógicos e suas concepções de trabalho pedagógico no IFAL

O Pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura organizada e organiza o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. E como o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação cultural vem a coincidir com a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em **formador de homens**. (SAVIANI, 1985, p. 27, grifo nosso).

Os coordenadores pedagógicos e pedagogos do IFAL participaram desta pesquisa e apresentaram relatos e opiniões a respeito da função profissional que desenvolvem, descreveram os desafios, angústias e perspectivas quanto à atuação deles nos espaços de seus respectivos *campi*. Os sujeitos dessa etapa da pesquisa correspondem a dois coordenadores pedagógicos e três pedagogos, quatro são graduados em pedagogia e um possui graduação em outra licenciatura e possui doutorado em educação. Estes participantes contribuíram para um olhar mais apurado sobre o objeto de pesquisa ao consentirem as entrevistas, as quais foram gravadas, transcritas na íntegra, recortadas de acordo com os índices e criadas as categorias para proceder à análise de conteúdo.

Com a finalidade de preservar o anonimato desses profissionais, foram criados codinomes para cada participante que serão identificados como Formador 1, Formador 2, Formador 3, Formador 4 e Formador 5, afinal, eles são “formadores de homens” (SAVIANI, 1985, p. 27).

Retomando o nosso objeto de pesquisa, a função do coordenador pedagógico voltada para a formação continuada docente, temos como objetivo, ao realizamos as essas entrevistas com os coordenadores pedagógicos e pedagogos, saber quais as concepções que eles têm do próprio trabalho. Primeiramente, situamos que as atribuições do coordenador pedagógico são muitas no IFAL, e nesse sentido, consideramos como tais as que estão descritas no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC e são as mesmas descritas nos editais dos concursos para pedagogo no IFAL, haja vista que, comumente, é o pedagogo concursado que assume a função da coordenação pedagógica e realiza suas funções conforme descrições no referido documento.

Citamos algumas das atribuições comuns ao cotidiano do coordenador pedagógico como atendimento aos pais; atendimento aos alunos; organizações de diversas atividades administrativas especializadas; participação em reuniões com a gestão; formação de professores; organização de eventos; atendimento aos professores; organização e coordenação de reuniões e outras mais atribuições previstas pelo documento.

No início da entrevista com os pedagogos e coordenadores pedagógicos, esses participantes confirmaram que realizam ações pertinentes ao trabalho do coordenador pedagógico como, por exemplo, o acompanhamento pedagógico das turmas, atendimento aos pais ou responsáveis, acompanhamento permanente do processo de ensino e aprendizagem, realização de análise, de estudos e revisão de currículos, orientação das atividades de ensino, organizações diversas de caráter burocrático, participação em reuniões com a gestão, ações de acompanhamento dos professores, participação na organização de eventos pedagógicos, atendimento aos professores e organização e coordenação de reuniões pedagógicas e de conselho de classe.

No que se refere ao que significa ser coordenador pedagógico no IFAL, os sujeitos entrevistados afirmaram:

O Coordenador Pedagógico tem uma função central no processo de ensino e aprendizagem, por ser responsável pela organização, articulação e mediação desse processo, contribuindo através da assistência didático-pedagógica aos docentes e discentes, promovendo reflexões sobre as práticas de ensino, no intuito de ressignificar algumas práticas de ensino não exitosas. A função de Coordenador Pedagógico somente deveria ser assumida por um Pedagogo, por ser o profissional com formação para tal envergadura, entretanto, no IFAL, em alguns campi, outros profissionais têm assumido essa função. (FORMADOR 4).

Vejo o papel do coordenador pedagógico como um articulador dentro da instituição que é um profissional, no caso, que tem uma formação técnica que vai dar esse suporte técnico, esse suporte pedagógico, tanto ao professor, quanto aos alunos, então ele vai ser um articulador e vai trabalhar com esses dois atores dentro da instituição, tanto o aluno quanto o professor. Vai trabalhar com o professor no sentido de dar o suporte pedagógico, de muitas vezes dar a orientação que ele não tem por formação e o próprio trabalho de planejamento, do planejar junto com professor, do trabalhar a formação continuada para o professor, eu sempre imaginei assim. (FORMADOR 1).

Os participantes ao afirmarem que a função de articular, organizar e mediar revelam a liderança desse profissional que possui formação para desenvolver ações coletivas e participativas no espaço escolar. É importante evidenciar que para exercer essa função, o coordenador pedagógico tem uma formação pedagógica para trabalhar suas atribuições, assim, como precisa também continuar sua formação e construir novos saberes a partir da realidade onde atua.

Tais discursos proferidos são conceitos coerentes sobre a função articuladora do coordenador pedagógico e refletem as ideias de Domingues (2014) quando afirma que:

O coordenador, pautado pelo projeto político-pedagógico da escola, entendido como aquele que desenvolve um papel de liderança pedagógica, torna-se o profissional melhor posicionado para promover o desvelamento dos entraves produzidos pela cultura escolar local, bem como pelos projetos e programas oficiais. (DOMINGUES, 2014, p. 139).

A referência por ser o profissional com liderança e saberes para desenvolver as articulações no espaço escolar é um consenso na literatura, conforme citam:

O coordenador pedagógico assume a liderança das escolas junto com os diretores escolares. É importante que se definam as atribuições de cada um, para que não haja confusão nem desorganização na gestão da escola. Cabe ao CP a formação de professores e ser o principal articulador de redes de aprendizagem. (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 73).

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com os professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2011, p. 77-78).

O coordenador pedagógico pode ser compreendido como um elo entre os docentes e as determinações das políticas públicas ou como um articulador das decisões coletivas, visando ao pleno desenvolvimento da atividade pedagógica, em prol da aprendizagem dos alunos e do

aprimoramento dos professores e, ainda que considere, no projeto de formação, as deliberações coletivas, sua ação poderá produzir diversidade de reações: aproximação ou afastamento, envolvimento ou resistência. ((DOMINGUES, 2014, p. 146 -147).

As conceitos citados dignificam e valorizam o coordenador pedagógico, no entanto, obtivemos outras respostas apresentadas pelos participantes, cujas interpretações apontaram para a categoria referente às dificuldades de suas atuações, quando se referiram à satisfação e às insatisfações pela realização do trabalho pedagógico. Segue um depoimento que revela satisfação diante da atuação pedagógica é:

Ser coordenador pedagógico é um misto, falando de ser coordenador, porque isso não é uma coisa que me atrai, mas me atrai o fato de ser pedagoga no *campus*, pois representa um misto de satisfação e ao mesmo um sentimento..., é a satisfação de fazer o trabalho pedagógico porque vejo no aluno que recebemos, no pai que recebemos, no professor que atendemos, o que conseguimos resolver de problema relacionado à nossa função. (FORMADOR 2).

Os demais depoimentos correspondem a insatisfações que surgem nos entraves do cotidiano de trabalho, conforme seguem as falas:

Quando vemos que é uma instituição que não valoriza o profissional, sentimos uma grande frustração. (FORMADOR 2).

Presenciamos isso no número de profissionais, não há concurso para contratar pedagogos, numa escola como essa que possui tantos alunos e só tem três pedagogos, isso é surreal, então, a gente vai fazendo um trabalho precarizado a cada dia. É muito complicado dar continuidade aos planejamentos e olhe que é um setor que levamos com muita seriedade o trabalho que todos fazem, pensamos muito no que seja possível concretizar, mas aí, a gente se frustra demais por conta dessa dificuldade de pessoal mesmo de atuar. (FORMADOR 2).

Ser coordenador pedagógico significa ter a disponibilidade, o prazer de fazer, mas você nem sempre consegue dar as respostas que os pais esperam, que os alunos esperam e até mesmo, as respostas que determinados professores esperam. Acho que falta uma política de ensino. (FORMADOR 3).

Alguns motivos eu poderia elencar: a resistência por parte dos colegas professores em ouvir a coordenação pedagógica, ou o coordenador

pedagógico, ou o que o pedagogo tem a falar; por outro lado, a própria PROEN que poderia nos dar um suporte, porque infelizmente, essa Pró-reitoria só funciona se tiver diante de um documento escrito, se não for assim, não funciona; por outro lado, a PROEN que poderia nos dar esse suporte, ela deixa tudo sob a responsabilidade do *campus*, sob a responsabilidade do coordenador pedagógico. (FORMADOR 5).

Entre as falas registradas, apenas uma apresentou um depoimento de satisfação por se sentir responsável por um trabalho pedagógico que beneficia o aluno, o pai, o professor, enfim, o pedagógico do IFAL. Mas, também revelou sua insatisfação quanto à desvalorização profissional. Foram vários depoimentos de insatisfação diante da ausência de valorização do coordenador pedagógico e do pedagogo pela própria instituição. Entre os aspectos citados para esta insatisfação refere-se ao reduzido número de profissionais para atuar, apenas três pedagogos para um *campus* que possui tantos alunos, como também existe *campus* que possui apenas um pedagogo ou nem tem esse profissional. Além desse fator, a ausência de uma política sistemática de ensino não norteia as ações pedagógicas para que este profissional realize seu trabalho coerente com sua profissão. Tudo isso se agrava quando o suporte da PROEN é insuficiente, que segundo a fala de um participante, funciona seguindo os procedimentos documentais de solicitação de caráter pedagógico dos *campi*.

A insatisfação também surge como um dado relevante e recorrente nesta pesquisa diante do contexto relacional entre coordenador pedagógico e professores a partir da resistência dos docentes quanto às orientações pedagógicas, por não reconhecer o trabalho do pedagogo, pelo preconceito, rejeição e desvalorização da profissão que ele exerce.

Consideramos essa realidade como uma das concepções que o coordenador pedagógico do IFAL tem de seu trabalho, a de não ser valorizado pela instituição, não ter suas funções profissionais de atuação reconhecidas pelos docentes e não ter o suporte da gestão que possa orientá-lo e também contribuir com sua própria formação contínua. Seguem algumas falas que intensificam essa insatisfação:

A grande maioria dos docentes tem contribuído, mas encontro uma resistência, não a minha pessoa, mas a própria formação deles. Eu ouvi de professores as seguintes frases: “Gente, na Universidade não tem pedagogo, como é que no IFAL tem? Professor de didática, nem ele tem didática para dar aula, como é que ele vai dar aula?”.

Então, diante dessas frases, nós exercitamos a resiliência, porque iremos passar uns 49 anos trabalhando com esse professor. Outra situação é quando tem o problema entre aluno e professor, seja o problema de comportamento, porque ainda tem professor que desconhece a função do coordenador pedagógico, acha que a nossa função é apaziguar, então, somos mais solicitados nisso. (FORMADOR 5).

Houve reuniões, dessas bem traumatizantes, que o colega professor achou que não éramos nem colegas, chegou a dizer “eu sou um professor federal”, eu disse “professora eu também sou, concursada, sou servidora igual ao senhor”. Então existe até por parte dos professores o desconhecimento da nossa função, nós somos profissionais de nível superior, somos concursados, somos professores, estamos no mesmo barco, não somos inimigos, estamos aqui para trabalharmos juntos, mas é impressionante como muitos ainda têm a mentalidade de que pedagogo é inimigo de professor, é uma ideia antiga da figura do supervisor escolar, do fiscal que fiscalizava a rotina do professor, então tem gente que pensa que é para isso.

Há também um preconceito sobre essa figura de pedagogo que é impressionante, tem professor que não fala com a gente, que não diz bom dia, que passa pelo corredor e não fala, é muito difícil. Recebemos muitas críticas, não recebemos elogios por nossas ações e é importante que se perceba que todo profissional precisa de apoio, precisa de encorajamento, de incentivo, todo ser humano precisa disso, quando você só recebe “pancadas” você vai perdendo o ânimo. Para completar a nossa desvalorização pelos docentes, muitos alunos trazem que os professores dizem quando alguém está falando de alguma norma, eles dizem “isso é invenção de pedagogo”. (FORMADOR 2).

Há professores que não são tocados pelo olhar pedagógico. Eles comparam muito o ensino com a época que estudaram, dizem que tem que ser do jeito deles. Há uns professores que sentem a necessidade do pedagogo, que valorizam o visão do que é a coordenação pedagógica, mas existem outros que se pudessem exterminar o pedagogo fariam. Certa vez um aluno chegou a nos dizer que os professor falou que as pedagogas eram pedadoidas. (FORMADOR 3).

As atribuições do coordenador pedagógico são muitas no IFAL, entre elas, as que mais exigem desse profissional correspondem ao atendimento aos pais; atendimento aos alunos; organizações de diversas atividades de caráter burocrático; participação em reuniões com a gestão; organização de eventos; atendimento aos professores e organização e coordenação de reuniões. No processo da entrevista, os coordenadores pedagógicos e pedagogos indicaram essas atribuições, exceto a formação continuada dos professores:

Temos ações referentes a todos esses pontos, exceto a formação continuada e organização e coordenação de reuniões. (FORMADOR 1).

Desses pontos aqui todos têm a ver com a nossa atuação quase que diariamente, (...), mas esse ponto de formação de professores, talvez seja o que menos atuamos por conta da estrutura organizacional da instituição, porque para você fazer uma formação sobre qualquer que seja o assunto, você precisa se preparar para, e as atividades que a gente faz no dia a dia não permitem isso. (FORMADOR 2).

Entre os pontos citados, realizamos todas as atribuições. Só lembrando que essa formação de professores, especificamente no nosso *campus*, eu não sei nem se eu chamaria de formação de professores, existe apenas um momento, que os professores todos estão juntos, que é no início do ano letivo, e é convidado um profissional para proferir uma palestra ou alguma discussão relacionada a questões pedagógicas. (FORMADOR 3).

A formação de professores se limita às reuniões pedagógicas, buscamos trazer uma palestra ou debater um tema urgente do cotidiano, mas com o máximo de superficialidade possível porque a gente ouve falas sobre essa questão de formação que nos entristece muito. No ano passado, trabalhamos encontros semanais para fazer diálogos essenciais para uma formação continuada, mas depois, por alguns motivos, esses momentos não continuaram. Acredito que eles seriam essenciais para a formação continuada. (FORMADOR 5).

A partir dos registros sobre as atribuições que os coordenadores pedagógicos realizam, observamos que a estrutura organizacional da instituição compromete o desenvolvimento das atribuições pedagógicas voltadas para a formação continuada docente, pois disponibiliza poucos momentos para discussões de caráter pedagógico, poucos espaços para realizar um trabalho com os docentes continuamente, há também poucos pedagogos para atuar nesse processo, além disso, para qualquer trabalho de formação continuada que os pedagogos e coordenadores pedagógicos queiram desenvolver, eles necessitam de uma preparação, precisam se organizar, planejar, no entanto, as outras inúmeras atribuições que cercam a rotina desses profissionais tornam-se um grande obstáculo para o desenvolvimento da formação continuada.

Caracterizamos também que as atribuições que realizam são atribuídas diante de tantos atendimentos, de tantas solicitações que o coordenador pedagógico e o pedagogo têm que corresponder. São atendimentos aos pais, alunos, gestão interna, gestão externa, professores, processos administrativos e outras demandas que

sobrecarregam a função dos participantes. Dessa forma, Placco, Almeida e Souza, 2015, p.17 explicam:

Assim, o acompanhamento do planejamento, sua execução e avaliação – tarefas potencialmente formativas – são postergadas e anuladas e outras funções, predominantemente relacionadas às relações interpessoais ou administrativas, são priorizadas. Isso gera nos coordenadores pedagógicos uma clara tensão entre suas expectativas quanto à função (como a entendem) e o cotidiano vivido (o que realizam na escola, voltando prioritariamente às demandas administrativas e disciplinares). (PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2015, p.14)

A constatação de que não acontece a formação continuada desenvolvida pelo coordenador pedagógico é evidenciada diante das falas apresentadas e revela que a prioridade entre as atribuições desse profissional tem sido de caráter administrativo, disciplinar e organizacional, atribuições estas que distanciam o coordenador de seu fazer pedagógico junto aos docentes e perdem espaços para atuar no processo de ensino, afinal, como cita Libâneo,

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com os professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem. Para tantas, e imprescindíveis tarefas, faz-se necessária uma formação específica, é para isso que se propõe um curso de pedagogia ou estudos pedagógicos. (LIBÂNEO, 2011, p. 77-78).

A imprescindibilidade do coordenador pedagógico é fato e a instituição que não reconhece, não valoriza e não recebe os benefícios do trabalho desse profissional tem perdas quanto à formação daqueles que lidam diretamente com o ato de ensinar: os professores. Os obstáculos que dificultam a concretização de formação continuada no IFAL foram relatados pelos coordenadores pedagógicos e pedagogos:

Do ano passado pra cá, com **o número reduzido de pedagogos e a necessidade de mais pedagogos no *campus***, decidimos que a prioridade seria o trabalho com algumas turmas. Então, fizemos reuniões com os professores e com os alunos, nos reunimos com os pais, mas **nós não conseguimos concluir por conta das questões externas que aconteceram no ano passado, questões políticas, de ocupação, de greve, etc. que interromperam o processo**, e também nos faltou um fôlego por conta da demanda de trabalho das outras turmas que ficaram menos assistidas.

A questão da falta de uma política de ensino que para nós é um norte e precisamos ter para trabalhar, insistimos e solicitamos o tempo todo nas reuniões que participamos com a diretoria de ensino. **Queremos orquestrar uma forma de trabalho, única, entre aspas, pois para nós, cada universo é diferente**, mas para dar um apoio também ao coordenador que está sozinho em outro *campus*, e a gente não tem muita resposta quanto a essas questões, demoram muito para virem as respostas, quando vêm! Já passou o problema e vai se avolumando. (FORMADOR 2, grifos nossos).

O IFAL tem uma característica de ter dois profissionais por área, ou seja, dois pedagogos, dois técnicos em assuntos educacionais, mas, no nosso *campus*, uma pedagoga pediu remoção por problemas de saúde, foi liberada e **estamos sem pedagogo até aparecer um código de vaga, o que é pouco para atender à demanda do *campus***. O técnico em assuntos educacionais está desviado de função, lotado no registro acadêmico. **O Governo Federal tem que liberar vagas. No último concurso só foi liberada uma vaga, pois mesmo com um novo concurso, ainda ficaremos com uma pedagoga.** (FORMADOR 5, grifos nossos).

