

**PERCURSO FORMATIVO: DESENVOLVIMENTO DAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS DE
COORDENADORAS PEDAGÓGICA ACERCA DA INVESTIGAÇÃO DO MPIES**

Vanessa Goes Lima^{1*}; Ivonete Barreto de Amorim²

¹Mestra em Intervenção Educativa e Social pelo Programa de Pós-graduação em
Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB).

²Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação
da Universidade Católica do Salvador.

*Autora para correspondência Email: vaness4.lima@gmail.com

Recebido:04/10/2024 Aceito: 13/12/2024

Resumo: Este artigo tem como objetivo **identificar a importância do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) no percurso formativo de coordenadoras pedagógicas para o desenvolvimento das suas atribuições legais.** Tendo como questão norteadora: De que modo aconteceu o desenvolvimento das atribuições legais de coordenadoras pedagógicas no decorrer do percurso formativo através do MPIES? A partir das entrevistas semiestruturadas **com quatro coordenadoras pedagógicas, que foram as colaboradoras da pesquisa, e fizeram parte da turma dois e da turma três do MPIES.** Foi utilizada a análise de categorias de acordo a Bardin (2011), para melhor compreensão do estudo. Alguns autores que embasaram essa pesquisa foram: Day (2001); Gatti e Barreto (2009); Libâneo (2004); Vasconcellos (2006, 2010); Nóvoa (2009); Tardif (2002), dentre outros. Portanto, **as pesquisadoras trouxeram em suas falas a melhoria do desenvolvimento das suas atribuições através do percurso formativo no MPIES,** com transformações que ocorreram nos seus contextos de trabalho e implicações a partir das investigações.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Mestrado Profissional; Atribuições Legais; Percurso Formativo; Formação Continuada em Serviço.

**TRAINING COURSE: DEVELOPMENT OF LEGAL ATTRIBUTIONS OF
PEDAGOGICAL COORDINATORS REGARDING MPIES RESEARCH**

Abstract: This article aims to identify the importance of the Professional Master's Degree in Educational and Social Intervention (MPIES) in the training path of pedagogical coordinators for the development of their legal responsibilities. Having as a guiding question: How did the development of the legal duties of pedagogical coordinators happen during the training journey through MPIES? Based on semi-structured interviews with four pedagogical coordinators, who were the research collaborators, and were part of class two and class three of MPIES. Category analysis was used in accordance with Bardin (2011), for a better understanding of the study. Some authors who supported this research were: Day (2001); Gatti and Barreto (2009); Libâneo (2004); Vasconcellos (2006, 2010); Nóvoa (2009); Tardif (2002), among others. Therefore, the researchers brought in their speeches the improvement in the development of their duties through the training path at MPIES, with transformations that occurred in their work contexts and implications from the investigations.

Keywords: Pedagogical Coordination; Professional Master's Degree; Legal Attributions; Training Path; Continuing In-Service Training.

**CURSO DE FORMACIÓN: DESARROLLO DE ATRIBUCIONES JURÍDICAS DE LOS
COORDINADORES PEDAGÓGICOS EN MATERIA DE INVESTIGACIÓN DEL
MPIES**

Resumen: Este artículo tiene como objetivo identificar la importancia de la Maestría Profesional en Intervención Educativa y Social (MPIES) en la trayectoria de formación de coordinadores pedagógicos para el desarrollo de sus responsabilidades jurídicas. Teniendo como pregunta orientadora: ¿Cómo se dio el desarrollo de las funciones jurídicas de los coordinadores pedagógicos durante el recorrido formativo a través del MPIES? Basado en entrevistas semiestructuradas a cuatro coordinadores pedagógicos, quienes fueron los colaboradores de la investigación, y formaron parte de la clase dos y la clase tres del MPIES. Se utilizó el análisis de categorías de acuerdo con Bardin (2011), para una mejor comprensión del estudio. Algunos autores que apoyaron esta investigación fueron: Day (2001); Gatti y Barreto (2009); Libaneo (2004); Vasconcellos (2006, 2010); Novoa (2009); Tardif (2002), entre otros. Por lo tanto, los investigadores trajeron en sus discursos la mejora en el desarrollo de sus funciones a través de la trayectoria formativa en el MPIES, con las transformaciones ocurridas en sus contextos laborales y las implicaciones a partir de las investigaciones.

Palabras clave: Coordinación Pedagógica; Maestría Profesional; Atribuciones Legales; Ruta de Formación; Formación Continua en Servicio.

INTRODUÇÃO

A ampliação de conhecimentos teóricos que reverberam no aprimoramento das práticas, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, é fundamental para que saberes sejam experienciados com intervenções de qualidade. Desse modo, alguns profissionais devem ir ao encontro de formações continuadas em serviço, na perspectiva de transformação do contexto em que está inserido.

Neste artigo discorreremos sobre a importância do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) no percurso formativo de coordenadoras pedagógicas para o desenvolvimento das suas atribuições legais. Este mestrado profissional é ofertado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI, em Serrinha-BA, no Território do Sisal, trazendo como um dos seus aspectos a interiorização da pós-graduação, pois Serrinha-BA é um município que está localizado no interior da Bahia e o desenvolvimento qualitativo está sendo gerado a partir da

existência deste mestrado profissional na localidade.

