



Lélia Cristina Silveira de Moraes



Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

lelia.silveira@ufma.com.br

Camila Castro Diniz



Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

camilacastrodiniz018@gmail.com

GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO MARANHENSE: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM DISCUSSÃO

RESUMO

No presente artigo, discutimos a gestão escolar no contexto maranhense, com foco na formação continuada do coordenador pedagógico, a partir de estudos que sistematizam os resultados de uma experiência de formação desenvolvida pelo Programa Escola de Gestores SEB/MEC, e ofertada pela Universidade Federal do Maranhão, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, em parceria, com a Seduc/Undime. Assim, o objetivo principal deste artigo é refletir e apresentar o escopo da formação continuada apresentada por esse programa, particularmente do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade a distância, no estado do Maranhão. O caminho percorrido para essa reflexão é de cunho qualitativo, analisando-se e interpretando-se os elementos revelados pela realidade em estudo. Os resultados reafirmam a importância da formação continuada desses profissionais para a melhoria da qualidade da educação e apontam a necessidade de estudos futuros.

Palavras-chave: Gestão escolar. Coordenador pedagógico. Educação a distância.

SCHOOL MANAGEMENT IN MARANHÃO CONTEXT: THE CONTINUED FORMATION OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN DISCUSSION

ABSTRACT

In this article we discuss the school management in the Maranhão context, focusing on the continued formation of the pedagogical coordinator, based on studies that systematize the results of a training experience developed by the School of Managers Program SEB / MEC and offered by the Federal University of Maranhão, Education PostGraduate in partnership with SEDUC / UNDIME. Thus, the main objective of this article is to reflect and present the scope of continuing education presented by this program, in particular the Specialization Course in Pedagogical Coordination, in the Distance Education modality, in the state of Maranhão. The way forward for this reflection is qualitative, analyzing and interpreting the elements revealed by the reality under study. The results reaffirm the importance of the continuous formation of these professionals to improve the quality of education and point out the need for future studies.

Keywords: School management. Pedagogical coordinator. Distance education.

Submetido em: 10/06/2018

Aceito em: 28/07/2018

DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p01-15



1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, têm trazido novas demandas à gestão escolar e às atribuições da equipe gestora. Assim, na pretensão de melhorar as condições educacionais do nosso país, a gestão escolar encontra-se no centro dos debates, surgindo políticas públicas de formação direcionadas a esses profissionais. No âmbito do Ministério da Educação (MEC), dentro desse escopo de políticas, insere-se o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica que, lançado no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2005, destina-se conforme as suas diretrizes, a formação a distância de profissionais que integram a equipe gestora da escola: diretor e vice-diretor ou demais cargos de gestão pedagógica, expressando o esforço de governos e da sociedade civil em garantir o direito da população brasileira à educação escolar com qualidade social.

Em sintonia com essa assertiva, para se pensar acerca da formação de coordenadores pedagógicos, o presente artigo tem por objetivo refletir e discutir o escopo da formação continuada apresentada por esse programa, particularmente do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade a distância, no estado do Maranhão. Com a discussão dessa temática, reafirmamos a possibilidade de ampliar as pesquisas direcionadas ao coordenador pedagógico, que necessita conquistar o seu espaço e desenvolvimento profissional, dado o seu papel de importância na escola.

Para tanto, inicialmente, discutimos o papel do coordenador pedagógico frente aos desafios da gestão escolar. Em seguida, apresentamos a proposta do Programa Nacional Escola de Gestores pelo MEC e o desenvolvimento do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no contexto maranhense. Por último, trazemos algumas conclusões sobre essa experiência, tendo em vista os resultados alcançados.

As discussões e análises aqui desencadeadas são de cunho qualitativo, subsidiadas pelo aprofundamento da temática, por meio da revisão da literatura pertinente, consulta aos documentos, como relatórios e projeto pedagógico do Curso de especialização em coordenação pedagógica, pareceres, resoluções, além de dados reunidos sobre a experiência, registrados em monografias e dissertações. Desse modo, analisamos e interpretamos a realidade estudada percorrendo os contextos macro e micro em que esse fenômeno se encontra inserido ou que o permeia, reconhecendo a importância do significado que os sujeitos envolvidos com esse fenômeno lhe conferem.