Conforme os grifos nas falas dos participantes, observamos que os maiores obstáculos que impedem a concretização de formação continuada nos *campi* estão relacionados a afirmações quanto ao número reduzido de pedagogos para trabalharem as atribuições, há também a afirmação sobre diversas questões externas de caráter administrativo, disciplinar e organizacional que surgem no cotidiano escolar, além de opiniões sobre a ausência de uma política de ensino ou diretrizes que norteie o trabalho do coordenador pedagógico.

Diagnosticamos o sentimento de impotência dos coordenadores pedagógicos por não terem as condições de desenvolver o trabalho que é pertinente à profissão por conta do insuficiente número de profissionais e de não ter uma política de ensino que atenda a todos os *campi*. A afirmação do FORMADOR 2 de que a equipe pedagógica optou em desenvolver o trabalho apenas com algumas turmas, por exemplo, implica em expor o limite das ações da equipe pedagógica, pois mais do que isso, não consegue atender. Indagamos se a gestão reconhece essa precarização e o que faz

para que a instituição seja mais atendida pedagogicamente. Se a gestão consente essa situação, inferimos que não reconhece, não valoriza e precariza o trabalho pedagógico, expondo as ações dos coordenadores pedagógicos e dos pedagogos a serem consideradas insuficientes, inacabadas, descontextualizadas, criticadas..., enfim, desprofissionalizando-os, e nesse sentido, a fala dos formadores é confirmada quando expõe que a instituição não os valoriza.

Outro aspecto indicado nos depoimentos corresponde ao desvio da função dos profissionais lotados na coordenação pedagógica, como por exemplo, o técnico em assuntos educacionais, e também, o afastamento de profissionais deste mesmo setor para capacitação, fato que diminui o número de profissionais da coordenação pedagógica e amplia a demanda de trabalho para o setor. A pouca preocupação institucional com este setor revela que o coordenador pedagógico e o pedagogo não fazem falta, que o trabalho que realizam não é imprescindível.

A respeito das atribuições pertinentes à função de coordenador pedagógico no IFAL, coerentes com atividades descritas no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, os formadores revelaram que não há condições suficientes para desenvolver todas as atribuições pertinentes ao coordenador pedagógico, conforme explicações abaixo:

Não consigo realizar as atribuições porque a demanda é grande. (FORMADOR 1).

Não, porque se a gente for ver pelo próprio documento Ofício Circular de 2005, as atribuições são inúmeras, além disso, a pedagogia é escola, é ensino, então, você está envolvido com tudo mesmo, sem contar que o número de profissionais que existe hoje aqui nesse *campus* não dá para abarcar esse universo. (FORMADOR 2).

Não consigo porque o *campus* é grande e as demandas são gigantes para o número pequeno de pedagogas. (FORMADOR 3).

Outros participantes afirmaram que as atribuições são concretizadas, ainda que sejam parcialmente ou com a ajuda da gestão, conforme seguem as falas abaixo:

No *campus* onde atuo, não há uma coordenação pedagógica, mas consigo encaminhar algumas ações. (FORMADOR 4).

Eu vou te dizer que eu consigo, mas assim, fazendo malabarismo, mas preocupado em não deixar uma vacância, não colocar o meu nome em jogo, mas só consigo porque eu tenho muito apoio e muita ajuda da

gestão do *campus*, é nesse sentido, quando há alguma coisa que eu por ventura eu não consiga fazer, a chefe de departamento acadêmico me ajuda, a própria diretora geral também tem me ajudado muito, a pedagoga também ajuda, a gente está mais no trabalho de colaboração, porque no contrário, não daria conta. (FORMADOR 5).

No caso de trabalhar diretamente com aluno, em parte, porque eu particularmente não consigo, assim, dar conta de todo universo de alunos, mesmo sendo poucas turmas, mas essas poucas turmas, há uma demanda imensa por conta de que eles têm um horário especial, o número de alunos por turma muitas vezes também é um número superior para uma quantidade exigida em sala de aula. E aí a gente, falando por mim, nem sempre eu consigo. (FORMADOR 1).

Diante das falas proferidas sobre a realização das atribuições pertinentes à função de coordenador pedagógico no IFAL, os participantes indicaram que não há condições suficientes para desenvolver todas as atribuições pertinentes ao coordenador pedagógico devido ao grande número de atribuições e o número insuficiente de pedagogos na instituição. Outras respostas apontaram possibilidades de concretização das atribuições do coordenador pedagógico, ainda que sejam parcialmente ou com a ajuda da gestão representada tanto pela direção de ensino, como pela direção geral do *campus*. Nesse sentido, interpretamos que há muitas dificuldades para realizarem ações pedagógicas completas, de modo que não deixem lacunas e nem precarizem o trabalho de quem está com a responsabilidade de apoiar o trabalho pedagógico dos professores.

Os coordenadores pedagógicos e pedagogos expressaram como gostariam que o trabalho deles acontecesse. Os participantes disseram propostas, entre elas destacamos a necessidade de integração com os docentes e os coordenadores pedagógicos e pedagogos como ponto de partida para iniciar o trabalho de formação continuada, assim como a valorização e reconhecimento deles para o trabalho do coordenador pedagógico, a valorização da gestão para que os espaços estejam abertos para a atuação do coordenador pedagógico e do pedagogo, o trabalho de discussão da conjuntura do espaço escolar, expressaram o desejo de que existisse a orientação das ações do coordenador pedagógico e do pedagogo no *campus*, ou seja, a formação continuada do próprio coordenador pedagógico. Vejamos:

O que eu gostaria é do planejamento, de planejar junto com o professor, de participar de formação, de organizar e promover a formação continuada e participar junto. (FORMADOR 1).

Eu gostaria muito que o trabalho do pedagogo fosse valorizado, a gente sente de muitos colegas, professores, a consideração e o entendimento do que é o trabalho pedagógico, tem professores que nos pedem apoio, nos pedem ajuda quando dizem que estão com problemas, estão com dificuldade em determinada turma, e a gente entra junto com esse professor, faz um trabalho ali com os alunos e consegue resultados positivos, em muitos desses casos, outros são problemas que vão além das nossas possibilidades, que dependem de ações de um gestor... superior. (FORMADOR 2).

Necessitaria de maior valorização por parte dos gestores que estão no patamar superior, acho que a partir do momento que esses gestores valorizam e entendem qual a importância do trabalho pedagógico da escola, aí, é quando chega mais junto e o professor entende como valorizar esse trabalho. (FORMADOR 3).

Gostaria de ter suporte, gostaria de ter a quem recorrer, porque mesmo o coordenador pedagógico, ele também precisa de formação. (FORMADOR 5).

As contribuições dos professores para que o trabalho do coordenador pedagógico e do pedagogo seja bem-sucedido dependem do trabalho docente ser desenvolvido em parceria com a coordenação pedagógica, haja vista que esse trabalho coletivo é o ponto de partida para a construção de saberes, discussão e solução para os entraves do cotidiano educacional. O distanciamento destes protagonistas promove desencontros, desinformação, desarticulação do processo de ensino e muitas surpresas, que só se descobrem, em muitos *campi*, nos momentos do conselho de classe. Assim declaram alguns formadores:

Quando nós trabalhamos em parceria, quando tem os casos dos professores que procuram a pedagogia, que estão ali compartilhando as questões do dia a dia de sala de aula conosco, isso já facilita o trabalho nosso, porque nós passamos a conhecer mais a turma, cada aluno individualmente. (FORMADOR 1).

Participar do planejamento e reuniões pedagógicas, assim como permanecer em constante diálogo durante todo o processo educativo. (FORMADOR 4).

Acho que o fato deles possibilitarem o meu diálogo com eles, pois eu não sinto rejeição da parte deles, era uma coisa que eu tinha muita preocupação logo quando eu entrei. (FORMADOR 5).

Quanto à existência de uma política de formação continuada para os professores no *campus* onde trabalham, todas as falas dos participantes indicaram que não existe uma política sistemática para a realização e concretização da formação continuada dos docentes, e, segundo as falas, o desenvolvimento desse processo depende do apoio e colaboração da PROEN:

Não existe. Agora, neste ano de 2017, no planejamento está agendado uns três ou quatro momentos de formação. De 2010 pra cá a formação tem surgido nos documentos oficiais da instituição, mas de modo prático, ela não acontece, a não ser uma palestra, no início do ano letivo, mas sem continuidade, sem acompanhamento, não é uma ação consistente. (FORMADOR 2).

Infelizmente não acontece. Surgem nos documentos oficiais, mas não há a concretização de como seria de fato a formação. (FORMADOR 3).

Ela é urgente, mas infelizmente não acontece. Quando surgem os primeiros passos de poder ter essa possibilidade de fazer, mas não, alguma coisa trava. (FORMADOR 1).

Não existe. Estamos em rede, fazer uma política só para este *campus*, não existe. Isso tem que partir da Proen, que por sua vez passa esse trabalho para o *campus* e o *campus* tenta desenvolver, no entanto a Proen não trabalhou isso e não temos jurisdição para fazer. (FORMADOR 5).

Sobre a função dos coordenadores pedagógicos e pedagogos no processo de formação continuada dos professores do IFAL, as falas apontam que:

É o de planejamento, articulação e orientação no processo de ensino. (FORMADOR 4).

Sinto que teríamos condições de fazer muito nesse sentido se tivéssemos autonomia para isso, se tivéssemos junto de uma coordenadoria seria mais fácil de desenvolver determinados temas ou trazer alguém, identificar a carência, mas para tanto deveríamos ter dois pedagogos em cada coordenadoria.

Isso é um objetivo estratégico do governo, tem instituto que está numa situação pior do que a realidade de Alagoas. É estratégia do governo porque o pedagogo instiga a pensar sobre educação, sobre ensino e isso não interessa para o governo. Tanto é que no último concurso ofereceram apenas duas vagas para pedagogo. (FORMADOR 2).

É mais assim no sentido da gente dizer que precisa trabalhar determinado assunto, os temas tais. É preciso entender que as

coordenadorias neste *campus* são como se fossem vários *campi* dentro de um. (FORMADOR 3).

Constatamos nas falas que o conteúdo da pergunta ficou subentendido no discurso que intensifica o número insuficiente de pedagogos para atender tantas demandas nos *campi* e por isso dificulta o desenvolvimento da atuação do coordenador pedagógico e do pedagogo quanto às ações de formação continuada. Mesmo assim, identificamos as opiniões ocultas que correspondem a planejar, articular, orientar, acompanhar o processo de ensino, trabalhar temas e instigar a pensar.

As falas dos coordenadores pedagógicos e dos pedagogos nos faz interpretar que eles se sentem sós para atuarem no processo de ensino. Entendemos isso a partir das seguintes marcas nos discursos proferidos como:

...se a gente tivéssemos autonomia para isso;
...se a gente tivesse junto de uma coordenadoria de área;
...deveríamos ter dois pedagogos para cada coordenadoria;
...duas que estão afastadas para o mestrado... Não chegam substitutos para compensar a ausência delas...
...Não consigo realizar uma formação continuada dos professores desse *campus* sozinho, preciso de ajuda.

Argumentamos que um processo de ensino não é responsabilidade apenas do coordenador pedagógico ou do pedagogo, pois toda a comunidade educativa é parte da escola, portanto também é responsável pelo desenvolvimento da educação. Os sentimentos expressados nas falas remetem à precarização diante da responsabilidade que é atribuída à coordenação pedagógica e pouco se tem feito para estruturá-la, fortificá-la, para que possa se integrar e alcançar seus objetivos.

Considerando-se que, historicamente, a coordenação pedagógica nem sempre tem atuado em parceria efetiva com os professores, um aspecto importante para analisar diz respeito ao grau de segurança que os coordenadores e pedagogos sentem para atuar junto aos docentes no processo de ensino. Apenas dois participantes expressaram segurança para atuar no processo de ensino, conforme as falas:

Eu me sinto, nesse sentido, eu me sinto bem seguro para dialogar, sugerir... (FORMADOR 5).

Sim, tenho segurança para atuar junto aos poucos professores do *campus* onde trabalho. (FORMADOR 4).

No entanto, alguns registros estão condicionados à receptividade dos docentes, conforme relatam nas falas que seguem:

Só não tenho mais segurança quando não há parceria e quando a coisa não acontece, quando não há espaço e quando nós não temos autonomia, então, ficamos muito presos, podemos até fazer nesse sentido, mas é preciso que um outro espaço convoque, articule, então, nós não fazemos, ficamos de mãos atadas. (FORMADOR 1).

Depende da situação e depende de quem é o docente. Tem professor que eu tenho receio de chegar junto pelo constrangimento que a pessoa pode me fazer passar. (FORMADOR 2).

Depende. De vez em quando, tem docente que chega dele uma reclamação de aluno aqui, eu me preocupo. Então eu penso: “Como é que eu vou conversar com esse professor?”. (FORMADOR 3).

Os depoimentos refletem uma insegurança dos coordenadores pedagógicos e pedagogos diante da falta de abertura de alguns docentes. Interpretarmos as marcas nas falas e entendemos que é preciso conhecer o trabalho do coordenador pedagógico e do pedagogo e permitir que aconteça o diálogo em busca de soluções, nesse sentido, a partir da interação entre docente e coordenação pedagógica será possível ouvir o outro, refletir, discutir, dialogar e repensar a própria atitude profissional.

Uma realidade de caráter positivo analisada, refere-se ao fato dos professores confiarem no coordenador pedagógico para ouvir todos os docentes e discentes em busca de resolver os problemas, como também contarem com o suporte pedagógico dos pedagogos e coordenadores pedagógicos para desenvolver o processo de ensino. Essa é a ação que se espera de cada professor que necessita construir seus saberes pertinentes à conjuntura da educação que ele desenvolve, nesse caso, a educação profissional. Seguem algumas falas que se referem a essas opiniões:

Eu não saberia dizer o que eles esperam de mim, eu posso lhe dizer assim, com base na fala de uma professora que eu ouço cada situação

e analiso cada situação. Faço isso, e hoje eu já faço bem menos, porque o próprio professor já vem, já diz que está acontecendo a situação tal e pede ajuda. (FORMADOR 5).

Os professores esperam que os coordenadores e pedagogo auxiliem no assessoramento da aplicabilidade de metodologias e legislação educacional, assim como, na orientação de estudos aos discentes. (FORMADOR 4).

As sugestões apresentadas pelos coordenadores pedagógicos e pedagogos para que o trabalho deles seja mais valorizado e mais reconhecido correspondem à necessidade de acabar com a rejeição e o preconceito do professor para com o coordenador pedagógico e o pedagogo, a instituição deveria reconhecer o pedagogo como um profissional do magistério e não como um técnico, dar espaço para a participação efetiva do coordenador pedagógico e do pedagogo nas reuniões das coordenações de ensino, melhorar a remuneração da função gratificada do coordenador pedagógico para um cargo de direção no IFAL, socializar os registros de práticas pedagógicas entre os *campi*, ofertar uma pós-graduação *stricto sensu* para ter a formação continuada dos coordenadores pedagógicos e pedagogos. Seguem os registros de algumas sugestões:

Há um preconceito sobre essa figura de pedagogo que é impressionante, tem professor que não fala com a gente, que não diz bom dia, passa pelo corredor e não fala, isso é muito difícil. (FORMADOR 3).

A outra seria sistematizar as formas de atuação do coordenador pedagógico dentro do IFAL. Qualquer documento que circula no IFAL, vemos lá, o diretor de ensino tem mais voz que o coordenador pedagógico, e isso preocupa, principalmente quando os dois não se comunicam, aí tem sim um problema causado, porque o diretor de ensino ou o chefe de departamento acadêmico é o chefe direto do coordenador pedagógico, e aí, é lógico que vai prevalecer a ideia do diretor de ensino. Acho que isso deveria ser repensado. (FORMADOR 2).

Como o Pedagogo foi deslocado de forma ilegal para a Carreira Técnico Administrativo, esse profissional docente é visto como um mero burocrático para secretariar as atividades de ensino. É importante salientar que há a necessidade de se construir uma identidade do pedagogo no IFAL, no intuito de que esse profissional possa contribuir de forma significativa todo o potencial outorgado pela sua formação. (FORMADOR 4)

Uma das coisas que eu sinto mais falta e não vejo condições para isso é a participação dos pedagogos nas reuniões pedagógicas dos professores. Chega ser incoerente ter uma reunião pedagógica sem o pedagogo. Aí é quando se fala dessa situação de onze coordenadorias que fazem essas reuniões de segunda a quarta. (FORMADOR 3).

Defendo uma maior valorização em termos salariais, porque realmente é muito trabalho, e nesse sentido, eu só vejo a modificação da função de FG para um cargo de Direção. (FORMADOR 5).

Quanto à valorização do trabalho do coordenador pedagógico e do pedagogo, destacamos a importância da presença deles nas reuniões das coordenações de ensino e acrescentamos a necessidade da presença e participação deles em quaisquer espaço educacional de caráter pedagógico, haja vista que é o profissional que têm os saberes pedagógicos para articular e mediar a construção de novos saberes.

Sobre o processo de rejeição e preconceito com esse profissional implica que existe uma atitude de desconhecimento da profissão do pedagogo ou de sua real função institucional, nesse sentido, faz-se necessário esclarecer qual o papel dele no processo educativo.

A melhor remuneração da função gratificada do coordenador pedagógico é necessária e merece uma discussão, haja vista ser uma função da instituição, pois lida diretamente com a articulação, orientação e organização do ensino.

Quanto à socialização dos registros e práticas, o IFAL já dispõem do GEPLANES como uma plataforma virtual utilizada para os próprios servidores e para a sociedade saberem o que se desenvolve nos *campi*.

A oferta de uma pós-graduação é uma forma de ampliar os estudos, as pesquisas, a própria qualificação do servidor. No entanto, a formação continuada a qual nos referimos nesta pesquisa, é a formação centrada na escola que incentiva uma cultura colaborativa entre os docentes, pedagogos e gestão, Imbernón (2011), a fim de trabalhar uma *práxis*, Vázquez (2011) que envolva a construção de saberes, tendo como ponto de partida de chegada a própria escola, Saviani (1996).