Outrossim, a área de concentração do MPIES é Educação, Sociedade e Intervenção, e como linhas de pesquisa a Linha 1 – Novos Contextos de Aprendizagem e a Linha 2 – Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária, no qual tem como uma das ações formativas a interdisciplinaridade que proporciona trocas significativas entre os pares nas diferentes realidades da qual fazem parte. Referindo-se a um Mestrado Profissional, é relevante evidenciar que o processo interventivo acontece, para além das relações, através dos planos de intervenções desenvolvidos pelos pós-graduandos de maneira engajada e colaborativa, proporcionando compreensões mais aguçadas diante do cenário em que estão inseridos.

Em vista disso, as coordenadoras pedagógicas que fizeram parte desta pesquisa como colaboradoras, vinculadas à Linha 1 – Novos Contextos de Aprendizagem, tiveram um percurso desafiador durante o mestrado Profissional com aplicabilidade e intervenções significativas que foram voltadas às suas atuações profissionais, no que tange à formação continuada em serviço.

Esse texto é um recorte da dissertação intitulada “Contribuições do MPIES na formação continuada de coordenadoras pedagógicas: reverberações dos processos interventivos sobre desenvolvimento profissional”, teve como questão norteadora: De que modo aconteceu o desenvolvimento das atribuições legais de coordenadoras pedagógicas no decorrer do percurso formativo através do MPIES?

Para responder à questão da pesquisa e buscando construir uma reflexão teórica para subsidiar o presente estudo nos referendamos em Day (2001); Gatti e Barreto (2009); Libâneo (2004); Vasconcellos (2006, 2010); Nóvoa (2009); Tardif (2002), dentre outros, que foram fundamentais para a compreensão deste estudo.

Assim, as seções que consolidam essa pesquisa são: Introdução; Fundamentação teórica; Metodologia; Resultados e discussões - percurso formativo: possibilidades dentro do Mestrado Profissional; Antes, durante e depois da formação continuada em serviço a partir do MPIES; Desafios, vivências e transformações; e Conclusão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A coordenação pedagógica exerce um papel fundamental no andamento da escola e deve reconhecer-se na promoção de estratégias que viabilizem a sua

identidade de forma colaborativa. Diante disso, é necessário ter planejamento no decorrer de sua atuação para que seu trabalho não seja meramente uma reprodução, mas construções necessárias para propiciar momentos proveitosos com base na realidade, mostrando suas competências e habilidades na articulação dos seus conhecimentos, inquietações e resoluções dos seus desafios diários.

Desse modo, as atribuições da coordenação pedagógica são citadas no Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, especificamente no Art. 8º, tendo o total de 20 atribuições. Com efeito, ressaltamos algumas delas voltadas especificamente para a formação continuada, sendo:

I - coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares e/ou DIREC;

V - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;

XII - propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional;

XIII - conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre Unidades Escolares;

XV - promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania.

(Bahia, 2002).

É notório que as vinte atribuições da coordenação pedagógica são sistematizadas em segmentos que envolvem a formação, articulação, mediação, avaliação, organização, elaborações, análises, acompanhamentos, dentro outros fatores, que são relacionados às práticas da atuação (Vasconcellos, 2010). Dessa forma, trouxemos as atribuições I, V, XII, XIII e XV por retratarem especificamente sobre as questões relacionadas a essa pesquisa, no sentido de a importância da coordenação pedagógica estar imersa na transformação escolar junto aos seus pares, incentivando e auxiliando nas melhorias das práticas do corpo docente na promoção do desenvolvimento profissional.

Destarte, o desempenho do papel da coordenação pedagógica no espaço escolar deve promover momentos significativos para desenvolvimentos de atividades, dúvidas e discussões acerca das práticas dos professores, com efetivação do ensino e aprendizagem com qualidade. Por conseguinte, é indispensável pensar na figura da coordenação pedagógica atuante de forma participativa e democrática como membro

de uma equipe gestora, construindo relações consolidadas, já que transita entre o corpo escolar, carecendo de acolhimento e intervenções positivas através dos vínculos (Vasconcellos, 2010).

Ao falar sobre funções da coordenação pedagógica, falamos também do Projeto Político Pedagógico (PPP) fundamentado em Vasconcellos (2010), que se constitui em um documento fundamental nas instituições de ensino, voltado ao andamento da escola e processos de ensino e de aprendizagem, aos objetivos e metas através das reflexões e direcionamentos com diálogos sobre a realidade escolar, devendo contar na sua elaboração com os membros da comunidade escolar que estão inseridos no processo (professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis e demais instâncias que façam parte) com opiniões e seguimentos de forma coletiva, democrática e participativa.

É fundamental que as pessoas que fazem parte do ambiente escolar sintam-se pertencente ao processo de elaboração, implementação e reelaboração do PPP através do envolvimento com a instituição (Vasconcellos, 2010). Em suma, a coordenação pedagógica desempenha função pertinente com a articulação do processo de elaboração ou atualização do PPP da escola, de acordo com as situações vivenciadas, baseado nas demandas e discussões realizadas com garantia da aprendizagem dos estudantes e identidade da escola.