2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE AOS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

Como garantido em Lei, o papel da escola é formar o cidadão, assegurando a cada estudante o acesso e a apropriação de conhecimentos sistematizados. Para isso, é necessário que haja um ambiente propício capaz de favorecer aprendizagens significativas e de qualidade a todos. Partindo desse enfoque, chamamos atenção ao trabalho desenvolvido pela equipe gestora na escola, especialmente, ao papel do coordenador pedagógico.

Nas palavras de Libâneo (2004), o referido profissional deve impulsionar a participação dos membros da equipe escolar, o envolvimento da comunidade, o planejamento das atividades pedagógicas, a formação continuada dos professores, a avaliação compartilhada e as relações humanas assentadas na busca de objetivos comuns. Assim, a sua atuação pode contribuir, de maneira efetiva:

[...] para que se realize no interior da escola um ambiente educativo capaz de promover o desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética e da cidadania, na perspectiva de uma educação e uma sociedade cada vez mais inclusiva (COLARES et.al, 2012, p. 2).

Na concepção de Cortez (2015), as atribuições do gestor e da equipe gestora estão ligadas às funções sociais que a escola cumpre, seguindo o movimento histórico da sociedade, e às dimensões da gestão que não se dissociam dos fins educativos. Castro (2012), em concordância com essa interpretação, enfatiza que, no Brasil, a concepção de modernização da gestão foi sendo introduzida no âmbito das reformas educacionais como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar. Assim, para que a educação atingisse “padrões internacionais”, o trabalho dos profissionais da educação vem ganhando diferentes contornos.

No que diz respeito ao coordenador pedagógico, mais precisamente nos anos 80, a sua função ganha uma nova roupagem na busca pela superação de dicotomias: entre a teoria e a prática, o pensar e o fazer, a concepção e a execução, o professor e o gestor, conforme Colares et. al (2012). Mas, desde então, ainda segundo o autor, já se esperava que o coordenador pedagógico se envolvesse na promoção de relações democráticas e organização do trabalho pedagógico no interior das instituições educativas, o que se acentuou nos anos 90.

Para Libâneo (2004), a concepção de gestão democrática é uma atividade coletiva que implica na participação e em objetivos comuns na escola e, ao mesmo tempo, depende

de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada. Assim, pode-se dizer, em caráter abrangente, que a gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola (DOURADO, 2012).

Contudo, embora se reconheça o papel de relevância do coordenador nas atividades que desenvolve a equipe gestora, em seu cotidiano, como salienta Colares et.al (2012), esse profissional tem enfrentando uma série de dificuldades para exercer a sua prática. Segundo a autora, a rotina de trabalho burocratizada, o desvio de função, associado a outras preocupações relacionadas ao desempenho escolar, acabam por produzir dúvidas e incertezas sobre o papel deste profissional.

Além disso, as formas de acesso e provimento dessa função no Brasil também tem promovido uma indefinição na identidade de tais profissionais, gerando conflitos e disputas no interior da escola. Assim, “(...) a busca por uma identidade, ou mesmo um perfil ocupacional comum aos coordenadores pedagógicos, apresenta-se como um desafio na atualidade” (COLARES et.al, 2012, p. 4). E, por essa razão, para Ribeiro (2016), o coordenador tem dificuldades em: promover a formação continuada dos professores, manter certa ordem no trabalho pedagógico e colaborar com a gestão da escola na construção de uma educação de qualidade.

A fim de superar essas fragilidades e dificuldades na função, destacamos como fundamental para o coordenador pedagógico, a formação continuada. Tal formação, que permite a construção e recriação do trabalho educativo, imprimindo nele qualidade, é o que irá torná-lo capaz de compreender as dimensões que estruturam a prática pedagógica, de modo a viabilizar a aprendizagem dos alunos (COLARES et.al. 2012). Nesse sentido é que estamos lidando especialmente com a gestão pedagógica que, de todas as dimensões da gestão escolar, é a mais importante, pois é a mais diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover a aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009).

Decorre daí, também, a necessidade de políticas públicas de formação direcionadas ao gestor e a toda equipe gestora, como forma de contribuir para a prática e para as mudanças constantes na educação (NASCIMENTO, 2015). Nas palavras de Schneckenberg (2000), essa mudança não significa apenas melhorar o que já existe, mas transformar o modo de pensar e abrir espaço para o futuro. Assim, cabe ao gestor e aos demais atores do cotidiano da escola a tarefa de contribuir com a mudança, ajudando a

criar um clima favorável na então comunidade escolar, e formando um conjunto de esforços para atingir os seus objetivos (idem).