Os coordenadores pedagógicos e pedagogos apresentaram as concepções que têm do trabalho que realizam, falaram sobre suas atribuições, conceituaram o papel do coordenador pedagógico, apresentaram suas limitações quanto às ações voltadas para a formação continuada docente, falaram sobre o trabalho precarizado diante do quadro reduzido de profissionais na coordenação pedagógica, sobre os obstáculos, as

insatisfações e as inseguranças diante do preconceito e das desvalorizações na conjuntura de atuação profissional no IFAL, tiveram o espaço nesta pesquisa para registrar como gostariam que o trabalho deles realmente acontecesse. Diante de todos os diagnósticos nessas falas, o que mais se evidencia, corresponde ao distanciamento entre as partes principais de um contexto educativo que é a pedagogia, a docência e a gestão. Uma instituição que não entrelaça esses pilares tem perdas nos processos de ensino e torna os percursos solitários, inseguros e vazios.

3.3 As palavras da PROEN: informações sobre a função do coordenador pedagógico e a formação continuada no IFAL

A PROEN participou desta pesquisa e trouxe informações e opiniões sobre a atuação do coordenador pedagógico e do pedagogo no IFAL, assim como, sobre a atuação dos docentes e sobre o desafio que é desenvolver o ensino profissionalizante na instituição. Os dados coletados se estenderam para diversos espaços como os *campi* e setores do IFAL, a Universidade e a própria rede de educação profissional, o que tornou significativo e rico o processo de análise a partir dessas entrevistas

A fim de preservar o anonimato dos participantes, foram criados codinomes para os participantes que serão identificados como Gestor 1, Gestor 2 nas citações.

Em continuidade aos estudos do objeto de pesquisa, a função do coordenador pedagógico voltada para a formação continuada docente, temos como objetivo com as entrevistas com os gestores, saber o que a gestão traz de informação e pensa sobre a atuação do coordenador pedagógico e o desenvolvimento da formação continuada no IFAL. A partir desse princípio, os participantes, ao falarem sobre uma política de formação continuada para os docentes no IFAL, referiram-se à CDCP - Coordenação de Desenvolvimento e Capacitação de Pessoal setor responsável por fazer o levantamento das necessidades de cursos, assim como, articular a oferta para todos os servidores do IFAL. Seguem algumas falas sobre a função da CDCP no IFAL:

Temos aqui uma coordenação de formação e ela trata a questão da formação continuada dos professores, aliás, não só dos professores, mas de todos os servidores da instituição. (GESTOR 1)

No início do ano letivo, eles colocam uma pesquisa no site da instituição, perguntam o que o servidor gostaria que tivesse como tema para a

formação, a partir disso, eles elaboram os temas e na medida do possível, vão tentando atender a esses temas. (GESTOR 1)

Os gestores apresentaram a CDCP - Coordenação de Desenvolvimento e Capacitação de Pessoal como um dos setores de onde parte a formação continuada dos servidores do IFAL e responsável por lançar todos os anos um questionário para que os servidores participem e informem quais cursos gostariam que fossem ofertados.

A partir dessa informação, fomos analisar o EDITAL 06/2017 – CDCP/IFAL que oferta os cursos de formação após o referido resultado do questionário. Observamos que os cursos possuem carga horária entre 20 e 24 horas, têm um número limitado de 20 a 30 vagas e acontecem no *campus* Maceió. Interpretamos que é uma formação que não contempla a realidade do corpo docente dos *campi*, mas vai capacitar alguns poucos servidores, pois oferta apenas 220 vagas. Além disso, a temática ofertada atende mais os servidores da área técnica, isto porque dos 6 cursos ofertados, 4 deles apresentam as seguintes temáticas: Rotinas e Procedimentos administrativos; Governança na Gestão Pública; Nova versão do Sistema de Concessão de Diárias e de Passagens SCDP/Básico (turma I); Nova versão do Sistema de Concessão de Diárias e de Passagens SCDP/Intermediário (turma II).

Os gestores da PROEN também associaram o GEPLANES como uma ação da PROEN para a implantação do plano institucional de formação continuada dos servidores, conforme expressam nessas falas:

Com relação, diretamente na Pró-reitora de ensino, o GEPLANES traz hoje uma iniciativa que é a formação continuada nos *campi*. (GESTOR 1).

No GEPLANES, está apontando nesse ano para a construção e constituição de fato de um plano institucional de formação dos servidores da educação dentro da instituição. (GESTOR 2).

Ao entrar no GEPLANES, inclusive qualquer pessoa pode abrir, basta acessar login: visitante, senha: visitante, irá constatar que todos os *campi* apontaram no mínimo duas formações para os professores durante o ano de 2017. (GESTOR 2).

Analisamos também as respostas sobre o GEPLANES - Gestão de Planejamento Estratégico em agosto de 2017 e em março de 2018, espaço virtual

apontado como uma iniciativa da PROEN para a implantação da formação continuada no IFAL. A partir dessa informação, fomos analisar a plataforma do GEPLANES e interpretamos que é um espaço cujos planos de ação propostos e desenvolvidos pela instituição são apresentados, a fim de informar o que acontece em cada *campus*. No entanto, não existem detalhes ou descrições dessas ações e não há como caracterizá-las como formação continuada dos professores.

A gestão também apresentou informações sobre a autonomia dos *campi* para desenvolver o processo de formação continuada dos professores, conforme citado abaixo:

A equipe gestora do *campus*, junto com os professores, pensam quais temas são necessários naquele ano para fazer a formação. No planejamento para 2017, quando reunimos os gestores de ensino, uma das iniciativas no campo referência foi a formação continuada dos professores, dos profissionais de ensino, então, dentro dessa formação, cada *campus* tem a sua autonomia. (GESTOR 1).

Percebemos que do ano passado pra cá, há uma independência dos *campi*, pois não ficam na dependência de ligar para a PROEN, montam a programação deles para dois ou três dias, isso já está acontecendo. E nesse ano, a exigência do planejamento de cada *campus*, foi para mostrarem o planejamento, as formações que farão durante o ano. (GESTOR 2).

Você verá no GEPLANES que Palmeira dos Índios começa em maio de 2017, o diretor de ensino já veio dizer o que será. Piranhas já aconteceu, foi uma psicóloga e uma pessoa falar do Ensino Médio. Arapiraca, nós participamos com a fala nossa, mas teve uma profa. da Ufal, da área de pedagogia que falou sobre a reforma do Ensino Médio, um comparativo da reforma com a PEC da morte que corta os gastos. O *campus* Maceió levou a prof. Abdísia sobre avaliação. Então a gente sempre incentiva que façam esse trabalho, como também, convidem a gente. (Gestor 2).

Inferimos, a partir das falas a respeito de uma política de formação continuada docente, que a PROEN incentiva e dá autonomia para os *campi* desenvolverem seus processos de formação continuada docente, haja vista que os mesmos apresentam suas particularidades e podem construir seus saberes a partir da própria realidade.

As falas também revelaram a confirmação dos momentos de formações em alguns *campi* com temas já definidos e participação de palestrantes. No entanto, tais ações ainda se distanciam da formação continuada que contempla a realidade do

cotidiano de cada *campus* de forma contínua. A palestra pode ser o ponto motivador de um início de formação e a formação deve continuar com o estudo do que fora proposto e voltado para a realidade do *campus*, devem continuar com estudos pedagógicos, as discussões, o desenvolvimento de projetos pedagógicos e outras situações relacionadas ao cotidiano escolar.

Os gestores afirmaram sobre o contexto da política de formação continuada para os docentes que o IFAL desenvolve ações no lugar de formação continuada. Vejamos as falas que seguem:

Na verdade, não existe um proposta de formação de professores a partir da PROEN, existem ações pontuais que durante o ano letivo são realizadas, como por exemplo, a formação de professores recém-empossados que faz parte da política de formação da PROEN e outras propostas de formação. (GESTOR 2).

Queremos fazer uma política de formação para o professor, mas aí, em discussão interna, concluímos que era preciso formar não só os professores, mas todos os servidores que trabalham diretamente com o ensino, com a pedagogia, como o serviço social, como a psicologia. (GESTOR 2).

Nas últimas falas apresentadas sobre uma política de formação continuada no IFAL, os gestores afirmaram que a PROEN desenvolve ações pontuais que atendem a diversos contextos como a formação de professores recém-empossados e outros eventos sobre temas gerais e importantes para a instituição. Expressaram o desejo de atender apenas aos docentes nos processos de formação, mas julgaram ser importante atender a toda a comunidade educativa.

Exemplos das ações da PROEN é a formação dos professores recém-empossados e sua continuidade nos campi com os coordenadores pedagógicos e pedagogos, conforme o registro:

Temos formação inicial com os professores que estão entrando que tem sua continuidade nos campi com a coordenação pedagógica que é falar o que é a profissão docente, a questão da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, a metodologia, a didática, como agir como profissional responsável pela formação de pessoas, a visão de mundo, discutir a questão mais social da educação, debater algumas questões. A maior delas, que ocupa vários momentos e vários espaços é a avaliação, seja nos instrumentos, seja nas estratégias, seja no conselho de classe. (GESTOR 2).

Uma iniciativa da PROEN contemplou um curso para os gestores sobre fundamentos, princípios e legislação da educação básica e profissional, mais uma ação que promove a construção de saberes na área de ensino profissionalizante, de acordo com um depoimento:

Tivemos um curso específico de formação de gestores em seis módulos para os gestores, diretores de ensino e pedagogos. Esse curso tinha como objetivo desenvolver estudo sobre os pressupostos e fundamentos de princípios e legislação que regem a educação básica e a educação profissional, e também, preparar equipes de trabalho para conduzir os estudos junto aos docentes no IFAL. Trabalhamos em seis módulos, o primeiro foi referente à política educacional, o segundo foi referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, o terceiro foi voltado para as diretrizes da educação básica, o quarto trabalhou as diretrizes do ensino médio, o quinto trabalhou as diretrizes da educação profissional, o sexto, que é único que está faltando, são as diretrizes da educação superior. (GESTOR 1).

Em outra ação, a PROEN solicita que seja reservado no início de cada ano um espaço para reuniões pedagógica e discussões nos *campi*:

A gente sempre coloca a cada início de reunião, no início do ano junto aos diretores de ensino que na elaboração de seu calendário faça o possível para deixar espaços para reuniões pedagógicas e discussões. É imprescindível deixar horários definidos para os dias de se reunir, isto porque, a coordenação sempre encontra essa dificuldade de ter esses espaços de reunião com os professores, a gente sabe que encontra, mas existe campus que realiza esse trabalho. (GESTOR 2).

A PROEN busca atualizar a equipe pedagógica sobre mudanças na legislação e no ensino, conforme a fala seguinte:

Os diretores de ensino e gestores foram preparados para trabalhar com a legislação. Como tudo muda, o tempo todo, temos sempre que dar esse suporte quanto à legislação aos gestores de ensino e ao coordenador pedagógico. Então todas as discussões de mudanças de legislação, tudo o que está acontecendo de mudanças no ensino, nas propostas de ensino, tentamos, de toda forma, trabalhar isso com esses gestores. (GESTOR 1).

Diante de uma análise detalhada das referidas respostas apresentadas sobre uma política de formação continuada no IFAL, observamos que não há uma política de formação continuada bem definida, sistemática e contínua, pois o GEPLANES é um recurso de registro virtual que informa o que acontece em cada campus, os cursos da CDCP não atendem à nossa concepção epistemológica de formação continuada, e, as ações singulares desenvolvidas nos *campi*, mesmo com a autonomia que já possuem, ainda não apresentam um processo sistematizado que caracterize esta política

Quanto aos objetivos de uma política de formação continuada docente no IFAL, obtivemos informações sobre a importância de discutir como se faz educação profissional, tanto na própria instituição, quanto nos espaços da universidade, conforme registros seguintes:

É preciso saber o que é a educação profissional e como se faz, pois o professor que chega para trabalhar nos cursos técnicos sem a formação pedagógica sente dificuldades, então assim, a formação não acaba na graduação, é contínua. (GESTOR 1).

A grande contribuição de uma pesquisa nesse porte, é levar para a universidade a questão da formação, porque a academia, ela tanto desconhece a educação profissional, no seu fazer, como ela não se preocupa com essa formação dentro de seus cursos, tanto de pedagogia, como nas licenciaturas. É como se a educação profissional não existisse dentro desses dois níveis. (GESTOR 1).

Quando se discute como está se desenvolvendo a educação profissional no Brasil, hoje, nos IFs, poucas pessoas conseguem discutir, e nos sentimos só, procuramos essas discussões em outros institutos, com outros pesquisadores como Cássia Crise, Frigoto, Dante, Gadoti, Ciavata e outros que falam da educação profissional. Sabemos que na UFAL tem trabalho e educação, mas é uma linha mais generalista, sentimos falta de uma discussão mais específica sobre educação profissional. (GESTOR 2).

As respostas sobre a finalidade de uma política de formação continuada do IFAL fez emergir uma categoria que corresponde ao pouco debate da educação profissional quanto ao seu desenvolvimento e legislação na universidade, haja vista que não há espaços de discussão sobre esta modalidade de ensino, e por esta razão, esta

pesquisa também tem que chegar nos debates da universidade. Outros aspecto significativo apontado foi a ausência de pesquisadores e de orientadores que possam conduzir um trabalho nesta linha, fato que deixa muitos profissionais do IFAL sem opção de ter com quem discutir na academia sobre questões que norteiam este ensino.

Outro ponto apresentado pelos gestores e que justifica os fins de uma política de formação continuada docente, consiste na transição da atuação docente no ensino básico e superior no IFAL:

O professor do IFAL não faz o concurso para ser professor de educação básica ou concurso para ser professor de nível superior, ele faz o concurso para a Instituição de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de graduação, de engenharia, de licenciatura, de tudo. Nesse sentido, ele tem que estar ciente dentro das duas situações, porque ele transita de um lugar para o outro. (GESTOR 1).

Particpei das discussões da construção das licenciaturas do IFAL e destacávamos a importância que professor da licenciatura também fosse professor do médio para que fizesse essa transição e analisasse na educação básica o que poderia melhorar no superior. (GESTOR 2).

Alguns professores perguntaram por que a PROEN não faz concurso só para o ensino superior. Respondemos que a instituição, na sua constituição, oferta a educação básica e ensino superior, então o professor está aqui como professor de ensino básico e superior. (GESTOR 1).

A transição da atuação docente no ensino básico e superior representa, segundo os gestores, uma resistência dos docentes quanto ao reconhecimento de sua identidade. As opiniões mostram que muitos fazem objeção a lecionarem no ensino básico e que seria importante eles compreenderem esses processos de ensino e entenderem as lacunas, a fim de contribuírem para minimizar os problemas dessas duas realidades no mesmo espaço educacional.

Outras falas dos gestores justificaram a razão pela qual deve existir uma política de formação continuada, visto que há uma resistência dos docentes para atuarem na educação básica. Segue a fala:

Sabe-se que a formação de muitos é a formação do bacharelado e que optam por fazer o concurso, têm a vontade de ser professor, mas por ser um Instituto Federal. Chegam com a ideia de estar numa instituição de graduação, ao ponto de ouvirmos uma professora espantada com o fato de ter que ser professora do ensino médio e dizer que fez concurso para dar aula no curso de engenharia. Vê-se aí a negação da docência. Queiramos ou não, com alguma torcida contra, 50% da nossa oferta tem

que ser direcionada para a educação básica e isso não podemos esquecer. Os docentes, quando adentram no IFAL, precisam procurar os documentos que a sustentam a instituição. O que é que tem de documentos? A constituição, as normas didáticas, o PDI, os documentos... Lá está dizendo. E claro, ministrar a educação básica, de preferência 50% no ensino integrado. (GESTOR 2)

Outra categoria registrada por algumas vezes, diz respeito à identidade docente que não é assumida diante de um número significativo de bacharéis na instituição, o que mostra uma grande resistência dos docentes, principalmente quanto a conhecer os documentos que regem o IFAL e que correspondem às informações básicas para quem atua na educação básica profissionalizante, e também, na educação superior.

Entre os argumentos que foram expressados sobre a importância de promover o entendimento do que é o ensino no IFAL, os gestores falaram que:

Precisamos trabalhar que oferta é essa, que ensino integrado é esse, o que é planejar o ensino integrado, o que é uma instituição que oferta uma formação inicial e continuada até uma pós-graduação. Até o fazer do pedagogo, dentro dos Institutos Federais - IFs, é um fazer diferenciado, porque como dizemos, dentro dos IFs, não temos uma única oferta, vai de um curso FIC até a uma pós-graduação, a um mestrado como existe no *campus* Marechal Deodoro de meio ambiente. Então, você lidar com todas essas questões dentro de um único espaço, é preciso que você seja... tenha um olhar diferenciado para essas questões. (GESTOR 1).

Argumentações foram apresentadas pela gestão sobre a importância do docente assumir sua identidade na instituição, fato que também justifica a implantação de uma política de formação continuada, a fim de que os professores possam trabalhar as particularidades da docência. Seguem os registros:

Retomamos o tempo todo que não é nem a questão da falta da condição técnica do professor, todos são bem formados, é a questão da didática, da metodologia e da identidade docente que ele não constituiu. Ouvimos algumas falas, de professor dizer que “esse aluno não era nem para estar aqui”. E nós, tentamos convencê-lo de que ele abraçou a causa docente. Então, falamos assim: “Se você faz um concurso para ser professor, deve entender que forma pessoas. Por mais que diga que é um engenheiro, deve assumir a identidade de professor, sua profissão docente, mais especificamente no IFAL, vive por essas nuances diferentes da formação inicial, até a pós-graduação, além dos programas

que o governo passa para nós de mulheres mil, de Pronatec, do Edutec, Profissional, E-TEC, enfim, todos os programas possíveis e imagináveis”. (GESTOR 2).

O registro de opiniões refere-se à identidade docente quanto à necessidade de conhecer o que é ser um educador: aquele que forma pessoas, que pensa e respeita as condições do educando, que contribui com a realidade por meio do ato de ensinar. Outras opiniões foram direcionadas sobre a importância do professor conhecer o que é o IFAL e as modalidades de cursos que oferta, esta postura está relacionada também à questão da identidade da formação que na própria instituição tem de forma específica.

Ao interpretarmos o conteúdo geral que emergiu diante de todas essas respostas relacionadas à finalidade de uma política de formação continuada, podemos afirmar que a identidade docente é um ponto central para a implantação da política de formação continuada. E esse processo não deve ser estendido apenas para o IFAL, mas também, e principalmente, para as Universidades, a fim de que insiram em seus currículos e discutam a educação profissional.