A este respeito, é preciso reafirmar sobre os desafios que acontecem no trabalho da coordenação pedagógica, os quais, muitas vezes, são impostos para coordenação pedagógica a realização de tarefas que não condizem com a sua responsabilidade, o que acaba atrapalhando as demandas que precisam ser resolvidas com eficiência e causando a dificuldade na definição na sua identidade, além de faltar tempo para resolver o que realmente faz parte da sua prática profissional na organização da sua rotina.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, que, como assevera Minayo (2009, p. 26), “consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo”, sendo a fase imprescindível para o direcionamento dos objetivos.

Por conseguinte, foi utilizada a entrevista semiestruturada para coleta de informações, realizada com quatro coordenadoras pedagógicas que fizeram parte do

MPIES no período de 2021 e 2022, que, para Gil (2008, p. 109), essa técnica de entrevista “[...] é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Assim, possibilitou que, nesse processo de diálogo com as colaboradoras da pesquisa, acontecessem interferências para melhor compreensão das falas, como também aprofundamento das questões, sendo possível diagnosticar as necessidades formativas das colaboradoras.

As entrevistas ocorreram através da plataforma *Google Meet*, considerando a normativa do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), devido apenas às diferentes cidades nas quais as colaboradoras da pesquisa residem. Com isso, os nomes das colaboradoras da pesquisa não foram fictícios, tendo autorização do CEP para que isso acontecesse, já que estas fazem parte de forma direta no produto final da pesquisa interventiva. O termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado por todas as colaboradoras, que concordaram com a realização da pesquisa interventiva, como também a participação neste estudo.

No que tange às transcrições das entrevistas, foram realizadas pela pesquisadora, sendo que nas análises das categorias, quando forem citadas, não apresentarão páginas pelo fato de ser fidedignamente o que cada colaboradora falou, respeitando a forma de comunicação expressada por estas, sendo que, no decorrer das entrevistas, notamos o quanto estavam implicadas com as suas investigações, o que foi imprescindível para que o processo formativo acontecesse de forma engajada e em colaboração com os partícipes. Nesse seguimento, no quadro a seguir, serão apresentados os títulos das dissertações das colaboradoras da pesquisa realizada no MPIES e o ano da defesa.

Quadro 1 – Título das dissertações MPIES e ano da defesa

COLABORADAS	TÍTULOS DAS DISSERTAÇÕES	ANO DA DEFESA
Gisélia Silva	Práticas de avaliação da aprendizagem: perspectiva dialógica e interventiva no âmbito da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio de uma escola pública no Território do Sisal	2021
Luciana Pereira	Formação continuada em serviço: perspectiva interdisciplinar no âmbito de uma Escola do Campo no Território do Sisal	2021
Regiane Santiago	Formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas do Território do Sisal: contribuições de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário	2022
Patrícia Teixeira	Professores itinerantes na educação básica: implementação de formação continuada em serviço nas atividades complementares de uma escola estadual do Território do Sertão Produtivo-Bahia	2022

Fonte: Elaborado pela autora, ano 2023.

As colaboradoras da pesquisa fizeram as suas pesquisas no viés da formação continuada em serviço, tendo a prática interventiva no Mestrado Profissional, o que enriqueceu ainda mais as suas atuações enquanto coordenadoras pedagógicas. A análise de categorias foi amparada na perspectiva de Bardin (2011), possibilitando a discussão das experiências das colaboradoras da pesquisa, a partir das análises das falas que aconteceram nas entrevistas semiestruturadas com reflexões importantes para contextualização desse estudo, nas seguintes categorias: O percurso formativo: possibilidades dentro do mestrado profissional; Antes, durante e depois da formação continuada em serviço a partir do MPIES; e Desafios, vivências e transformações.

Neste contexto, as colaboradoras da pesquisam vivenciaram a coordenação pedagógica com relações pertinentes na atuação profissional, na qual passaram pelo processo interventivo mesmo com demandas de trabalhos, buscando por melhorias das suas práticas e trazendo em suas essências como o Mestrado Profissional foi desejado na vida delas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O percurso formativo: possibilidades dentro do mestrado profissional

Um dos meios para que a consolidação da formação continuada em serviço da coordenação pedagógica aconteça é a partir do Mestrado Profissional, com contribuições e análises reflexivas acerca das práticas para o aperfeiçoamento profissional, na superação de outras formações, no que se retrata as atribuições de forma potencializadora na identidade e na autonomia da sua práxis, visto que é preciso buscar pelos objetivos e necessidades existentes nas lacunas da formação inicial.

Com isso, é perceptível que a inserção no Mestrado Profissional para as coordenadoras pedagógicas desta pesquisa reverberou ações fundamentais para compreensão da formação continuada em serviço na construção e reconstrução de saberes através das trocas dos conhecimentos nos processos formativos. Sobre o contato inicial com o Mestrado Profissional, especificamente o MPIES, as colaboradoras das pesquisas afirmam que,

Eu já tinha muita vontade de fazer mestrado desde a primeira graduação, mas a vida de estudante trabalhador acaba invadindo nosso espaço e a gente não consegue achar um tempo para se preparar e pensar em algum projeto, eu fiquei na expectativa de surgir um mestrado próximo da minha cidade, então, quando surgiu essa

oportunidade do MPIES, para mim foi assim, foi uma luz [...] (Gisélia Silva, 2023).

O primeiro contato que eu tive foi no *outdoor*, por incrível que pareça! Uma propaganda que teria um mestrado profissional da UNEB na nossa região [...] mas naquele contexto não tinha condições de estudar, aí foi passando tempo até que chegou 2019 que foi antes da pandemia, e aí começou toda a jornada (Luciana Pereira, 2023).

Já era um desejo meu fazer mestrado, porém as oportunidades aqui na região não existiam ainda, fiquei sabendo da existência do MPIES na UNEB através de *WhatsApp* mesmo, nos grupos e tive acesso (Regiane Santiago, 2023).

Através de uma colega de trabalho, egressa do MPIES e fui colega dela enquanto ela cursava e sempre me incentivava para fazer a inscrição (Patrícia Teixeira, 2023).

Nas falas das colaboradoras, é possível notar o desejo em cursar o Mestrado Profissional, contudo percebe-se que as demandas da vida profissional que acarretam um certo desânimo. No entanto, ter um Mestrado Profissional na região do Território do Sisal, em contexto de interiorização, possibilitou a essas trabalhadoras a reafirmar o seu desejo em tentar fazer parte, especificamente Gisélia, Luciana e Regiane que também fazem parte do Território do Sisal. A colaboradora Patrícia, apesar das dificuldades por morar um pouco mais distante, especificamente no Território do Baixo Sul da Bahia, conseguiu conciliar de maneira remota, visto que quando Gisélia e Luciana, que fizeram parte da turma 2, como Regiane e Patrícia que fizeram parte da turma 3, tiveram que vivenciar o formato remoto devido a pandemia do Covid-19¹, que atingiu inúmeros setores e contatos presenciais. Sobre o contexto remoto, Gisélia (2023) e Regiane (2023) nos diz que,

Assustou um pouco, mas o MPIES conseguiu se adaptar muito rapidamente em relação a outros programas que a gente acompanhava na época e a gente continuou caminhando e fazendo todo o processo de forma a não perder aquele ritmo do estudo, da pesquisa, não substituindo o contato presencial, mas atendeu às nossas expectativas. Os professores eram muitos habilidosos nas questões tecnológicas, eles também se adaptaram rapidamente, os estudantes e também a proposta que cada um trazia (Gisélia Silva, 2023).

Quase todo o Curso foi em formato virtual devido a pandemia. Eu não tenho como comparar o presencial e o *on-line*, mas a minha formação mais intensa de forma *on-line* foi o MPIES e, por incrível que parece,

¹ Salientamos que a formação das colaboradoras da pesquisa no Mestrado Profissional ocorreu de forma remota, seguindo os protocolos de segurança indicados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a respeito da pandemia do Covid-19, na tentativa de controlar a disseminação do vírus que progrediu de maneira preocupante.

mesmo achando estranho, houve adaptação e era impressionante como a carga horária era cumprida na íntegra e como eu também conseguia acompanhar. Isso ficou na minha memória, de um acompanhamento de muita atenção, de muita interação, de você poder realmente aproveitar aquela exposição que o professor está ali e você ter o tempo de se expressar, se intervir e dialogar com os colegas (Regiane Santiago, 2023).

É pertinente afirmar de acordo as falas, independente do seu formato ser presencial ou virtual, a responsabilidade que uma pós-graduação deve permear para que a diferença na vida das pessoas que estão inseridos naquele contexto durante o percurso formativo ocorra. Seguindo este raciocínio, Day (2001, p.83) evidencia que “Ser-se um aprendente adulto significa reflectir nos propósitos e práticas, bem como valores e contextos sociais em que estes são expressos [...]”. Diante disso, quando há desejo profissional em buscar por melhorias e compromisso da instituição formadora, a formação continuada acontece de maneira profícua através de inovações das ações, articulações fortalecidas das práticas com mais qualidade e eficácia. Segundo Gatti e Barreto (2009),

A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional (Gatti; Barreto, 2009, p. 203).

Destarte, visto que as colaboradoras são coordenadoras pedagógicas, a reflexão da prática deve caminhar também junto às instituições escolares, para que, entrando em consenso do que venha a ser melhor nos aspectos que envolvam desde a realidade da escola até processos mais burocráticos que estejam dentro da sua função, buscando a oportunidade de desenvolver-se profissionalmente com perspectiva de avanços fundamentados para um melhor desempenho na educação. Nesse viés, as colaboradoras da pesquisa trazem falas pertinentes sobre a formação continuada através do Mestrado Profissional:

[...] foi um divisor de água na minha vida profissional, na minha vida intelectual, as possibilidades de ampliar as leituras por mais que a gente tivesse esse hábito de buscar conhecimento no campo teórico, mas no mestrado a gente tem, especificamente esse mestrado do MPIES, ele traz algo diferenciado que é essa aproximação com a atuação profissional e, para mim, foi mais ainda do que um mestrado profissional [...] (Gisélia Silva, 2023).