As funções do coordenador pedagógico no IFAL foram comentadas pelos gestores em diversos contextos, entre eles, o fato da atribuição do coordenador pedagógico ser voltada para a implementação de uma política pública de ensino, como também que suas atribuições devem ser voltadas para o desenvolvimento do ensino, para despertar no professor a docência, para acompanhar o aluno e atender à família, conforme evidenciam os registros:

O coordenador pedagógico tem como atribuição implementar política de ensino no seu *campus* e é do seu fazer pedagógico que sai o planejamento pedagógico da instituição, junto ao diretor. Porém, ele não pode prescindir jamais do acompanhamento ao aluno que é inerente ao seu fazer pedagógico. Só que na compreensão do diretor de ensino, o pedagogo tem como função, acompanhar nota de aluno, acompanhar se o aluno vai bem ou mal, vai chamar o pai... e não é só isso, isso é também, mas muito aliado a essa questão, está o pensar a instituição e seu fazer pedagógico, do planejamento à sala de aula, é a aplicabilidade dessa política de ensino no *campus*. (GESTOR 1).

Ainda teve essa mudança das funções específicas do pedagogo que mudaram e hoje é o coordenador pedagógico, hoje não se exerce como era antes: o pedagogo orientador – lida com aluno, o pedagogo supervisor - lida com o professor, o pedagogo administrador – lida com o gestor da instituição, **hoje é o coordenador pedagógico que**

trabalha com as políticas de ensino da instituição, que implementa o seu planejamento, que atua na feitura de planejamento, é esse o caminho que é trilhado pela função do coordenador pedagógico. (GESTOR 1, grifo nosso).

O trabalho do pedagogo ou do coordenador pedagógico dentro do IFAL, o que é para ser, corresponde ao assessoramento à gestão, no que se refere ao ensino, no sentido do planejamento, das discussões a serem encaminhadas para colocar em prática ou as ações sistêmicas encaminhadas pela PROEN. A questão da formação do professor também, ele lida com educação básica, isso significa que tem aluno adolescente, que tem que acompanhar no que se refere ao seu aprendizado, ter contato com família, fazer a ponte quando for necessário entre alunos e professores, ter que trabalhar essa compreensão do que é o processo ensino aprendizagem que é baseado em diálogo entre o professor e o aluno e para isso tem que estar a todo instante com o professor, conversando, debatendo, dialogando, e, para isso, volto ao que eu disse no início, **tem que ter um respaldo da gestão do campus**. (GESTOR 2, grifo nosso).

As falas evidenciaram a função do coordenador pedagógico de implementar políticas públicas de ensino sem esquecer o acompanhamento do aluno. E nesse sentido, sua função de formador se distancia, tendo seu destaque para a ação voltada para o ensino e no ato de despertar o professor para o exercício da docência.

Alguns aspectos quanto à insatisfação da função do coordenador pedagógico são elencados e considerados importantes para esclarecer alguns pontos nesta pesquisa. Um dos pontos expressados correspondem ao desconhecimento do trabalho do coordenador pedagógico, por esta razão, chega a ser confundido com o trabalho do diretor de ensino no IFAL:

Algumas vezes, os coordenadores pedagógicos e pedagogos dizem que não participam das reuniões, mas são convidados, e algumas vezes não são convidados pelos gestores do *campus*, e aí também surge essa questão de relação, até pelo fato do pouco entendimento do que é o este profissional dentro da instituição se complica, e aí, a função muitas vezes que é para ser do pedagogo, passa a ser do diretor de ensino, o diretor de ensino passa a ter o trabalho que é do coordenador pedagógico. (GESTOR 1).

Outro aspecto a considerar foi a dificuldade pelo reconhecimento do magistério de igualar a carreira do pedagogo à carreira do docente:

A gente já lutou, já foi uma luta grande, até o fato de você não estar no magistério, já descaracteriza sua função. A luta da nossa carreira para se igualar à carreira do professor foi intensa, a gente veio conseguir isso agora, nesse governo. (GESTOR 1).

Críticas são feitas pelo fato do pedagogo não ser o diretor de ensino na instituição, haja vista ser ele o profissional para compreender e lidar com as questões da educação:

Expresso minha opinião diante desse contexto de que quem deveria assumir a função de diretor de ensino era o pedagogo, pois ele tem o conhecimento próprio para ver as questões urgentes na educação. O diretor de ensino no IFAL nunca é um pedagogo porque é uma função indicada, política. Não desmerecendo, porque um diretor de ensino, ele como professor, ele é um gestor nato. O diretor de ensino é o gestor também, mas anteriormente, quando eu fiz pedagogia, nós tínhamos a formação de administrador, supervisor e orientador, porque só quem podia ser administrador dentro de uma instituição era o pedagogo, mas acabou, hoje é o coordenador pedagógico. (GESTOR 1).

Outras críticas são proferidas diante da falta de reconhecimento do pedagogo como docente, pois nem a CAPES o aceita para trabalhar os projetos e grupos de pesquisa:

Nós não podemos na CAPES, mesmo com o título de doutorado, acompanhar projetos. Porque a CAPES, quando organiza os grupos de pesquisa, tem que ser um professor. Mesmo você sendo pedagogo, doutor, você não acompanha. (GESTOR 1).

Nós não podíamos, não sei se mudou já, não podíamos concorrer ao cargo de direção. Eu tentei também formar um grupo de pesquisa sobre evasão, retenção e foi rechaçado com base no que a CAPES orienta, pois tem que ser um professor para acompanhar. (GESTOR 2).

A natureza dessa insatisfação advém da própria rede de educação profissional, como se pode verificar:

Por mais que tenha uma política de trabalho junto aos gestores de ensino, a própria rede de educação profissional descaracteriza o fazer do pedagogo. Todo o trabalho de reconhecimento desse profissional tem que começar pela rede, pois ela tem que ter essa compreensão de

qual é a função do coordenador pedagógico ou do pedagogo dentro da instituição. (GESTOR 1).

Os pedagogos são licenciados, então, conseqüentemente são professores, não estão dentro da sala de aula, mas acompanham o processo o processo de ensino, porém, são considerados e tratados, não estou desmerecendo, como um mero técnico administrativo de nível superior. Fato que não encontramos essa desvalorização no estado e nem no município, pois no estado e no município a carreira deles é de docente, o pedagogo tem as mesmas prerrogativas nos estados e municípios de fazer a função de magistério. Essa é a desvalorização do pedagogo no instituto, porque se fossem reconhecidos funcionalmente como magistério, talvez houvesse o reconhecimento. (GESTOR 2).

Há também, como no caso dos coordenadores e pedagogos, falas que apontam a resistência docente ao trabalho pedagógico no IFAL, fato que corrobora significativamente para o surgimento de obstáculos da função do coordenador pedagógico. Seguem os depoimentos:

Existe uma relação conflituosa que atrapalha o trabalho do pedagogo e do coordenador pedagógico em determinado *campus*, até por aquela compreensão de ser uma instituição eminentemente masculina, entre outras, formada por professores profissionais, engenheiros e que já têm uma compreensão de que não se precisa de muita coisa para ensinar. Alguns acham que é somente entrar na sala de aula e ministrar sua aula e aquela questão da relação professor x aluno não pertence a ele, as discussões sobre avaliação, metodologia, didática, a pedagogia não precisa chegar junto dele para fazer, tem-se aquela impressão e que já se constituiu uma marca registrada do conflito entre a pedagogia e o professor. Isto acontece por conta dessas lacunas de formação do docente. Nós nos deparamos com problemas não só com quem é bacharel, mas também com quem tem licenciatura, e às vezes choca. (GESTOR 2).

Após essas falas, identificamos que a insatisfação do pedagogo e do coordenador pedagógico está relacionada ao não reconhecimento da importância do seu trabalho em diferentes contextos, ou seja, o próprio desconhecimento de que eles lidam diretamente com a docência.

A partir da ênfase dada às insatisfações quanto ao reconhecimento e valorização do trabalho do pedagogo e do coordenador pedagógico, questionamos à gestão o que fazer para mudar essa realidade. Obtivemos opiniões iniciais sobre a necessidade de

valorização do trabalho do pedagogo e do coordenador pedagógico parte da Rede de Educação Profissional, conforme registro:

Primeiramente, isto é uma questão legal, porque é uma questão da rede. Em se tratando do IFAL, especificamente, se a rede de educação profissional não tem essa compreensão, a luta tem começar por lá, agora, aqui a gente vai tentando dar conta daquilo que diz respeito a nossa profissionalização, pois é nossa obrigação, enquanto profissional que quer estar bem, que quer estar qualificado, buscar a formação. (GESTOR 1).

Em algumas opiniões, a busca pela profissionalização do pedagogo e do coordenador pedagógico foram soluções apontadas para a valorização do trabalho pedagógico:

Por exemplo, “Se você é pedagoga de formação, sabe o que é o seu fazer pedagógico”, você também é responsável pela sua formação, o professor não pode estar cruzando os braços nem o pedagogo e nem ninguém, esperando que venha uma formação. Agora, no contexto do IFAL, enquanto não tiver uma consciência maior do papel do pedagogo, ele não cresce. (GESTOR 1).

Primeiramente é para o coordenador pedagógico e o pedagogo colocar em prática o que sabem fazer que é assessorar o *campus* no desenvolvimento da política de ensino emanada da Pró-Reitoria de Ensino e nos seus mais diversos âmbitos, seja no processo de ensino aprendizagem, seja no planejamento maior de todas as atividades de ensino envolvendo pesquisa, extensão, eventos, etc. (GESTOR 2).

Outro aspecto importante que valoriza o trabalho do pedagogo e do coordenador pedagógico está relacionado à articulação entre o trabalho da gestão e o trabalho da coordenação pedagógica. Os participantes expressaram as opiniões a respeito:

Se o diretor de ensino e diretor de *campus* também não trabalhar alinhado a esse profissional, a gente não vai poder crescer muito. (GESTOR 1).

Tem que partir primeiro da compreensão dos gestores. Isto porque a maioria dos professores com cargo de diretor, de algum gestor, de coordenador de curso, de área etc. e tal, quando diz que está sentindo falta do pedagogo, do pedagógico é no sentido para ver nota do aluno, para uma ação disciplinar, é no final, não no planejamento, não no

processo. Ao ponto que o pedagogo deveria estar presente no processo maior, com espaços para a sua atuação, dessa forma, não precisaria acompanhar aluno nos momentos críticos, estaria tudo tão mais claro para o professor e tão mais claro para o aluno que não precisaria chegar ao ponto com altos índices de reprovação, com momentos estressantes de conselho de classe. (GESTOR 2).

Não se concebe que em uma instituição de ensino, onde existem constituído em seus quadros pedagogo e coordenação pedagógica, o Pró-Reitor de ensino ter que fazer convocação para contar com a presença do pedagogo. Isto porque notamos alguns espaços de intensas reuniões sem a presença desse profissional justificada pela falas “não fui convidado, não fui convocado, não sabia”. (GESTOR 2).

A constatação de insatisfação e impotência para quem conduz o trabalho pedagógico é fato, mas o que é mais preocupante é que a instituição não oferece espaços ou condições necessárias para que o trabalho pedagógico seja reconhecido, valorizado e tenha sua autonomia. Saber quais ações esse profissional desenvolve e como suas orientações contribuem para o desenvolvimento educacional e para a profissionalização docente é um dos primeiros passos institucionais. Segue um registro que expressa marcas dessa desvalorização do trabalho pedagógico:

Se você pudesse filmar, você que participa de conselho de classe, se você pudesse filmar um *campus* como Maceió, com sete cursos de educação básica, com turmas nos dois horários, com quase cinquenta turmas de sete cursos, até o quarto ano, entre subsequentes e você se deparar com o aumento de reprovação..., seria cômico se não fosse trágico, da ironia, rispidez do professor com o pedagogo, do modo como o professor se dirige ao falar com o pedagogo, é com falta de respeito, às vezes. Tudo poderia ser evitado se reconhecessem a importância do trabalho desse profissional e ouvissem sua orientação. (GESTOR 2).

Por fim, as ações da PROEN buscam a valorização do pedagogo e do coordenador pedagógico:

Tenho consciência de que a PROEN, na pessoa do pró-reitor de ensino, tenta em todos os espaços mostrar a importância do pedagogo, principalmente expor a importância do trabalho do pedagogo em todas as nossas reuniões quando chama a atenção do diretor de ensino com relação ao engajamento, ao envolvimento do pedagogo nas ações de ensino, chega a um ponto de ter que colocar no e-mail, por meio de um convite, um memorando, dizendo que é extremamente importante a

participação do pedagogo nos encontros. Escreve: “Não esqueçam que é extremamente importante a presença do coordenador pedagógico e do pedagogo”. (GESTOR 2).

As falas revelam opiniões sobre a necessidade do coordenador pedagógico e do pedagogo buscarem o percurso da profissionalização, assim como contar com a parceria da gestão, fato que tornaria o trabalho pedagógico coerente, objetivo e sólido. Os outros aspectos se referem à valorização que advém da própria rede de educação profissional, dos professores e da continuidade do trabalho de valorização feito pela PROEN.

Sobre a questão da articulação entre gestão e coordenação pedagógica, questionamos o que a gestão poderia fazer para melhorar o trabalho pedagógico do coordenador. Obtivemos como resposta que a atitude da gestão do IFAL a favor do trabalho do coordenador pedagógico e do pedagogo está em compreender e conhecer suas ações, como também permitir que eles possam realizá-las de fato. Segue o registro:

Ter a compreensão do que é o trabalho do pedagogo e dar o espaço que lhe é de direito. Não é apenas dizer que vai abrir espaço para o pedagogo, implica em dar a ele o direito de exercer sua própria função, a função de pedagogo da qual ele fez concurso para tal. Basta isso, deixe ele exercer seu trabalho, porque ele qual é o seu fazer, que o trabalho de planejar, de acompanhar, de avaliar, de assessorar... Deixar ele fazer, porque essa é a sua função. Isso lhe pertence. (GESTOR 1).

Quanto às atribuições do coordenador pedagógico, os gestores consideram que esse profissional realiza muitas atribuições como o atendimento aos pais, atendimento aos alunos, atendimento aos professores, participação em reuniões com a gestão, formação de professores, organização de eventos, organizações diversas, atividades de caráter burocrático e administrativo, organização e coordenação de reuniões e outras, mas destacaram as ações de planejamento junto aos docentes como uma das principais atribuições. Seguem as falas:

Todas e mais algumas. Além das ações de planejamento de ensino, essa é a principal. (GESTOR 1).

Todas, mas voltadas para o planejamento das ações de ensino e desenvolvimento da proposta de planejamento da PROEN. (GESTOR 2).

No que diz respeito aos principais diagnósticos que os coordenadores pedagógicos e pedagogos socializam com a Proen a respeito do trabalho docente, os gestores apresentaram opiniões sobre a concepção da formação do docente. Seguem as falas:

Esta questão é complicada porque demanda a compreensão do que é ser docente. Muitos professores chegam no IFAL e pela sua própria formação entendem que é uma instituição de ensino que não precisa discutir mais nada nem repensar o ensino, acham que dar aula, é dar aula e encerra ali. Alguns docentes não compreendem o trabalho pedagógico, não estou culpabilizando, é até a própria formação de quem está chegando aqui e a própria compreensão do que é ser professor, inclusive, até quem é licenciado. (GESTOR 2).

Os gestores apresentaram afirmações de que docentes participam do processo pedagógico.

Claro que nós temos muitos e vários profissionais docentes que se preocupam, que discutem, que vão atrás de melhorias. (GESTOR 2).

Há muitos docentes que buscam melhorar a prática pedagógica, buscam orientações e ajuda. (GESTOR 1).

Os gestores também expressaram uma opinião sobre a razão da escolha de muitos profissionais pela licenciatura.

Antigamente, você escolhia ser professor porque entendia que ia se realizar profissionalmente. Hoje, alguns procuram a questão da licenciatura como uma formação de graduação mais fácil de entrar nas carreiras, mais rápida em termos. Por exemplo, quando eu saio de uma licenciatura de matemática, se eu não passar num concurso, eu vou dar aula particular, trabalhar em uma escola privada... e muitos se deparam sendo profissional, alguns por profissão, mas outros assim, encaram como foi o que lhe restou. E diante dessas circunstância que temos uma série de dificuldades para fazer o trabalho de orientação pedagógica. (GESTOR 2).

Evidenciou-se também o perfil do docente que não avalia sobre sua atuação pedagógica. Segue a opinião:

Se perguntar sobre o processo de ensino a um professor, ele vai dizer que está ok. Se for apontar alguma coisa que atrapalhe esse trabalho dele, o mesmo vai citar o pedagógico, vai citar a reitoria, poucos vão dizer, sou eu que preciso de formação. (GESTOR 2).

Diante do exposto, percebe-se que muitos docentes do IFAL têm pouca compreensão do que significa ser professor, por conta da própria formação inicial que tiveram e porque a docência pode ter sido o percurso mais acessível para o exercício profissional. Mesmo assim, há a constatação de que muitos participam do processo pedagógico, o que é um fator positivo para a construção de saberes.

Sobre os espaços de interlocução e colaboração entre coordenador pedagógico e pedagogo e os docentes, os gestores referem-se à existência de espaços de reunião pedagógica semanal, porém, em raros casos, são aproveitados para desenvolver a formação continuada:

O coordenador pedagógico dispõe de espaços, que agora estão reduzindo, pois no passado tínhamos, como Maceió tem ainda, um espaço semanal de reunião, são os chamados DGs, todas as quartas, o pessoal da tal área se reúne, para discutir, debater... Os espaços nos *campi* diminuíram e outros estão inexistentes. O que ocorre é que existem, mas são mal aproveitados. São usados, em alguns casos, para as questões mais informativas de caráter administrativo, questão de horários, de eventos, questões administrativas corriqueiras. Há *campus* que a pedagogia chama o professor para conversar, atua junto com o coordenador pedagógico, senta com um grupo de professores... De 2010 para cá, com a expansão dos *campi*, começou a descaracterizar porque o professor só poderia ficar determinados dias por conta da distância, e aí, para se amoldar às exigências e solicitações dos docentes, os gestores de ensino abriram mão desses espaços. (GESTOR 2).

Mais uma vez, assim como indicado pelos professores nos questionários, as condições de existência dos espaços de interação entre professores e o coordenador pedagógico são insuficientes e muitas vezes se restringem aos aspectos administrativos.

A partir dos registros, interpretamos que os espaços físicos para desenvolver as reuniões pedagógicas existem, porém, não são aproveitados para fins pedagógicos, o que seria a oportunidade de encontros para discussões coletivas e processos de formação continuada a partir do próprio contexto do *campus*.

Sobre o interesse dos professores do IFAL em processos de formação continuada, obtivemos informações de que houve pouca adesão dos docentes para a pós-graduação em docência para a educação profissional, curso necessário, principalmente para professores que não têm o curso de licenciatura. Seguem os registros:

Diante das exigências, abrimos uma pós-graduação de formação em docência para a educação profissional e muitos professores, principalmente os bacharéis, não se inscreveram, porque hoje, com essa reforma do ensino médio, se diz que o notório saber lhe dá condição para a docência. Então, esse fator, inviabilizou que muitos deles se inscrevessem numa pós, mais uma prerrogativa para você dizer que não quer se profissionalizar. (GESTOR 1).

A formação em docência para a educação profissional só iria lhe dar respaldo para fortalecer a profissão docente. Num universo de 926 professores, ofertamos 50 vagas, com muito receio, deixamos 5 para o público externo, o curso é na modalidade à distância. Lamentavelmente, das 50 vagas da pós-graduação em docência para a educação profissional, tivemos que prorrogar duas vezes, somente 38 professores se inscreveram. E os professores reclamam que não têm formação e que precisam da ajuda da pedagogia. (GESTOR 2).

Uma das falas dos gestores mostra que os docentes do IFAL se interessam por Mestrados e Doutorados, embora na área específica de conhecimento que ministram:

Os professores do IFAL só têm interesses em Mestrados e Doutorados na área específica deles. A docência embora seja o seu campo de atuação profissional, dentro do instituto federal, ele não se vê como docente. (GESTOR 1).

Outra opinião retoma a falta a identidade docente dos professores do IFAL e por esta razão não se identificam com processos formativos pedagógicos. Segue registro:

Então, essa identidade não foi construída ainda, e muitos dos nossos profissionais que aqui estão, não se vêem como docentes. Se perguntar a eles qual a profissão deles, vão dizer que são engenheiros, que são arquitetos, menos professores. (GESTOR 1).

A partir das falas é possível interpretar que a pouca adesão dos docentes a uma pós-graduação específica para docência na educação profissional é um indicador de que há pouco interesse em formar-se a partir da realidade educacional que vivencia, além de tornar ainda mais distante a construção da identidade docente. A opção por fazer mestrado e doutorado é uma necessidade de desenvolvimento da carreira docente na instituição e, de fato, beneficia a titularidade e a progressão salarial.

É importante destacar, que segundo os gestores participantes, os professores do IFAL exigem desenvolvimento profissional e pedagógico dentro da instituição. O curso em formação pedagógica demorou para ser implementado no IFAL e as cobranças para a realização de uma Formação em Docência para a Educação Profissional era constante, conforme depoimentos:

A Pós-graduação em Docência para a Educação Profissional era para ter saído há mais de seis anos, mas demorou por conta de desencontros de financiamento. Enquanto isso, nós éramos cobrados em todas as formações, em todas as idas da gestão aos *campi* porque era uma necessidade funcional para os docentes. Não vou tirar o mérito de alguns docentes que gostariam de participar do curso, é tanto que tivemos as inscrições de 38. E para a surpresa de quem estava organizando essa inscrição, havia licenciados que desejavam cursar. É interessante ver isso, mas assim, pelo número grande que nós temos de professores, principalmente porque nós abrimos nos *campi* novos que envolve a parte agrícola, esperávamos maior procura. (GESTOR 2).

Os gestores participantes apresentaram informações sobre a atuação do coordenador pedagógico e a formação continuada no IFAL, como também sobre as ações da PROEN para que o trabalho desse profissional se desenvolva. Primeiramente, identificamos que a PROEN dá autonomia aos *campi* para que possam realizar suas atividades de formação, afirmaram que o IFAL desenvolve ações pontuais de formação, consideram o GEPLANES como uma iniciativa para implantar uma política de formação continuada e citaram a CDCP como um setor que desenvolver a formação para os servidores do IFAL. Reconhecem a necessidade de se desenvolver uma política de

formação continuada, haja vista que há inúmeras razões que a justifica, principalmente a questão da identidade dos professores na instituição. Outro aspecto discutido pelos gestores se refere às atribuições dos coordenadores pedagógicos e à insatisfação devido ao desconhecimento e desvalorização do fazer pedagógico pela instituição, pela rede de educação profissional e pelos professores.

Os gestores expressaram suas ideias sobre a importância dos coordenadores pedagógicos trilharem o percurso da profissionalização, como também deve acontecer a cumplicidade do trabalho entre gestão e coordenação pedagógica. Além disso, descreveram e criticaram o desinteresse dos docentes do IFAL em processos de formação continuada, fato que intensifica os entraves para os coordenadores realizarem um processo de formação continuada com os professores.

Os relatos apresentados sobre a oferta de processos de formação continuada contribuíram para externar as dificuldades para desenvolver um trabalho de formação do outro, que desperta o outro para a docência e aprofunda o processo de profissionalização. As ações do coordenador pedagógico, do pedagogo, da PROEN podem ser desenvolvidas, pois há espaços, há ações, há docência e há questões da educação que precisam ser discutidas.

3.4 O que dizem os documentos sobre as ações do coordenador pedagógico e a formação continuada dos docentes no IFAL

Alguns documentos institucionais foram analisados, sob o foco do objeto de pesquisa, a função do coordenador pedagógico voltada para a formação continuada docente, com o objetivo de saber quais informações os documentos trazem a respeito das atribuições do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada dos docentes e quais concepções de formação continuada são apresentadas nos documentos do IFAL, principalmente as particularidades e conceitos desse processo.

Procuramos obstinadamente documentos que fizessem alusão ao trabalho do coordenador pedagógico e a uma política de formação continuada na instituição. Para tanto, pesquisamos o *corpus* acessível na Proen, assim como, textos oficiais que pudessem abordar esses pontos do nosso objeto de pesquisa. Primeiramente, analisamos o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005, cujas informações iniciais foram obtidas em diálogos com a Proen, quando nos

informou que as ações do coordenador pedagógico correspondem às mesmas atribuições dos pedagogos da instituição, segundo Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005. Este documento ampara e descreve o cargo de pedagogo quando são lançados os editais dos concursos para contratação de pedagogos. A descrição do cargo corresponde a:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; **viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas.** Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- **Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos,** inclusive na educação infantil.
- Elaborar e desenvolver projetos educacionais.
- Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional.
- Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar.
- Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional.
- Participar de divulgação de atividades pedagógicas.
- Implementar programas de tecnologia educacional.
- **Participar do processo de** recrutamento, seleção, ingresso e **qualificação de servidores e discentes na instituição.**
- Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão.
- Utilizar recursos de informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (BRASIL, 2005, grifos nossos).

O referido ofício possui marcas destacadas nos nossos grifos de que há atribuições voltadas para a formação continuada dos professores, porém, este documento não é específico para a função gratificada do coordenador pedagógico, apenas para o cargo efetivo do pedagogo. Até o ano presente, o IFAL não construiu um documento institucional que tenha descritas as atribuições deste profissional.

O Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI é um documento de referência que orienta e organiza as ações do IFAL. Não há nesse texto registros que impliquem a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores da instituição, mas há esclarecimentos no PPPI (BRASIL, 2013), entre os aspectos legais citados, sobre a formação continuada, pois menciona que a formação continuada está

relacionada à participação dos docentes em cursos de pós-graduação (BRASIL, 2013, p. 23). Quanto às diretrizes gerais do projeto, apresenta-se o objetivo de instituir uma política de formação continuada para os profissionais da Instituição (Brasil, 2013, p.42) sobre a qual encontramos a afirmação de que deve ser estabelecida uma cultura de formação permanente que venha contemplar todos os servidores, já que o conceito de desenvolvimento profissional a que o PPPI se refere é entendido como processo contínuo de formação (BRASIL, 2013, p.60), embora não mencione o coordenador pedagógico como articulador dessa cultura de formação permanente.

Evidenciamos que a formação continuada a que nos referimos não se desenvolve apenas pela participação dos docentes em cursos, palestras, pós-graduações. A formação que defendemos está relacionada às ações que desenvolvem o professor para seu exercício profissional docente consciente a partir da realidade da escola, cuja identidade profissional é assumida e a formação contempla a profissionalização.

Outro documento analisado corresponde ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, que assim como no PPPI, existem objetivos que propõem a formação continuada dos servidores, porém, transfere a tarefa de formação para cursos de qualificação e capacitação que não correspondem ao processo de formação continuada como estudo, análise e crítica da práxis pedagógica no próprio contexto de atuação. Em nenhum desses documentos o coordenador pedagógico tem uma função que revele a significância de sua atuação.

O EDITAL Nº 60/2016, DE 12 DE MAIO DE 2016, publicado no D.O.U. de 13 de maio de 2016, Seção 3, p. 46, consta resumidamente a descrição das atribuições do pedagogo, igual a que consta no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005, conforme trecho abaixo:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de instituições de ensino médio ou ensino profissionalizante; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas; assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Observa-se que os editais de concurso para pedagogo no IFAL se amparam no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, com a finalidade de situar e descrever

as atribuições que os candidatos terão que realizar quando forem empossados no cargo de pedagogo.

Durante a realização das entrevistas com os gestores da Proen, obtivemos o dado de que a CDCP - Coordenação de Desenvolvimento e Capacitação de Pessoal é o setor responsável por desenvolver a formação continuada no IFAL. Esse setor faz a pesquisa sobre as necessidades de formação de todos os servidores por meio de questionário que é disponibilizado no site oficial do IFAL, normalmente no final de cada ano letivo. Destacamos que esse questionário não é rígido e dá opções para os professores escreverem quais cursos necessitam, inclusive como ele deve ser ofertado, pois os espaços são livres para escrever e sugerir como seriam os cursos. A partir das informações que são obtidas, deve-se definir os cursos, que, na medida do possível, buscam atender às solicitações feitas em cada ano. Se os professores não se pronunciam por meio desse instrumento, logicamente, suas necessidades não serão conhecidas.

A partir desse dado, fomos em busca de como se desenvolver de fato essa formação continuada. Analisamos o EDITAL 06/2017 – CDCP/IFAL que oferta os cursos de formação após o referido levantamento. Observamos que os cursos possuem carga horária entre 20 e 24 horas, têm um número limitado de 20 a 30 vagas e acontecem no *campus* Maceió. É uma formação que não contempla a realidade do corpo docente dos *campi*, mas atende a alguns servidores, pois oferta apenas 220 vagas. Além disso, as temáticas ofertadas atendem mais aos servidores da área técnica, isto porque dos 6 cursos ofertados, 4 deles apresentam as seguintes temáticas: Rotinas e Procedimentos administrativos; Governança na Gestão Pública; Nova versão do Sistema de Concessão de Diárias e de Passagens; SCDP/Básico (turma I); Nova versão do Sistema de Concessão de Diárias e de Passagens e SCDP/Intermediário (turma II). Apenas dois cursos dizem respeito à formação pedagógica.

Diante da descrição desse documento, também não encontramos nenhum registro que conte com a ação do coordenador pedagógico para a formação continuada dos docentes do IFAL, tampouco, reconhecemos essa forma de formação ofertada pela CDCP como contínua para os docentes a partir da realidade do *campus*.

Anexo à Portaria, nº 153/DGCM, publicado em 02 de agosto de 2017, o Normativo Interno 001/GDG-IFAL, *Campus* Maceió. (p.51) é um documento que apresenta a coletânea das competências e atribuições das coordenações e demais

setores do *Campus* Maceió e é um referencial para esclarecer sobre as ações de cada espaço. Como é um documento recente, ainda está passivo de sofrer alterações a partir das audiências públicas que acontecerão. No caso deste documento, apenas o apontaremos como uma atitude institucional que pode esclarecer as atribuições dos setores, conseqüentemente, as atribuições dos profissionais que neles atuam, conforme algumas descrições abaixo:

§2º São Competências e Atribuições da Coordenação Pedagógica.

I- Identificar contradições, dificuldades e interferências, no desenvolvimento do ensino, na instituição, provocando a tomada de conhecimento e a busca conjunta de formas de enfrentamento e ou redimensionamento;

II- Oferecer suporte teórico-metodológico ao corpo docente para o melhor desenvolvimento do processo educativo, favorecendo a aprendizagem significativa dos estudantes;

III- Coparticipar da elaboração e atualização de projetos pedagógicos;

IV- Prestar assessoramento pedagógico, prioritariamente, aos docentes e discentes, relacionadas às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem.

V- Fomentar o trabalho coletivo, a prática de planejamento e a avaliação dos processos educativos;

VI- Dar suporte pedagógico em bancas de concurso público, seleção, ingresso e recepção de docentes e discentes da Instituição;

VII- Subsidiar a elaboração dos Regulamentos que visem sistematizar e qualificar o processo didático-pedagógico e disciplinar na Instituição;

VIII- Organizar sistematicamente tempo e espaço de reflexão e aprimoramento dos processos educativos, em articulação com os setores educacionais;

IX- Organizar grupos de estudos, minicursos, oficinas de formação continuada para docentes e discentes;

X- Promover, de forma integrada com os demais setores educacionais, práticas humanizadoras na Instituição. (BRASIL, 2017, p. 51).

Neste documento, apesar de se referir apenas ao *campus* Maceió, encontramos marcas significativas que descrevem as atribuições da coordenação pedagógica, quer sejam de forma explícita, quer sejam de forma subentendida. Seria interessante um estudo futuro com a finalidade de analisar as possibilidades de concretização das atribuições expostas, suas dificuldades e ajustes.

Este *corpus* representa uma significativa fonte de dados, aponta informações sobre o objeto de pesquisa e, junto às informações coletadas por meio das entrevistas e do questionário, contribui para consubstanciar o resultado desse estudo.

Nesse sentido, faremos a intersecção dos principais dados descritos e interpretados para apontarmos problemáticas, caminhos e perspectivas para as ações do coordenador pedagógico voltadas para a formação dos docentes do IFAL.

3.5 A relação entre os dados: os movimentos entre os dados que apresentam diagnósticos, problematizações, intervenções...

A movimentação entre os dados consiste em confrontar as ideias apresentadas tanto pelos documentos analisados como pelas informações apresentadas pelos participantes por meio do questionário e das entrevistas desta pesquisa.

Primeiramente, diagnosticamos que o Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI relaciona o processo de formação de professores do IFAL à participação dos docentes em cursos de pós-graduação (BRASIL, 2013, p. 23), cita que há o objetivo de instituir uma política de formação continuada para os profissionais da Instituição (BRASIL, 2013, p.42), como também deve ser estabelecida uma cultura de formação permanente que venha contemplar todos os servidores, já que o conceito de desenvolvimento profissional a que o PPPI se refere é entendido como processo contínuo de formação (BRASIL, 2013, p.60).

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI apresenta objetivos que propõem a formação continuada dos servidores, porém, transfere a tarefa de formação para cursos de qualificação e capacitação que não correspondem à concepção de formação continuada que trabalhamos nesta pesquisa. Sobre os cursos de qualificação e capacitação citados, o setor da instituição que comumente os oferta corresponde à CDCP, cujo edital analisado, o EDITAL 06/2017 – CDCP/IFAL que oferta os cursos de formação para os servidores do IFAL, oferece uma formação que não contempla a realidade do corpo docente dos *campi*, pois atinge a uma pequena quantidade de docentes, além das temáticas contemplarem os aspectos técnicos administrativos.

Seria importante que os docentes participassem da pesquisa sobre o levantamento de cursos para a formação inicial e continuada dos servidores quando é lançada no site institucional e dissessem quais cursos poderiam ser ofertados e que contribuiriam para a sua formação, isto porque os mesmos afirmam, em sua maioria, que não existe sistematicamente a orientação do trabalho pedagógico e/ou formação dos professores no IFAL, que as mínimas ações que acontecem não atendem à

realidade da instituição e não têm continuidade, ou seja, não tem como ponto de partida e chegada os aspectos da educação da própria instituição. Assim, já que não existe esse trabalho, participar nas pesquisas lançadas pela instituição é também uma forma de solicitar a formação continuada nos próprios *campi*, inclusive com a ativa participação do coordenador pedagógico e a construção de saberes próprios do contexto da educação profissional.

A PROEN afirma que desenvolve ações no lugar de formação continuada e que deseja e tem buscado implantar uma política de formação continuada na instituição. Evidenciou também que há pouco interesse dos professores do IFAL em processos de formação continuada, isto porque houve pouca adesão dos docentes para a pós-graduação em docência para a educação profissional, curso necessário e exigido constantemente por eles, principalmente para professores que não têm o curso de licenciatura. A adesão de apenas trinta e oito participantes foi um indicador de que há pouco interesse em formar-se a partir da realidade educacional que se vivencia, pois, segundo a PROEN, os docentes só se interessam por mestrados e doutorados nas áreas específicas. A falta de identidade docente faz com que os docentes se identifiquem minimamente com processos formativos pedagógicos.

Os coordenadores pedagógicos e pedagogos consideram como suas principais funções o ato de planejar, articular, orientar, acompanhar o processo de ensino, trabalhar temas e instigar a pensar. No entanto, afirmam que não conseguem realizar a formação continuada docente porque a prioridade entre suas atribuições, diante do número mínimo de pedagogos na instituição, tem sido de caráter administrativo, disciplinar e organizacional, atribuições estas que os distanciam do fazer pedagógico junto aos docentes, cujo diálogo, é mínimo, compromete as discussões e limita a construção de saberes no espaço escolar. Esse distanciamento resulta em perdas de espaços para atuar nos processos de ensino, em precarização do trabalho pedagógico, além do desconhecimento institucional de suas reais funções. Além desses fatores, afirmam que o desenvolvimento desse processo depende do apoio e colaboração da PROEN.