O MPIES foi um divisor de águas. O mestrado veio mostrar a importância desse coordenador pedagógico mais implicado com a

teoria, com o que estava acontecendo no processo formativo e veio reafirmar o que eu já pensava que não há como você coordenar sem ter o espaço de formação continuada [...] Eu fiquei mais apaixonada ainda, eu gosto muito do conhecimento, então a cada componente curricular com os professores do próprio curso, eu ficava mais encantada com o que estava aprendendo (Luciana Pereira, 2023).

Foi um processo muito intenso, muito produtivo e muito significativo também para mim como coordenadora pedagógica. Eu tive a oportunidade de ter um tempo mesmo para estudar a respeito da temática coordenação pedagógica e isso para mim foi um diferencial muito grande na minha formação. É um programa que em seus conteúdos em si são pertinentes, o fato de ser um Mestrado Profissional, que já tem uma proposta diferenciada, voltado não só para pesquisa em si, mas para uma pesquisa que seja interventiva e possa gerar frutos também no meu, principalmente em nosso campo de trabalho como foi o meu caso, isso foi muito enriquecedor (Regiane Santiago, 2023).

Então, essa formação foi muito bacana e ela foi mais mediada por essa orientadora e foi muito bacana, porque durante todo o processo eu fui aprendendo muita coisa. Eu fui melhorando inclusive a minha linguagem, a forma de falar dos processos da escola e, antes de tudo, assim, a aplicação, a intervenção foi um divisor de água que impactou diretamente em todos os âmbitos do meu espaço de trabalho (Patrícia Teixeira, 2023).

Apesar dos profissionais passarem por uma formação para consolidação das suas atividades em especializações e alguns tipos de cursos, o que acontece, por muitas vezes, é que é feito de maneira aleatória e nem sempre essa formação tem como finalidade proporcionar métodos necessários para o desenvolvimento das suas funções. Por isso, a exigência da busca da formação continuada em serviço deve começar por si próprio, através das inquietações, e dando continuidade nas intervenções para atualizações e discernimentos que não foram alcançados na formação inicial. Segundo Libâneo (2004), “[...] A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (Libâneo, 2004, p. 227).

Assim, ao falar de formação na perspectiva do MPIES como potente ferramenta no desenvolvimento de práticas colaborativas que evidenciam a intervenção educativa e social, refere-se também à coordenação pedagógica de acordo às necessidades que fazem parte do seu cotidiano, estabelece diálogos concernentes às suas realidades. Em vista disso, a oportunidade para construção de conhecimentos que fundamentem na contribuição da prática transformadora.

Antes, durante e depois da formação continuada em serviço a partir do MPIES

Perceber a pertinência da atuação profissional antes, durante e depois da inserção no MPIES faz com que a reflexão de programas que têm como viés a formação continuada em serviço seja valorizada pela sua grandeza. O processo de construção de conhecimento possibilita o desenvolvimento de atribuições com consciência reflexiva.

Nessa pesquisa, estamos situando, especificamente, a atribuição de coordenadoras pedagógicas que tiveram a oportunidade de aprimorar os conhecimentos através da inserção no MPIES, e, assim, conseguiram realizar a autoformação também durante o percurso, potencializando as suas atribuições enquanto articuladoras e mediadoras no âmbito escolar. Em conformidade com Vasconcellos (2006) sobre a discussão da função atual da coordenação pedagógica, este assevera que,

[...] não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica as voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos e estatística sem sentido, mandando um monte de papeis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe das práticas e dos desafios efetivos dos educadores), não é diário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas e receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (Vasconcellos, 2006, p. 87).

Portanto, conforme afirma o autor, é necessário desmistificar os achismos sobre a profissionalidade do coordenador pedagógico e focar no que realmente faz parte do seu trabalho, para que situações que não fazem parte do seu papel, acabem atrapalhando que o realmente faz, sendo insuficiente no que deve ser solucionado. Posto isso, o reconhecimento da sua real função na liderança e acompanhamento da dinâmica pedagógica da escola. Assim, a necessidade de buscar cada vez mais pelo desenvolvimento profissional na intencionalidade de diminuir as lacunas existentes na carreira profissional, torna-se essencial para novas percepções, por meio de ação/reflexão/ação, refletindo sobre sua prática com busca no aperfeiçoamento profissional qualificado que atenda às demandas no envolvimento das suas práticas formativas.

A troca com os pares dentro do contexto escolar, o diálogo e escuta sensível é fundamental nessa concepção de formação em colaboração. As coordenadoras pedagógicas desta pesquisa corroboram com esses pensamentos, assegurando que, através do MPIES, houve alterações também neste sentido, sobre a melhoria da

qualidade e estratégias que subsidiaram as mobilizações e motivações enquanto formadoras nos processos interventivos, quando discorrem que:

O trabalho que foi desenvolvido na minha pesquisa foi com a formação de professores e, para repensar essa formação dentro das atividades complementares, eu trouxe para nossa escola de contributo maior, foi dimensionar, ressignificar esse espaço de formação continuada de modo que ultrapassasse essa visão de uma pauta construída pela coordenação para os professores, mas uma pauta que é construída, elaborada, com os professores e pelos professores junto com a coordenação (Gisélia Silva, 2023).