Os professores revelaram suas impressões a respeito do trabalho dos coordenadores pedagógicos e pedagogos no contexto institucional quando informaram, em sua maioria, que eles não exercem sua função articuladora de liderança nos processos de ensino, não trabalham pedagogicamente junto aos docentes no que diz

respeito ao desenvolvimento de projetos, ao planejamento de ensino, ao desenvolvimento das aulas, ao processo avaliativo, às atividades de formação continuada dos docentes e ao desenvolvimento de reuniões de caráter pedagógico. Parcialmente, eles atuam em momentos pontuais pedagógicos que não possuem uma sistematização para acontecerem e dependem de uma demanda, atuam nos processos administrativos, nas reuniões pedagógicas, apoiam o trabalho dos docentes e os atendem quando é solicitado.

A atuação pedagógica deles é insatisfatória, pois os professores a consideram desfocada da realidade da escola, não contribui para o desenvolvimento do docente, é complexa ou inexistente. Há casos em que não há coordenador pedagógico para desenvolvê-la, ou então, porque o mesmo não desenvolve esse processo. Suas propostas pedagógicas discutidas com os docentes são descontextualizadas e sem continuidade. Em alguns *campi*, a coordenação pedagógica está sem coordenador ou pedagogo ou inexistente, além de não existir no IFAL uma política transparente de formação continuada, além disso, segundo a maioria dos participantes, o corpo docente é mais privilegiado pelo desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico e do pedagogo, principalmente porque eles atuam no contexto das normas docentes e no conselho de classe.

Diante dessa realidade, os coordenadores pedagógicos e pedagogos indicaram que não há condições suficientes para desenvolver todas as atribuições, por serem muitas e o número de pedagogos na instituição é insuficiente. Em seus desabaços, ressaltam que no cotidiano escolar surgem diversas questões externas de caráter administrativo, disciplinar e organizacional e que a ausência de uma política de ensino ou diretrizes que norteiem o trabalho deles faz com que não consigam realizar suas principais atribuições de caráter pedagógico, como por exemplo, a própria formação continuada dos docentes.

Outras falas apresentadas pelos coordenadores pedagógicos e pedagogos refletem uma insegurança quanto à falta de abertura de alguns docentes para que possam atuar juntos, possivelmente porque os docentes não conhecem ou não valorizam a importância do trabalho pedagógico deles na instituição.

A PROEN, ao contribuir com suas informações sobre a atuação do coordenador pedagógico e do pedagogo no desenvolvimento da formação continuada no IFAL afirma que a função principal do coordenador pedagógico e do pedagogo é implementar

políticas públicas de ensino sem esquecer o acompanhamento do aluno, além de realizar muitas atribuições como o atendimento aos pais, atendimento aos alunos, atendimento aos professores, participação em reuniões com a gestão, formação de professores, organização de eventos, organizações diversas de caráter burocrático e administrativo, organização e coordenação de reuniões e outras, principalmente as ações de planejamento junto aos docentes como uma das principais atribuições.

Para a PROEN, a insatisfação do coordenador pedagógico e do pedagogo está relacionada ao não reconhecimento da importância do seu trabalho em diferentes contextos do IFAL, tanto pelos professores, como pela gestão, ou seja, o próprio desconhecimento de que eles lidam diretamente com a docência.

Em diálogos com os coordenadores pedagógicos e pedagogos, a PROEN recebe as impressões de que muitos docentes do IFAL têm pouca compreensão do que significa ser professor, por conta da própria formação inicial que muitos docentes tiveram e porque a docência pode ter sido o percurso mais acessível para o exercício profissional. Nesse sentido, assumir a identidade docente no IFAL é um processo que necessita da mobilização de ações de formação continuada nos próprios *campi*, por isso que os gestores da PROEN dão a autonomia para que os *campi* realizem a formação continuada a partir da própria realidade deles.

Os docentes apresentaram as suas necessidades relacionadas à atuação do coordenador pedagógico e do pedagogo, enfatizaram que é necessário acontecer o acompanhamento dos docentes e a formação continuada em serviço, visto que não houve o reconhecimento do trabalho do coordenador pedagógico e do pedagogo voltado efetivamente para a formação continuada docente.

Os coordenadores pedagógicos e pedagogos solicitaram contribuições dos professores para que o trabalho deles seja bem-sucedido, já que o trabalho docente depende do trabalho pedagógico e vice-versa. Evidenciaram que o trabalho docente deve ser desenvolvido em parceria com a coordenação pedagógica, haja vista que esse trabalho coletivo é o ponto de partida para a construção de saberes, discussão e solução para os entraves do cotidiano educacional. O distanciamento destes protagonistas promove desencontros, desinformação, desarticulação do processo de ensino e muitas surpresas. Evidenciaram que é preciso acabar com a rejeição e o preconceito do professor com o coordenador pedagógico e o pedagogo, pois ambos

são parceiros de trabalho na conjuntura pedagógica e nessa relação precisa estar presente o respeito e o reconhecimento do trabalho um do outro.

Os coordenadores pedagógicos e pedagogos solicitaram contribuições à gestão a fim de que os espaços estejam abertos para suas atuações pedagógicas, para que possam realizar o trabalho de discussão da conjuntura do espaço escolar, para que se disponibilize momentos para a orientação pedagógica no *campus*, assim como a participação efetiva deles nas reuniões das coordenações de ensino, para que a instituição reconheça o pedagogo como um profissional do magistério e não como um técnico. Outros destaques correspondem à melhoria da remuneração da função gratificada do coordenador pedagógico, a socialização dos registros de práticas pedagógicas entre os *campi* e à oferta de uma pós-graduação *strictu sensu* para contribuir com a formação continuada dos coordenadores pedagógicos e pedagogos no IFAL.

A PROEN apresentou suas contribuições para que o trabalho do coordenador pedagógico e do pedagogo seja bem sucedido. Primeiramente, evidenciou a própria atitude do coordenador pedagógico e do pedagogo de buscar o percurso da profissionalização, assim como contar com a parceria da gestão, que deve estar a favor do trabalho deles, estar atento a compreender e conhecer suas ações, como também permitir que eles possam realizá-las de fato, pois esta atitude tornaria o trabalho pedagógico coerente, objetivo e sólido. Os outros aspectos se referem à valorização que advém da própria rede de educação profissional, dos professores e da continuidade do trabalho de valorização feito pela PROEN.

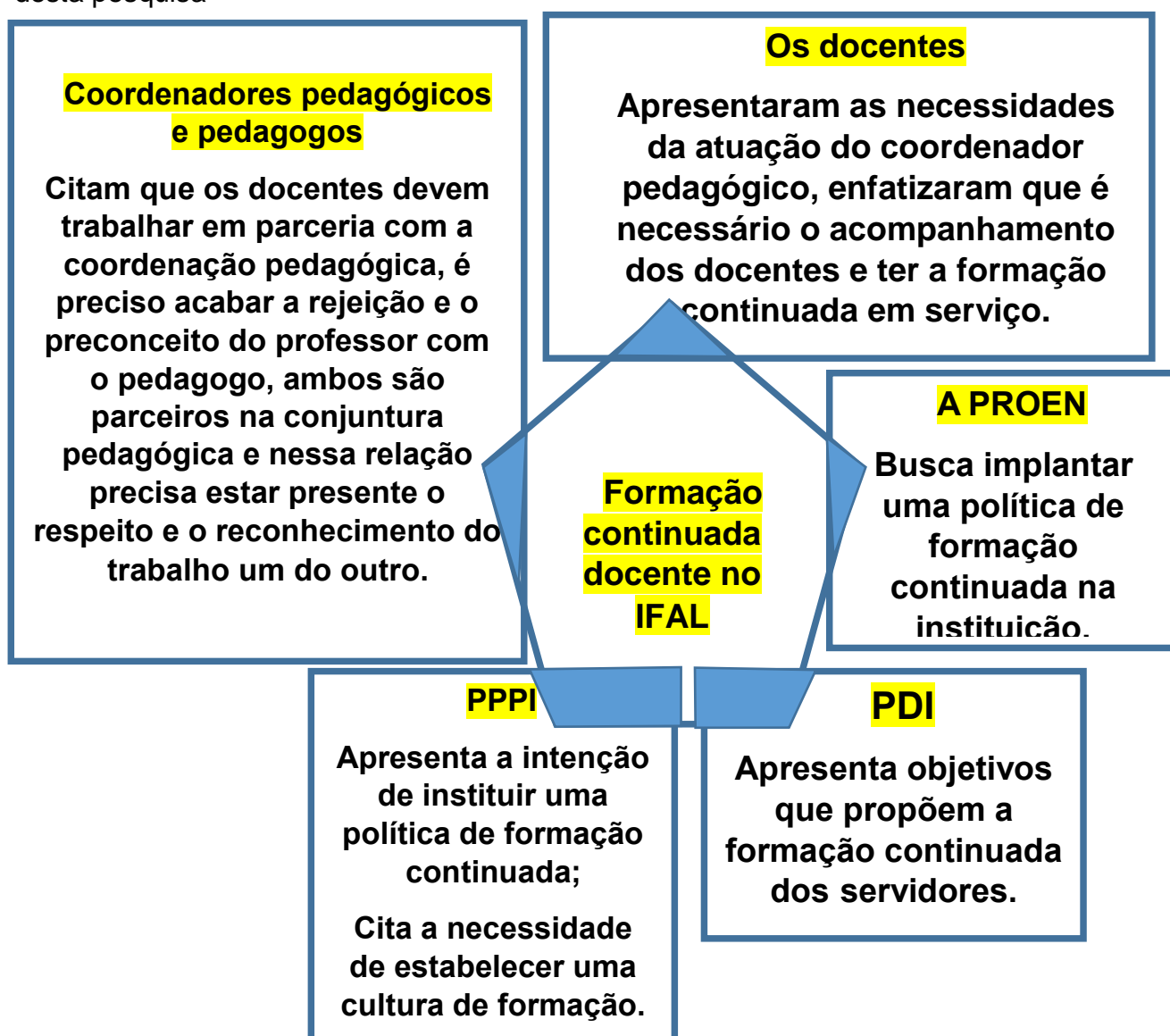
Outro fator importante citado pela PROEN, corresponde à disponibilização dos espaços tanto físicos como de tempo para o desenvolvimento de encontros e reuniões pedagógicas, o que seria a oportunidade para discussões coletivas e processos de formação continuada a partir do próprio contexto dos *campi*.

Ao interpretarmos a relação de todos os sujeitos e documentos com a formação continuada dos docentes do IFAL, diagnosticamos que não há uma sistematização para que a mesma aconteça, falta a articulação desse trabalho contínuo, faltam diretrizes mais específicas, apesar da intenção de todas as partes para que esse processo se desenvolva, e nesse sentido, entendemos que a primeira atitude de intervir nessa conjuntura consiste em definir para a instituição o que é o trabalho do coordenador pedagógico e do pedagogo e estar junto deles durante o processo de ensino, como

também, encontrar soluções para combater a precarização do trabalho pedagógico e termos mais coordenadores pedagógicos e pedagogos concursados e atuantes perante as suas reais funções. Apesar dos indicadores de fragmentações, desconhecimentos, desvalorização, incoerências... Há uma vontade em comum que precisa se concretizar que é estabelecer uma cultura de formação continuada.

Dessa forma, diagnosticamos os pontos de intersecção que unem, que apresentam as concordâncias entre os participantes e os documentos desta pesquisa a favor do processo de formação continuada docente possível de ser desenvolvido, haja vista que há um interesse em comum: a formação continuada docente no IFAL.

Quadro 3 – Os pontos de intersecção indicados pelos documentos e participantes desta pesquisa



Fonte: Quadro criado pela autora. (2018)

Considerações para os passos iniciais rumo a um processo de formação continuada

Não sei como preparar o educador. Talvez que isto não seja nem necessário e nem possível... É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguiram como tropeiros e caixeiros. Porque nem tropeiros e nem caixeiros tenham desaparecido, mas permaneçam como memórias de um passado que está mais próximo do nosso futuro que o ontem. Basta que o chamemos do seu sono, por ato de amor e coragem. E talvez, acordado, ele repetirá o milagre da instauração de novos mundos.

Rubem Alves

Debruçar-se nestas últimas páginas implica em refletir sobre o longo e intenso caminho que percorremos e pensar os próximos passos desse objeto de pesquisa rumo ao desenvolvimento de uma política de formação continuada que possa trabalhar a integração no IFAL e melhor qualidade de ensino, haja vista que esta pesquisa não cessa nesta escritura, mas é o ponto de partida de novas ações, pesquisas, construções de projetos, tentativas, e principalmente, novos diálogos.

A indagação sobre a função do coordenador pedagógico no IFAL voltada para a formação continuada docente correspondeu a um trabalho de pesquisa minucioso que apontou muitos dizeres e muitas inquietações. Os dizeres vêm das muitas respostas recebidas e que ora contrastam, ora denunciam, ora confirmam os inúmeros conceitos apresentados no referencial teórico desta escritura.

As inquietações são tantas que nos fazem perguntar sempre: Por que não acontece? Por que não se fala sobre? Por que não se valoriza? Por que não se conhece? No meio dessas indagações estão dois importantes profissionais da educação que deixam marcas de distanciamento e fragmentações em suas atuações profissionais e que são registradas nesta pesquisa. Importantes profissionais que precisam ser reconhecidos e valorizados pela instituição, como também, os espaços institucionais precisam ser repensados, (re)estruturados, sistematizados e disponibilizados para a real atuação desses protagonistas educacionais, pois uma *práxis* pedagógica será possível a partir da primeira atitude que diz respeito ao ato de permitir e proporcionar que a formação continuada aconteça. Conhecer a importância da formação continuada e o que ela é, permitir, dialogar, ouvir, compreender, refletir, compartilhar, registrar, discutir, formar o outro enquanto se forma.

O objetivo da pesquisa correspondeu a investigar a função do coordenador pedagógico no IFAL, ação realizada com abrangência, pois atingiu a maioria dos *campi*

dessa Instituição Federal. Como especificidade, quisemos saber as concepções que o coordenador pedagógico tem de seu próprio trabalho, e ele, espontaneamente nos revelou. Quisemos saber a interpretação que os docentes têm a respeito do trabalho que o coordenador realiza e eles deixaram suas impressões. Quisemos saber o que a gestão traz de informação e pensa sobre a atuação do coordenador pedagógico e ela trouxe informações significativas. Quisemos saber o que os documentos dizem sobre a formação continuada e as atribuições do coordenador pedagógico e eles nos deram novos conceitos e ausências de esclarecimentos.

Os coordenadores pedagógicos e pedagogos entrevistados revelaram que não conseguem espaços no IFAL para realizar suas ações pedagógicas e acabam limitando suas práticas para atender mais diretamente aos alunos. Concomitante a isso, percebe-se que não existem diretrizes construídas que venham a ser trabalhadas pela PROEN com a coordenação pedagógica dos *campi*, não há um acompanhamento, não há uma orientação pedagógica da gestão que ampare o trabalho do pedagogo e do coordenador pedagógico.

Outros aspectos a mencionar é que existe um distanciamento entre docente e coordenador pedagógico, ao ponto dos mesmos só se encontrarem em restritas reuniões pedagógicas semestrais, em um curto espaço de tempo de no máximo três dias e nos conflitantes conselhos de classe, cujo momento exige uma formação para o docente ter consciência da importância e responsabilidade de decidir a retenção ou aprovação do aluno.

Quanto aos docentes, independentemente de serem bacharéis ou licenciados, a eles é dada a grande responsabilidade de desenvolver o ensino profissionalizante, porém, sabemos perfeitamente que sozinhos não conseguem assumir o peso dessa responsabilidade no processo de ensino, assim como os coordenadores pedagógicos e os pedagogos, eles também estão sozinhos. Há necessidade da rede de educação profissional analisar o trabalho desses importantes profissionais para sejam mais reconhecidos, valorizados, cuidados, atendidos...

Diagnosticamos também que muitos docentes não conhecem o processo de formação continuada na instituição, entendem a formação como uma reunião pedagógica, conselho de classe, pós-graduação, participação em congressos, colóquios, seminários, palestras. Não encontramos marcas de processos de formação continuada em nenhum *campus*, existem seus ensaios, mas não se concretizam e se

desconstroem precocemente por inúmeras razões. Outro fator que percebemos é a resistência para se permitir conhecer o trabalho do outro, a resistência para ouvir e dialogar sobre o pedagógico no contexto educacional, sobre os processos de ensino, e talvez, seja por esta razão que os espaços para discussão inexistem. As proposições diante das resistências podem estar atreladas a diversas circunstâncias que vão desde o desconhecimento do trabalho pedagógico até a cultura quanto ao fato do ensino ser profissionalizante, considerar que o pedagógico não faz diferença.

Entender o quanto é complexo o processo de ensino e se tornar ator de suas constantes transformações é uma atitude coletiva e também é um ponto de partida para processos formativos, por esta razão, os docentes, coordenadores pedagógicos, pedagogos e gestão devem sempre compreender os aspectos pedagógicos do espaço educacional, para tanto, é preciso conhecer o trabalho do coordenador pedagógico, pois esse profissional pode, deve e é necessário que oriente os docentes em sua prática diária. O ensino no IFAL precisa estar amparado num processo de articulação pedagógica e o olhar do coordenador pedagógico contribui para a profissionalização docente. Diante da gigantesca expansão que este instituto vivencia, é necessário o apoio, a presença de pedagogos e coordenadores pedagógicos na rotina do ato de ensinar, a fim de que os docentes se sintam seguros e conscientes do ensino que desenvolvem. É preciso que os coordenadores pedagógicos tenham seus espaços atuantes nas reuniões com os professores, que sejam aceitos, ouvidos e valorizados pelos nossos importantes e conscientes docentes.

Quanto à PROEN, a Pró-reitoria que articula ações para desenvolver a principal razão de existência do IFAL, que é o ensino profissionalizante, observamos suas ações para dar conta da imensidão que se tornou esse instituto, a autonomia que deu para os *campi*, o acompanhamento das coordenações pedagógicas e seus desafios. Acreditamos que os poucos profissionais que compõem essa pró-reitoria já estão no processo de construção de diretrizes das funções de cada profissional da área pedagógica, acreditamos que estão na labuta para construir formas a fim de desenvolver uma política de formação continuada. Consideramos que o IFAL, desde o seu processo de expansão até os dias atuais ainda é uma criança e tem muito o que construir, desenvolver, aprender..., portanto, que diante das problemáticas apresentadas, seja possível pensar em atitudes nesse sentido de promoção de formação continuada.

Os dados coletados revelaram a necessidade de ter o coordenador pedagógico no cotidiano dos docentes, como também é importante rever suas atribuições e ter diretrizes que norteiem e incentivem o seu trabalho. Também foi possível diagnosticar que a relação entre o coordenador pedagógico, os professores e a gestão está pautada na falta de clareza das ações do coordenador pedagógico e do pedagogo, fato que pode precarizar, desvalorizar, desviar a real função desse profissional.

Afirmamos que o problema desta pesquisa foi respondido diante dos inúmeros dados obtidos e dos silêncios declarados de que o coordenador pedagógico precisa ser reconhecido, valorizado e inserido nos espaços do IFAL. O mais significativo neste trabalho corresponde ao ato de socializar as marcas que encontramos nesta pesquisa e trabalhar nos *campi* desta instituição, os conceitos epistemológicos de formação continuada relacionados ao coordenador pedagógico, ao pedagogo, ao docente, à *práxis*, aos diálogos, para então, podemos partir para um processo maior rumo à formação, rumo à profissionalização.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Perseu. **Pesquisa em ciências sociais**. In: HIRANO, Sedi (Org.). Pesquisa social: projeto e planejamento. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1988. Capítulo 2.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 12. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2012, p. 78 – 88.

ALONSO, Myrtes. Formar Professores para Uma Nova Escola. In: ALONSO, Myrtes (Org). **O trabalho Docente: Teoria & Prática**. 2ª Ed. São Paulo: Pioneira Thomson. Learning, 2002.

ALTENFELDER, Anna Helena. **Desafios e tendências em formação continuada**. Constr. psicopedag., São Paulo , v. 13, n. 10, 2005 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

ALVES, Rubem. O preparo do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 14-28. (Biblioteca de Educação).

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. **Anexo Portaria, nº 153/DGCM, de 02 de agosto de 2017, O Normativo Interno 001/GDG-IFAL, Campus Maceió**. Disponível em <<https://www2.IFAL.edu.br/campus/site/maceio-noticias/IFAL-campus-maceio-lanca-caderno-normativo-e-disciplina-as-atribuicoes-e-competencias-de-setores-do-campus>> Acesso em 10 de setembro de 2017.

BRASIL. Instituto Federal de Alagoas. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.IFAL.edu.br/documentos/pdi-1/pdi-1>> Acesso em 10 de julho de 2017.

BRASIL. Instituto Federal de Alagoas. **Pronatec**. Disponível em:
<<https://www2.IFAL.edu.br/aluno/programas/pronatec>> Acesso em 19 de setembro de 2017.

BRASIL. Instituto Federal de Alagoas. **Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI- 2013**. Disponível em:
<<http://www.desenvolvimento.IFAL.edu.br/documentos/pdi-1/pppi>> Acesso em 10 de julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 19 de setembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Encaminha a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005**. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>>. Acesso em 05 de janeiro de 2017.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. **O questionário na pesquisa científica**. Administração On Line, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./fev./mar. 2000. Disponível em:
<http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. A educação continuada: Função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O coordenador pedagógico e educação continuada**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2012.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 53- 66.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. A profissão que pode mudar o país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, nº37, jan./abr., 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. — São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, n. 3, p. 20-29, Mai./Jun. 1995.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador Pedagógico e a formação continuada centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GÜNTHER, H. (2003). **Como Elaborar um Questionário** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade de Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). **Geplanes – Gestão de Planejamento Estratégico**. Maceió, 2017 em <http://www.desenvolvimento.IFAL.edu.br/geplanes_bsc/sgm/Index;jsessionid=6E907ABD9C5BF05BF93E875744C0DC09>

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). **Articulação Pedagógica**. Disponível em: <<http://www.ensino.IFAL.edu.br/estrutura/departamentos/articulacao-pedagogica>> Acesso em 05 de janeiro de 2017.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999. p. 278-9.

LIBÂNEO, José Carlos. **“O sistema de organização e gestão da escola”** In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LINS, Carla Patrícia Acioli. **Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas**. Estudos de Sociologia, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 1, ago. 2014. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/359/309>>. Acesso em: 20 Abr. 2016

MAGALHÃES, Poliana Marina Mascarenhas de Santana. **Averso do espelho: re(velações) sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico**. 1. Ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: _____ **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 79-90.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, António. **Formação de professores e formação docente**. In: Nóvoa, António. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Professores: O futuro ainda demora muito tempo? In: **Professores; imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf

OLIVEIRA, Denize Cristina de. **ANÁLISE DE CONTEÚDO TEMÁTICO-CATEGORIAL: UMA PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO**. Rio de Janeiro: Revista de Enfermagem da UERJ, 2008 out/dez, p. 569-576.

PLACCO, Vera Maria Niro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Niro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Ed. Loyola, 2015, p. 09 – 24.

PLACCO, Vera Maria Niro de S.; SILVA, Sylvia Helena Souza. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; Et Al. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Niro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Niro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

Oliveira, Beth. **O Trabalho Educativo: Reflexões Sobre Paradigmas e Problemas do Pensamento Pedagógico Brasileiro**. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Orgs). **Formação do Educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Federal Paulista, 1996. Seminários e Debates.

SAVIANI, Dermeval. **O Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo**. – In: Revista da ANDE, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento revista de educação, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, Edileuza Fernandes. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A IMITAÇÃO E A CRIAÇÃO. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (Orgs.). **A ESCOLA MUDOU. QUE MUDE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES!** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 61-82.

SOARES, Andrey Felipe Sé. **Coordenação Pedagógica: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SOUZA, João Francisco de. Concepção de *práxis* pedagógica. In: NETO, José Batista e SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: Editora UFPE, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.) **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** 2ª ed. Brasília: Liber Livro, 2008, 86 p.

_____, Vera Maria Nigro de Souza. Et.al. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.** Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf> - Acesso em 05 de junho de 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 2ª ed. Buenos Aires: Coleção Pensamento Social Latino Americano. Clasco: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado para cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

“A relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas”
(Resolução CNS 510/16, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) da pesquisa **AS AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: função na formação continuada docente?**, recebi de ADELAYDE RODRIGUES ALCÂNTARA DE OLIVEIRA, aluna do PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, no CEDU – Centro de Educação da UFAL – Universidade Federal de Alagoas e/ou da Dra. SUZANA MARIA BARRIOS LUIS, professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-Graduação em Educação, responsável pela execução deste estudo, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que este estudo tem por finalidade compreender a função do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores do IFAL;
- Que este estudo almeja contribuir para o desenvolvimento de novas ações de formação docente no IFAL;
- Que a expectativa desta pesquisa implica em explicitar as ações do coordenador pedagógico voltadas para formação continuada docente no IFAL, além de descrever como se dá o processo de formação continuada na instituição;
- Que este estudo começará em janeiro de 2017 e terminará em fevereiro de 2017;
- Que a metodologia desta pesquisa contemplará a aplicação de questionário para os docentes do IFAL e entrevistas para os coordenadores pedagógicos e para a gestão de ensino sobre o desenvolvimento da formação continuada no espaço de trabalho;
- Que eu participarei da etapa da pesquisa que corresponde a ser entrevistado(a) sobre o desenvolvimento da formação continuada no Instituto Federal de Alagoas e/ou no *campus* onde trabalho;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação e riscos à minha saúde física e mental corresponderão a destinar alguns minutos para apresentar algumas informações ao estudo referido e ter meus dados pessoais apresentados;
- Que deverei contar com assistências relacionadas a esclarecimentos maiores pertinentes às finalidades e etapas da pesquisa, orientação para responder ao questionário, sendo responsáveis por esses procedimentos as pesquisadoras Adelayde Rodrigues Alcântara de Oliveira (aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE) e Suzana Maria Barrios Luis (orientadora da referida pesquisa);

- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo de forma indireta corresponderão ao desenvolvimento de novas ações de formação docente no IFAL, ações estas que poderei ser beneficiado(a);
- Que a minha participação consistirá em responder ao questionário impresso entregue pela pesquisadora ou a um questionário autoaplicável via e-mail e que as respostas serão enviadas para o e-mail da pesquisadora destinatária;
- Que eu serei informado(a) sobre o resultado final desta pesquisa, e se eu necessitar de informações durante as etapas da mesma, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada fase do desenvolvimento;
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a minha participação neste estudo, como também, eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para mim, participante da pesquisa;
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa;
- Que eu receberei uma via deste TCLE assinada pelo pesquisador responsável por esta pesquisa;
- Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa:

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 Endereço Avenida Lourival Melo Mota, S/N
 Bairro: Tabuleiro dos Martins, Maceió - AL / CEP 57035-660
 Cidade: MACEIÓ/AL
 Telefone p/contato: (82) 98802 8466

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, situado no Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária, Telefone: 3214-1041 .

Maceió, _____ de _____ de 2017.

(Assinatura do colaborador e responsável legal pelas informações apresentadas)

(Email do colaborador e responsável legal pelas informações apresentadas)

Rubricar as demais folhas

Adelayde Rodrigues Alcântara de Oliveira
 (Adelayde Rodrigues Alcântara de Oliveira, aluna do PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO do CEDU, responsável pela execução deste estudo)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO IFAL

QUESTIONÁRIO SOBRE AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO IFAL

DADOS SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1- Nome completo:

2- Informe o ano que você iniciou suas ações docentes no IFAL:

3- Informe o *campus* onde desenvolve suas ações docentes.

- | | | |
|-------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| 1. () Arapiraca | 7. () Murici | 13. () São Miguel dos Campos |
| 2. () Batalha | 8. () Palmeira dos Índios | 14. () Satuba |
| 3. () Coruripe | 9. () Penedo | 15. () Viçosa |
| 4. () Maceió | 10. () Piranhas | 16. () Benedito Bentes |
| 5. () Maragogi | 11. () Rio Largo | |
| 6. () Marechal Deodoro | 12. () Santana do Ipanema | |

4- Qual o tipo da sua graduação?

() licenciado () bacharel () tecnólogo () Outro

Se marcou a opção OUTRO, especifique a graduação: _____

5- Qual a sua graduação?

6- Você fez pós-graduação?

1. () Sim 2. () Não

7- Se respondeu SIM, marque qual pós-graduação realizou. (Aceita-se mais de uma resposta)

- | | |
|-----------------------|----------------------------|
| 1. () especialização | 3. () doutorado |
| 2. () mestrado | 4. () Outra pós-graduação |

Se marcou a opção OUTRA PÓS-GRADUAÇÃO, especifique-a:

8- Se respondeu SIM, marque a opção que mais caracteriza a pós-graduação que realizou. (Aceita-se mais de uma resposta)

1. () é uma formação que tem como foco a formação acadêmico-científica.
2. () é uma formação que tem como foco o desenvolvimento da sua atuação técnico-profissional.
3. () é uma formação que tem como foco a atuação docente.

DADOS SOBRE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

9- No *campus* onde você atua, existe algum trabalho de orientação do trabalho pedagógico e/ou de formação dos professores?

1. () Sim 2. () Não

10- Leia as ações pedagógicas relacionadas abaixo e caracterize como elas acontecem e/ou se desenvolvem no seu *campus*. Atribua uma nota de acordo com a seguinte descrição:

1= acontece eficientemente	2= acontece parcialmente	3= não sei se acontece	4= não acontece
----------------------------	--------------------------	------------------------	-----------------

Identificações	1	2	3	4
1. Existem momentos de leitura, de estudo coletivo que relacionam a literatura pedagógica com os saberes dos professores em suas práticas diárias.				
2. Existe um constante processo de diálogo entre coordenador pedagógico e docentes com a finalidade de promover reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas.				
3. Existem articulações organizadas para que os professores realizem cursos de formação continuada promovidos pela Proen, de acordo com a realidade da instituição.				
4. Existem articulações para a realização de cursos no próprio <i>campus</i> do IFAL, a fim de se pensar nas estratégias de promover um ambiente escolar que estimule a formação permanente e o processo reflexivo dos professores.				
5. São realizadas discussões pedagógicas que melhoram a prática em sala de aula.				
6. O processo de formação continuada no seu <i>campus</i> surge a partir da reflexão do que acontece dentro da sala de aula e forma o professor para atender às especificidades da realidade que trabalha.				
7. As ações de formação continuada ocorrem por meio de participações em palestras, seminários, cursos EAD, congressos, colóquios e outros espaços externos ao IFAL.				

11- Qual o profissional da área pedagógica do *campus* onde você trabalha que é o responsável por articular as ações pedagógicas relacionadas na questão anterior? (Aceita-se mais de uma resposta)

- | | |
|---|-------------------------------|
| 1. () o coordenador pedagógico | 5. () o coordenador do curso |
| 2. () o pedagogo | 6. () o diretor de ensino |
| 3. () o técnico em assuntos educacionais | 7. () nenhum profissional |
| 4. () o coordenador de apoio ao ensino | 8. () outro |

Se marcou a opção OUTRO, especifique este profissional.

12- Quais outras ações que acontecem no seu *campus* são desenvolvidas pelo coordenador pedagógico? Atribua uma nota de acordo com a seguinte descrição:

1= acontece eficientemente	2= acontece parcialmente	3= não sei se acontece	4= não acontece	5= não acontece, pois não há coordenador pedagógico no <i>campus</i>
----------------------------	--------------------------	------------------------	-----------------	--

Identificações	1	2	3	4	5
1. Realiza ações integradas com o corpo docente no desenvolvimento de projetos sobre temas diversos.					
2. Orienta e contribui para a elaboração do planejamento de ensino com discussões, com contribuições metodológicas, debate de ideias, discussão sobre o currículo.					
3. Promove reuniões pedagógicas de caráter reflexivo, que abordam o cotidiano da instituição, as formas de ensino, os processos de avaliação e assuntos que visam à melhoria do processo de ensino.					
4. Acompanha e orienta os professores no desenvolvimento das aulas.					
5. Participa do planejamento, da execução e da avaliação das atividades pedagógicas coletivas de acordo com as necessidades exteriorizadas pelo grupo e de acordo com a Proposta Pedagógica da Instituição.					
6. Participa das reflexões/discussões referentes à aplicação de normas disciplinares do corpo discente.					
7. Auxilia na reflexão e na sensibilização do corpo escolar para a garantia da aprendizagem de todos.					
8. Participa do Conselho de Classe contribuindo para a reflexão do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação.					
9. Estimula a participação dos docentes na identificação, no encaminhamento e no acompanhamento dos discentes com dificuldades de adaptação, de convívio social e/ou com dificuldades específicas de aprendizagem.					
10. Incentiva o corpo docente, os pais/familiares e os alunos a participarem do Conselho de Classe.					
11. Reflete e dialoga com o corpo docente sobre os resultados das avaliações, apresentando propostas de solução às dificuldades encontradas.					
12. Promove atividades que contribuem para a formação continuada dos (a) professores (a), bem como reflexões sobre a prática pedagógica.					
13. Informa sobre os atendimentos/encaminhamentos dos discentes aos professores (a), à direção, à coordenação e aos familiares.					

13 – Como considera a formação continuada desenvolvida pelo coordenador(a) pedagógico(a) do *campus* onde você trabalha? (Aceita-se mais de uma resposta.)

1. () Importante e necessária.
2. () Precisa ser voltada para a realidade de ensino do *campus*.
3. () Não contribui para o desenvolvimento das ações docentes.
4. () Desperta os docentes para novas práticas pedagógicas.
5. () É complexa e não esclarece os conteúdos pedagógicos abordados.
6. () Outra opção

Detalhe a OUTRA OPÇÃO:

14 - Quem é mais beneficiado pelo trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico no *campus* onde você trabalha? Para responder, atribua uma nota de acordo com a seguinte descrição:

1= é beneficiado totalmente	2= é beneficiado parcialmente	3= não sei se é beneficiado	4= não é beneficiado	5= não é beneficiado, pois não há coordenador pedagógico no <i>campus</i>
-----------------------------	-------------------------------	-----------------------------	----------------------	---

Identificação	1	2	3	4	5
1. Professores					
2. Discentes					
3. Diretor					
4. Coordenadores do <i>campus</i>					
5. Pró-reitoria de ensino					
6. Toda a instituição					
7. Famílias					
8. Sociedade local					

15 - Ao refletir sobre a sua relação profissional docente com o coordenador pedagógico, atribua uma nota de acordo com a seguinte descrição:

1= Concordo	2= Concordo parcialmente	3= não sei informar	4= Discordo	5= não sei informar, pois não há coordenador pedagógico no <i>campus</i>	
O coordenador pedagógico ...					
	1	2	3	4	5
1. Apoia o trabalho docente.					
2. Atende aos professores quando os mesmos solicitam sua ajuda profissional diante das dificuldades no processo de ensino.					
3. Tem seu trabalho predominantemente direcionado para ações pedagógicas.					
4. Tem seu trabalho predominantemente direcionado para ações administrativas.					
5. Suas ações melhoram visivelmente o trabalho dos professores.					

6. Dialoga constantemente com os docentes e articula suas ações a favor da melhoria do ensino.					
7. Estimula, orienta e integra sua equipe pedagógica (pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e demais coordenadores) para que realize um trabalho coerente com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade social.					
8. Realiza a formação continuada dos professores do <i>campus</i> onde trabalha.					
9. Preocupa-se com as aulas desenvolvidas pelos professores.					
10. Investe na construção de um grupo coletivo, harmônico, saudável para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.					
11. Orienta individualmente cada professor.					
12. Desenvolve coletivamente o projeto pedagógico do <i>campus</i> onde trabalha.					
13. Articula e orienta as reuniões pedagógicas.					
14. Oferece condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função da realidade do <i>campus</i> .					
15. Oferece condições ao professor para que se aprofunde em sua área de conhecimento específica e trabalhe didaticamente bem as suas aulas.					
16. Procura debater e questionar as práticas pedagógicas, ajudando o professor a ser reflexivo no seu exercício profissional.					
17. Auxilia o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.					
18. Integra os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, exercitando o ato de ouvir, de liderar.					