Os processos interventivos foram impactantes na medida que a gente vai estudando, entendendo o que é uma metodologia investigativa, que a gente vai saboreando outros autores, conhecer e dividir esse conhecimento, novas colegas. E é interessante que aquilo que a gente estuda durante o processo do mestrado é tão forte que permeia a nossa rede, à medida que está no mestrado e à medida que sai do mestrado [...] O MPIES fez de fato uma mudança intrínseca e global na minha postura enquanto ser humano e profissional (Luciana Pereira, 2023).

A intervenção teve o foco na formação continuada em serviço. Não foi uma formação que levei para meus colegas, mas foi construída junto com eles. Então, foi muito produtiva no período, reverberou na minha formação porque eu também participava daqueles momentos que eram mediados por eles, foi muito ligada à questão da colaboração e da autogestão como formação continuada em serviço com foco na autogestão e colaboração entre os colegas de profissão (Regiane Santiago, 2023).

A questão do meu reconhecimento e da minha identidade como coordenadora pedagógica foi muito importante a partir da formação no MPIES porque, apesar de eu estar ali na escola, enquanto coordenadora pedagógica, é difícil ter o reconhecimento, a compreensão por todos os colegas. Então, a partir da formação pelo MPIES eu compreendi também que a minha ação, a minha colaboração contribui para que a escola, os colegas, reconheçam a identidade e a importância do coordenador pedagógico (Patrícia Teixeira, 2023).

Nas falas, é perceptível a transformação que o MPIES gerou na vida das colaboradoras da pesquisa, fazendo com que reconhecessem a sua função de maneira significativa, ganhando mais força e voz dentro dos espaços de atuação, como também a valorização na participação e troca com os seus pares.

Para a promoção do trabalho como agente transformador na instituição escolar, a coordenação pedagógica deve ter ações diretamente ligadas ao fazer pedagógico com fundamentações voltadas para a realidade de maneira que venha favorecer a sua atuação que se faz um pilar na gestão escolar. Deste modo, é impreterível o

direcionamento das ações de maneira relevante para construção da práxis de forma coletiva, dialogada e participativa na descentralização de poder com princípios democráticos.

Neste sentido, Libâneo (2004, p. 84) nos diz que “[...] Ser capaz de colocar-se no lugar do outro, é condição imprescindível para uma relação interpessoal promotora de crescimento. Por outro lado, a autenticidade e a empatia não se efetivarão se não tivermos consideração pelo outro”. Destarte, o pensamento do autor no viés da coordenação pedagógica, há necessidade de ter atenção e sensibilidade para que ocorra um suporte formativo para além do que está posto nos currículos, utilizando da ferramenta dos contextos em que cada um está inserido, das estratégias com as trocas de experiências na compreensão das necessidades, na busca de intervenções que motivem uma prática inovadora. Evidencia-se, assim, que a coordenação pedagógica,

[...] tem a visão especialista naquele campo, os professores que estão dentro do processo e diretamente ligados aos estudantes que conhecem muito mais as demandas e as necessidades do seu trabalho. Eles não desenvolvem na formação continuada se não tiver esse processo de escuta sensível, de diálogo, ela não vai ser uma formação, vai ser uma capacitação, um curso, um repasso, um treinamento e treinamento não é formação (Gisélia Silva, 2023).

É preciso pensar na formação de coordenadoras pedagógicas referente às demandas que acarretam suas funções e na forma de interpretar as atribuições em contextos educativos. Com isso, a coordenação pedagógica também deve estar em constante busca de conhecimentos e formações que promovam a clareza para saber lidar e incitar a formação continuada com os professores com qualidade. Desse modo, as colaboradoras afirmam sobre a escolha do MPIES ter sido assertiva e significativa para o desenvolvimento das suas práticas:

Uma das funções na coordenação pedagógica é lidar com o docente, com o profissional professor. Assim, o MPIES ampliou mais a minha visão no sentido de garantir espaço de escuta, de vez e de voz, de um trabalho articulado, engajado, implicado dentro da formação continuada [...] depois da experiência do trabalho que desenvolvi no mestrado me fez desvincular um pouco mais dessa pauta formatada, que o coordenador é o especialista naquele campo que traz a informação e que o docente precisa sentar-se e aprender (Gisélia Silva, 2023).

O MPIES mostrou que o coordenador pedagógico é uma referência muito forte dentro da unidade escolar e eu não sou só coordenadora dos professores, também sou coordenadora dos estudantes e depois do MPIES eu me tornei mais perto deles também. A gente se senta para discutir como está acontecendo as mediações com os alunos,

sobre as relações, as vulnerabilidades sociais... Então, o mestrado remexeu no meu interior, no meu eu, a gente tem se tornado um profissional melhor para essa comunidade (Luciana Pereira, 2023).