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PEDAGOGOS DO IFAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

“A relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas”
(Resolução CNS 510/16, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) da pesquisa **AS AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: sua função na formação continuada docente**, recebi de ADELAYDE RODRIGUES ALCÂNTARA DE OLIVEIRA, aluna do PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, no CEDU – Centro de Educação da UFAL – Universidade Federal de Alagoas e/ou da Dra. SUZANA MARIA BARRIOS LUIS, professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-Graduação em Educação, responsável pela execução deste estudo, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que este estudo tem por finalidade investigar a função do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores do IFAL;
- Que este estudo almeja contribuir para o desenvolvimento de novas ações de formação docente no IFAL;
- Que a expectativa desta pesquisa implica em explicitar as ações do coordenador pedagógico voltadas para formação continuada docente no IFAL, além de descrever como se dá o processo de formação continuada na instituição;
 - Que este estudo começará em janeiro de 2017 e terminará em fevereiro de 2017;
- Que a metodologia desta pesquisa contemplará a aplicação de questionário para os docentes do IFAL e entrevistas para os coordenadores pedagógicos e para a gestão de ensino sobre o desenvolvimento da formação continuada no espaço de trabalho;
- Que eu participarei da etapa da pesquisa que corresponde a ser entrevistado(a) sobre o desenvolvimento da formação continuada no Instituto Federal de Alagoas e/ou no *campus* onde trabalho;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação e riscos à minha saúde física e mental corresponderão a destinar alguns minutos para apresentar algumas informações ao estudo referido, ter meus dados pessoais apresentados, além de inibição diante do entrevistador;
- Que deverei contar com assistências relacionadas a esclarecimentos maiores pertinentes às finalidades e etapas da pesquisa, orientação para responder ao questionário, sendo responsáveis por esses procedimentos as pesquisadoras Adelayde Rodrigues Alcântara de Oliveira (aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE) e pela Dra. Suzana Maria Barrios Luis (orientadora da referida pesquisa);
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo de forma indireta corresponderão ao desenvolvimento de novas ações de formação docente no IFAL, ações estas que poderei ser beneficiado(a);
- Que a minha participação será acompanhada pelo entrevistador/pesquisador que fará as perguntas relacionadas à pesquisa, informará que o diálogo será gravado e que as respostas serão transcritas e interpretadas;

- Que eu serei informado(a) sobre o resultado final desta pesquisa, e se eu necessitar de informações durante as etapas da mesma, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada fase do desenvolvimento;
- Que a qualquer momento, eu poderei recusar minha participação neste estudo, como também, eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para mim, participante da pesquisa;
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa;
- Que eu receberei uma via deste TCLE assinada pelo pesquisador responsável por esta pesquisa;
- Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço das pesquisadoras responsáveis pela pesquisa:

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 Endereço Avenida Lourival Melo Mota, S/N
 Bairro: Tabuleiro dos Martins, Maceió - AL / CEP 57035-660
 Cidade: MACEIÓ/AL
 Telefones p/contato: (82) 98802-8466

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, situado no Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária, Telefone: 3214-1041.

_____, _____ de _____ de 2017.
 (local, data e mês)

(Assinatura do colaborador e responsável legal pelas informações apresentadas)
 Rubricar as demais folhas

Adelayde Rodrigues Alcântara de Oliveira
 (Adelayde Rodrigues Alcântara de Oliveira, aluna do PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO do CEDU, responsável pela execução deste estudo)

APÊNDICE D –ENTREVISTA COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PEDAGOGOS DO IFAL

1.	Você exerce a função de coordenador pedagógico no seu <i>campus</i> ?
2.	Pode externar sobre o que significa para você ser um coordenador pedagógico no IFAL?
3.	Entre as ações abaixo, confirme qual ou quais delas correspondem às principais atribuições como coordenador pedagógico? a) Atendimento aos pais; b) Atendimento aos alunos; c) Organizações diversas de caráter burocrático; d) Participação em reuniões com a gestão; e) Formação de professores; f) Organização de eventos; g) Atendimento aos professores; h) Organização e coordenação de reuniões; i) Outras. Se há outras funções, pedimos que nos informe.
4.	Você, enquanto coordenador pedagógico, consegue realizar as atribuições de coordenador que definiu para esta função tão importante?
5.	Como gostaria mesmo que seu trabalho como coordenador pedagógico acontecesse?
6.	Descreva seu trabalho como coordenador(a) pedagógico(a) no <i>campus</i> onde trabalha.
7.	Quais atividades exigem mais do coordenador pedagógico e por que exigem tanto?
8.	Em quais situações você é solicitado(a) pelos professores?
9.	A quem você recorre quando necessita de ajuda para realizar seu trabalho ou compartilhar ideias?
10.	Que necessidades de formação os professores do <i>campus</i> onde você trabalha têm?
11.	Quais as contribuições dos professores para que seu trabalho pedagógico seja bem-sucedido?
12.	Existe uma política de formação continuada para os professores do seu <i>campus</i> ? Em que consiste? Quem é responsável por ela?
13.	Qual o seu papel no processo de formação continuada dos professores?
14.	Quais as ações realizadas por você que contribuem para a formação dos professores em serviço?
15.	Você se sente seguro para atuar junto aos docentes a fim de minimizar os entraves no processo de ensino?
16.	Quais temas você propõe para serem discutidos nos momentos de formação? Por quê?

17	Quais as solicitações feitas pelos docentes para que você possa ajudá-los ainda mais no desenvolvimento das ações pedagógicas de ensino?
18	O ensino de qualidade é um dos focos principais desta instituição. Qual a sua contribuição junto aos docentes para que ele seja bem desenvolvido?
19	Há formação continuada para professores sendo desenvolvida no <i>campus</i> onde atua? Quem a desenvolve?
20	Você realiza o trabalho de formação continuada de forma individual, coletiva, por turma, por turno? Explique como organiza esse processo.
21	Relate um processo de formação que desenvolveu e que trouxe bons resultados nas ações dos professores.
22	Quando desenvolve ação de formação com os docentes percebe melhorias nas ações dos professores? Cite exemplos.
23	Como você considera a formação continuada desenvolvida no IFAL? a) Necessária; b) Fora da realidade; c) Não combina com a atuação dos docentes; d) Os docentes não valorizam; e) Necessita de mais preparação dos coordenadores pedagógicos.
24	Como descreve sua relação com os professores?
25	Os professores contribuem com o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico?
26	Quais as maiores dificuldades para desenvolver suas ações pedagógicas?
27	O que os docentes esperam do seu trabalho, da sua atuação como coordenador pedagógico?
28	Você acha que corresponde às expectativas que eles têm de você?
29	Como é a sua relação com a gestão do <i>Campus</i> e com a Proen?
30	Quais as dificuldades vivenciadas na relação com a gestão?
31	Quais as suas sugestões para o trabalho do coordenador pedagógico seja mais valorizado e mais reconhecido?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS GESTORES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

**“A relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas”
(Resolução CNS 510/16, do Conselho Nacional de Saúde)**

Eu,, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) da pesquisa **AS AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: sua função na formação continuada docente**, recebi de ADELAYDE RODRIGUES ALCÂNTARA DE OLIVEIRA, aluna do PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, no CEDU – Centro de Educação da UFAL – Universidade Federal de Alagoas e/ou da Dra. SUZANA MARIA BARRIOS LUIS, professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-Graduação em Educação, responsável pela execução deste estudo, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que este estudo tem por finalidade investigar a função do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores do IFAL;
- Que este estudo almeja contribuir para o desenvolvimento de novas ações de formação docente no IFAL;
- Que a expectativa desta pesquisa implica em explicitar as ações do coordenador pedagógico voltadas para formação continuada docente no IFAL, além de descrever como se dá o processo de formação continuada na instituição;
- Que este estudo começará em janeiro de 2017 e terminará em abril de 2017;
- Que a metodologia desta pesquisa contemplará a aplicação de questionário para os docentes do IFAL e entrevistas para os coordenadores pedagógicos e para a gestão de ensino sobre o desenvolvimento da formação continuada no espaço de trabalho;
- Que eu participarei da etapa da pesquisa que corresponde a ser entrevistado(a) sobre o desenvolvimento da formação continuada no Instituto Federal de Alagoas e/ou no *campus* onde trabalho;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação e riscos à minha saúde física e mental corresponderão a destinar alguns minutos para apresentar algumas informações ao estudo referido, ter meus dados pessoais apresentados, além de inibição diante do entrevistador;
- Que deverei contar com assistências relacionadas a esclarecimentos maiores pertinentes às finalidades e etapas da pesquisa, orientação para responder às perguntas durante a entrevista, sendo responsáveis por esses procedimentos as pesquisadoras Adelayde Rodrigues Alcântara de Oliveira (aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE) e Dra. Suzana Maria Barrios Luis (orientadora da referida pesquisa);
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo de forma indireta corresponderão ao desenvolvimento de novas ações de formação docente no IFAL, ações estas que poderei ser beneficiado(a);

- Que a minha participação será acompanhada pelo entrevistador/pesquisador que fará as perguntas relacionadas à pesquisa, informará que o diálogo será gravado e que as respostas serão transcritas e interpretadas;
- Que eu serei informado(a) sobre o resultado final desta pesquisa, e se eu necessitar de informações durante as etapas da mesma, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada fase do desenvolvimento;
- Que a qualquer momento, eu poderei recusar minha participação neste estudo, como também, eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações alcançadas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para mim, participante da pesquisa;
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa;
- Que eu receberei uma via deste TCLE assinada pelo pesquisador responsável por esta pesquisa;
- Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço equipe de pesquisa:

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 Endereço Avenida Lourival Melo Mota, S/N
 Bairro: Tabuleiro dos Martins, Maceió - AL / CEP 57035-660
 Cidade: MACEIÓ/AL
 Telefones p/contato: (82) 98802-8466

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:
 Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , *Campus A. C. Simões*, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041**

Maceió, _____ de _____ de 2017.

(Assinatura do colaborador e responsável legal pelas informações apresentadas)
 Rubricar as demais folhas

(Adelayde Rodrigues Alcântara de Oliveira, aluna do PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO do CEDU, responsável pela execução deste estudo)

APÊNDICE F – ENTREVISTA COM OS GESTORES DO IFAL (REPRESENTANTES DA PROEN)

1.	O IFAL tem uma política de formação continuada para os docentes?
2.	Que política é essa? Descreva-a.
3.	Qual a finalidade dessa política de formação continuada para os docentes?
4.	Quais as funções que um coordenador pedagógico deve ter no IFAL?
5.	Entre as ações abaixo, confirme qual ou quais delas correspondem às principais atribuições que o coordenador pedagógico deve desempenhar. a) Atendimento aos pais; b) Atendimento aos alunos; c) Atendimento aos professores; d) Participação em reuniões com a gestão; e) Formação de professores; f) Organização de eventos; g) Organizações diversas de caráter burocrático; h) Organização e coordenação de reuniões.
6.	A gestão define diretrizes e orienta as atividades realizadas pelo coordenador pedagógico?
7.	Em que o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico contribui para o trabalho da gestão do IFAL como um todo?
8.	Quais os diagnósticos relatados pelos coordenadores pedagógicos a respeito do trabalho dos professores no IFAL?
9.	Quais temas e recursos são disponibilizados para que o coordenador pedagógico desenvolva seu trabalho junto aos docentes?
10.	Que formação a instituição oferece ao Coordenador Pedagógico a fim de que ele se sinta capaz de articular as ações docentes em um processo de ensino?
11.	Você considera os professores do IFAL interessados em processos de formação?
12.	Os professores exigem processos de desenvolvimento profissional e pedagógico?
13.	Qual o papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores do IFAL?
14.	Quais melhorias já foram constatadas no IFAL quando se desenvolve ações de formação continuada dos professores?
15.	Quais as maiores dificuldades para desenvolver as ações pedagógicas nos <i>campi</i> ?
16.	Quais as dificuldades vivenciadas na relação com os coordenadores pedagógicos?
17.	Na sua opinião, o que poderia ser melhorado no trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico?
18.	O que a gestão poderia fazer para melhorar o trabalho pedagógico do coordenador?

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: função de formação continuada docente?

Pesquisador: ADELAYDE RODRIGUES ALCANTARA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63481516.0.0000.5013

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.941.106

Apresentação do Projeto:

"O projeto da dissertação titulado AS AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: Função de formação continuada docente, tem como objeto de estudo as ações da coordenação pedagógica voltadas para a formação continuada [...] pois permitirá compreender a realidade da coordenação pedagógica e da formação de professores no IFAL diante da práxis pedagógica na instituição, problematizará temas imprescindíveis para o despertar dos educadores diante da realidade que vivenciam, e, além disso, contribuirá decisivamente para transformações positivas de caráter coletivo, envolvendo gestão, educadores e discentes".

"A AMOSTRAGEM Como estudamos as ações do coordenador pedagógico relacionadas à formação docente no IFAL, o nosso referencial de amostragem implica na escolha dos campi de Alagoas para realizar a pesquisa. Fizemos uma breve pesquisa de quem ocupa esta função nos campi para termos uma noção da amostragem e percebemos que há campus que não possui este profissional, quer seja por não existir servidores interessados em assumir a função

gratificada, quer seja por não existir a função para o campus que iniciou suas atividades há pouco tempo. Sendo assim, contaremos a priori com a entrevista de 7 coordenadores pedagógicos dos campi Arapiraca, Maceió, Maragogi, Murici, Santana do Ipanema, Penedo e Piranhas. Serão utilizados dois instrumentos de coleta, será o questionário para os docentes e a entrevista para os

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 1.941.106

coordenadores pedagógicos e para a gestão. O questionário será lançado para todos os professores do IFAL por e-mail ou impresso, assim, a amostragem será bem representativa”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar a função do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores do IFAL.

Objetivo Secundário:

- Discutir as principais concepções de formação continuada na perspectiva do IFAL;
- Argumentar sobre a perspectiva de formação continuada na e para a escola na atualidade;
- Problematizar a função do coordenador pedagógico voltada para a formação continuada docente;
- Explicitar as ações do coordenador pedagógico voltadas para formação continuada docente no IFAL;
- Contribuir para o desenvolvimento de novas ações de formação docente no IFAL.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

“Riscos:

Esta pesquisa respeita a resolução 510-2016, os participantes dela estarão muito protegidos, isto implica dizer que estarão minimamente expostos a riscos, pois os incômodos que os mesmos poderão sentir correspondem a:

- destinar alguns minutos para apresentar algumas informações ao estudo referido, risco que não comprometerá nenhum setor da vida profissional e pessoal;
- ter os dados pessoais apresentados ao pesquisador, risco que não o comprometerá, pois terá seus dados protegidos;
- poderá se sentir inibido diante da presença do pesquisador, mas não haverá problemas porque está claro no TCLE que o participante poderá desistir de colaborar, assim como, retirar seu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento desse estudo. Caso algum fato venha acontecer e que coloque o participante em risco, serão tomadas as providências cabíveis e legais, a fim de que o mesmo continue protegido. Situações como a mudança da informação registrada durante a coleta de dados, a não divulgação de dados que possam comprometer o colaborador, a entrega do TCLE para que o participante saiba como é acobertado, enfim, ações como estas servem para sanar possíveis riscos. A equipe da pesquisa realizará todos os procedimentos legais com o objetivo principal de resguardar o participante de qualquer fato que ameace sua saúde física, mental e profissional.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900

UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 1.941.106

Benefícios:

A pesquisa proposta trará inúmeros benefícios para o Instituto Federal de Alagoas, pois apontará intervenções possíveis no processo de ensino, nas ações responsáveis de formar o outro, nas articulações do coordenador pedagógico, na concretização da práxis pedagógica, enfim, numa nova concepção de trabalhar a qualidade de ensino diante dos desejos e da realidade daqueles que desenvolvem o ensino nessa instituição.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa Relevante, possibilitando a geração de conhecimento específico sobre a ações pedagógicas em uma Instituição Federal de Ensino Técnico no Estado de Alagoas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguinte documentos apresentados pelo pesquisador: Folha de Rosto, Protocolo de Pesquisa, Brochura da Dissertação, Autorização do IFAL, TCLE para os Gestores, TCLE para os Professores, TCLE Coordenador Pedagógico e Declaração do Pesquisadores sobre destinação dados e publicização dos resultados da pesquisa.

Recomendações:

Adequar as datas do cronograma da pesquisa, pois no Protocolo consta inicio e termino do trabalho em 2018, e nos TCLEs inicio e termino em 2017.

O CEP não se responsabiliza por pesquisas já iniciadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Protocolo de Pesquisa encontra-se adequado as exigências da Resolução 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_826869.pdf	03/01/2017 15:50:58		Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADORAS.pdf	03/01/2017 15:34:48	ADELAYDE RODRIGUES ALCANTARA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	DECLARACAO_AUTORIZACAO_DO_IFAL.pdf	03/01/2017 15:33:36	ADELAYDE RODRIGUES ALCANTARA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900

UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.941.106

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_ADELAYD E_2015_2017.pdf	03/01/2017 15:27:09	ADELAYDE RODRIGUES ALCANTARA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	06/12/2016 00:19:45	ADELAYDE RODRIGUES ALCANTARA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COORDENADOR_PEDAGOGIC O.pdf	06/12/2016 00:18:44	ADELAYDE RODRIGUES ALCANTARA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PARA_GESTORES.pdf	06/12/2016 00:15:45	ADELAYDE RODRIGUES ALCANTARA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ADELAYDE_ROD RIGUES.pdf	06/12/2016 00:06:25	ADELAYDE RODRIGUES ALCANTARA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 23 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador)

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Campus A. C. Simões – Av. Lourival Melo Mota, S/N

Cep: 57072-970, Cidade Universitária – Maceió-AL

comitedeeticaufal@gmail.com - Tel: 3214-1041



CARTA DE APROVAÇÃO

Maceió-AL, 21/08/2017

Senhor(a) Pesquisador(a), ADELAYDE RODRIGUES ALCANTARA DE OLIVEIRA
SUZANA MARIA BARRIOS LUIS

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em Reunião Plenária de 23/02/2017 e com base no parecer emitido pelo(a) relator(a) do processo CAAE nº 63481516.0.0000.5013, sob o título **AS AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: função de formação continuada docente?**, comunicar a **APROVAÇÃO** do processo acima citado, com base no artigo X, parágrafo X.2, alínea 5.a, da Resolução CNS nº 466/12.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12, item V.3).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o(a) pesquisador (a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Resolução CNS 466/12.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra-referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(*) Áreas temáticas especiais

Válido até: OUTUBRO de 2018.


Coordenadora do Comitê de
Ética em Pesquisa