O fato do MPIES de ter me oportunizado a estudar um pouco mais a respeito do ser coordenador, de buscar mecanismo para fortalecer essa identidade, nós vivenciamos isso, mas percebemos muitos colegas angustiados, principalmente com essa questão dessa formação da identidade, do reconhecimento da identidade do coordenador pedagógico nos espaços de trabalho e até na própria rede estadual da Bahia. Então, isso foi muito importante para mim, não que a gente conseguiu sanar tudo, mas foi uma gotinha de água também nesse processo revolucionário (Regiane Santiago, 2023).

Antes, eu era muito insegura, não tinha uma firmeza na atuação frente aos colegas. Então, de certa forma, a gente como coordenador quando entra e não tem aquela aceitação, você não faz parte daquele grupo, eu me sentia meio isolada. Então, depois da formação, depois da realização da intervenção e dos encontros positivos que passaram a funcionar, eu passei a integrar esse grupo de forma mais concisa (Patrícia Teixeira, 2023).

A priori, é imprescindível compreender a importância da coordenação pedagógica no ambiente escolar a partir das mediações e articulações entre os pares enquanto agentes transformadores, com responsabilidade na busca de cumprir os objetivos metodológicos para aprimoramento dos vínculos que permeiam o desenvolvimento das aprendizagens.

Desafios, vivências e transformações

Os processos de formação continuada devem estar atentos para que as metodologias sejam inovadoras, proporcionando temáticas que se relacionem com a valorização e reconhecimento do real papel que precisa ser desenvolvido pela coordenação pedagógica, rememorando, sempre que possível, qual são as suas reais atribuições. Com isso, o desenvolvimento profissional reverbera em diversas fases do percurso formativo, sendo fundamental que ocorra desde a formação inicial, para que os sujeitos envolvidos no processo possam compreender a importância da busca por conhecimentos e estratégias agregadas à sua trajetória acadêmica e profissional.

Reforçando esse pensamento, Nóvoa (2009) afirma que “Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional [...] É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional” Nóvoa (2009, p. 20). Como cita o autor, é essencial reconhecer-se enquanto profissional implicado com a sua atuação, sendo esses profissionais as coordenadoras pedagógicas, é preciso que compreendam a sua

identidade e consigam lidar de forma mais apropriada com os desafios vivenciados na escola, em sua real função, conciliando com estratégias fundamentadas.

Desse modo, as colaboradas da pesquisa trazem em suas falas sobre os desafios que passaram durante o Mestrado Profissional:

[...] foi conciliar as demandas do trabalho com o estudo. Então, para um profissional querer uma, fazer uma formação nesse nível, ele precisa ter clareza de que ele vai se desdobrar, vai precisar se empenhar, renunciar algumas coisas para conseguir alcançar os resultados nesse processo formativo (Gisélia Silva, 2023).

[...] estar fazendo um mestrado e conciliar com a sua vida profissional também. Então, quem ousa enfrentar esse desafio realmente precisa ter um ponto de equilíbrio no sentido de não se deixar pecar tanto pelas tensões desses espaços. Você não pode deixar de ser mãe para ser estudante, você não pode deixar de ser uma trabalhadora enquanto está estudando, então um dos maiores desafios foi justamente esse, essa conciliação (Regiane Santiago, 2023).

É evidente que, segundo as falas, os desafios são importantes para que o desenvolvimento ocorra com significância, sendo necessário estar disposto a enfrentar os processos que premeiam a formação em contexto de trabalho. Dessa maneira, com intenção e planejamento, a coordenação pedagógica pode ter a clareza da sua função, tendo em vista os desafios diários no contexto escolar. Entretanto, a gestão escolar deve trabalhar juntamente com a coordenação pedagógica em busca de melhorias com parcerias que aprimorem o andamento escolar. Assim, Geglio (2003, p. 115) nos diz que

[...] o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição [...].

Com isso, a coordenação pedagógica deve acompanhar o planejamento e orientar de modo participativo o trabalho do professor, para que haja a contribuição nas propostas pedagógicas, no planejamento das atividades curriculares, verificando se este planejamento está de acordo com a proposta pedagógica da escola, tendo também o papel de nortear o trabalho do professor quanto às dificuldades apresentadas para que aconteça progressos na aprendizagem dos estudantes.

Corroborando com este pensamento, Lourenço (2020) nos diz que a coordenação pedagógica deve trabalhar em equipe, no entanto, saber qual é o seu papel, que não deve ser um trabalho isolado, mas acontecer em conjunto e com a

sensibilidade da comunidade escolar de forma compartilhada no fortalecimento dos objetivos.

A atuação da coordenação pedagógica abrange desafios que perpassam pela formação teórica e reflexão da práxis, tendo que ter intencionalidade nas trocas com os pares de forma colaborativa com o outro e não para o outro. É preciso inovar e mediar ações, acolhendo as propostas dos professores no sentido de despertar sentidos e contextualização da própria sala de aula. Desse modo, a colaboradora Gisélia Silva (2023) afirma que “Nós passamos por várias fases na vida pessoal e na vida profissional é a mesma coisa.” A colaboradora Patrícia Teixeira (2023) corrobora com esse pensamento quando diz que “Na vida pessoal a nossa visão amplia em relação aos conhecimentos, o que é adquirido no MPIES com os professores e colegas reflete em todos os aspectos da nossa vida social, reflete como pessoa, como profissional.”

Com isso, o pessoal e o profissional estão interligados nas relações vivenciadas “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” Tardif (2002, p. 36). Destarte, os saberes podem ser resultantes das inúmeras vivências pelas quais os sujeitos perpassam durante sua vida pessoal e profissional, contudo, a partir da formação continuada em serviço, possibilita-se uma maior abrangência de completude para a significação e a valorização desse saber.

Por conseguinte, existem muitos fatores no âmbito educacional, como as lacunas e a demanda inerentes à coordenação pedagógica, que não contemplam o seu papel, fazendo com que o seu tempo seja destinado a outros serviços que não condiz com sua alçada, inviabilizando a produtividade do trabalho.

CONCLUSÃO

De acordo aos pressupostos apresentados e refletidos neste artigo, é pertinente afirmar que o MPIES reverberou contribuições no percurso formativo e na vida das colaboradoras da pesquisa. Em suas falas, que foram oriundas da entrevista semiestruturada, ficam evidentes a transformação da prática que ocorreu durante as ampliações de conhecimentos e intervenções realizadas no mestrado profissional.

As reflexões deste texto, coadunam nos impactos significativos na trajetória e vida das colaboradoras da pesquisa no MPIES, tendo implicações pertinentes no percurso formativo. Com isso, o programa contribuiu na transformação de suas práticas

profissionais e ampliações de conhecimentos, como ficou evidenciado em suas falas oriunda da entrevista semiestruturada, círculos de cultura e em todo processo interventivo durante o mestrado profissional.

A partir do momento em que se identifica quais são as falhas, os pontos que estão sendo insuficientes e começa a buscar métodos para melhorar, as situações são resolvidas com mais facilidade e qualidade. Sendo assim, foi isso que aconteceu no processo interventivo do MPIES, pois tiveram a oportunidade de pesquisar através das suas implicações, intervir em suas práticas e gerar produtos que transformariam aquela realidade social.

No contexto escolar os professores precisam de subsídio para lidar com as dificuldades nas práticas educativas, tendo na figura da coordenação pedagógica o fortalecimento das articulações através das formações continuadas que envolvam as demandas vivenciadas na escola. Por conseguinte, é necessário que ocorram estratégias para o oferecimento de formações com qualidade e desenvolvimento profissional para escuta e compartilhamentos de resoluções das situações.

Portanto, o Mestrado Profissional foi realmente um “divisor de água” nas vidas destas coordenadoras pedagógicas, trazendo desenvolvimento profissional nas suas atuações e proporcionando melhorias significativas nas relações e parcerias com o processo formativo dos seus pares, que foi fundamental para a qualidade de trabalho do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

Bahia. **Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Salvador: Assembleia Legislativa, [2002]. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

Day, C. Os professores enquanto investigadores. *In*: DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto, 2001. p.47-84.

Gatti, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

Geglio, P. O. O papel do coordenador na formação do professor em serviço. *In*: PALCCO. V. M. de S. ALMEIDA, L. R. de. (Org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 113-119.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Libâneo, José Carlos. **Organização e gestão da escola** - teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

Lourenço, E. A. V. Coordenador pedagógico: desafios da sua prática em tempo de pandemia na rede estadual de educação. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 254-262, Belo Horizonte, 2020.

Minayo, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. NÓVOA, A. A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

Pereira, Luciana Oliveira Simões. **Formação continuada em serviço**: perspectiva interdisciplinar no âmbito de uma escola do campo no território do sisal. 2021. 144 fl. Programa de Pós-graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Intervenção Educativa E Social – MPIES. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação (DEDC) - Campus XI. Serrinha, Bahia, 2021.

Santiago, Regiane Queiroz Mota da. **Formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas do território do sisal**: contribuições de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário. 2022. 152 fl. Programa de Pós-graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Intervenção Educativa E Social – MPIES. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação (DEDC) - Campus XI. Serrinha, Bahia, 2022.

Silva, Gisélia Lima da. **Práticas de avaliação da aprendizagem**: Perspectiva dialógica e interventiva no âmbito da educação profissional integrada ao ensino médio de uma escola pública no Território do Sisal. 2021. 157 fl. Programa de Pós-graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Intervenção Educativa E Social – MPIES. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação (DEDC) - Campus XI. Serrinha, Bahia, 2021.

Tardif, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

Teixeira, Patrícia Magalhães. **Professores itinerantes na educação básica**: implementação de formação continuada em serviço nas atividades complementares de uma escola estadual do Território do Sertão Produtivo – Bahia. 2022. 135 fl. Programa de Pós-graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Intervenção Educativa E Social – MPIES. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação (DEDC) - Campus XI, Serrinha, Bahia, 2022.

Vasconcellos, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do Projeto Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

Vasconcellos, C. S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2010.