Soares et.al (2014, p.3), corroborando esse pensamento, enfatiza que o coordenador pedagógico “(...) só agirá e contribuirá significativamente com a educação, quando estiver realmente comprometido com suas funções e espaços (...)” e precisa, para isso, de uma formação profissional específica que o ajude a enfrentar, especialmente, o campo do fazer pedagógico. É o que evidenciaremos a seguir, tratando da proposta de formação do Programa Nacional Escola de Gestores.

3 O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DA EQUIPE GESTORA

As transformações impulsionadas pelo processo de globalização, que se desenvolve no bojo do capitalismo, têm sinalizado cada vez mais a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. Segundo Libâneo (2004, p. 228),

[...] as escolas passam por inovações estruturais como as formas alternativas de gestão, a elaboração coletiva do projeto pedagógico-curricular, os ciclos de escolarização, os currículos interdisciplinares ou globalizados, as práticas interculturais, a avaliação formativa, a interligação entre a escola e a comunidade, a relação com a vida na cidade e com as mídias.

Com essas novas e complexas demandas na escola, torna-se indispensável a formação continuada dos profissionais da educação. Ainda segundo o autor, essa formação deve ser um prolongamento da formação inicial, que vise o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, que expresse um posicionamento crítico, frente à prática social. Para tanto,

[...] deve-se considerar o professor/gestor como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática, permitindo que, no processo, ele se torne um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados para compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, a Educação a Distância (EAD), tem sido apontada como uma estratégia de formação continuada para os profissionais que atuam na educação, em diferentes níveis e modalidades. No Brasil, sabe-se que não existe um registro preciso do seu início, mas que tal modalidade, no país, seguiu o movimento internacional imposto pela nova ordem econômico-social do mundo tecnológico (SOUSA; RAMALHO, 2012).

Portanto, adequando-se às novas formas de ensino aprendizagem, a EAD tem avançado gradativamente a nível nacional e na esfera federal; no âmbito do Ministério da Educação ela obteve atenção especial, mediante o Programa Nacional Escola de Gestores.

Segundo Damasceno e seus colaboradores (2013), o referido Programa se constitui em uma das políticas públicas para formação dos profissionais da educação básica que foi iniciada no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2005, tendo sido concebida para ser desenvolvida em regime de colaboração com estados e municípios. Para Silva (2014, p. 3), o seu objetivo fundamental é possibilitar “[...] o desenvolvimento e formação de Gestores Educacionais da Escola Pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social”.

Nessa ótica, “[...] o Programa articula-se, com o Compromisso Todos pela Educação, plano de metas, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil” (BRASIL *apud* SILVA, 2014, p.3). Assim, contemplando a concepção do direito à educação escolar em seu caráter público de educação e a busca por sua qualidade social, o Programa tem como base os princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana (BRASIL, 2009).

Tal Programa, inicialmente, foi desenvolvido por um grupo de especialistas na área de educação a distância, por meio de um curso-piloto de extensão em gestão escolar, o qual contabilizou uma carga horária de 100h e teve como meta o envolvimento de, aproximadamente, 400 gestores que se encontravam em exercício nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2009). Desde o seu projeto, o MEC já justificava a necessidade de formação dos gestores escolares em resposta ao baixo rendimento dos alunos no censo escolar de 2004 e dos resultados das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação (Saeb).

A partir de janeiro de 2006, de acordo com Silva (2014), ele passa a ser coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), contando com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola\FNDE). Já em âmbito nacional, ele conta, ainda, com outras parcerias como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (Forumdir), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), e a União Nacional dos Dirigentes Educacionais (Undime), sendo realizada por uma rede de universidades públicas parceira do MEC. Para Colares et. al (2012), a escolha

das universidades públicas, como *lócus* privilegiado de formação, traz o entendimento de que, com o apoio dessas universidades, seria possível modificar as desigualdades regionais e a realidade dos indicadores estatísticos que ainda demonstram um quadro deficitário no que se refere à formação e qualificação dos gestores escolares.

A reorganização instrumental do Programa, por meio do Curso de Pós-graduação (lato sensu) em Gestão Escolar, foi ampliada em 2009, com a criação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ano em que também ocorre, segundo Fernandes (2015), a regulamentação do Programa, pela Portaria nº 145. Nesse sentido, a sua proposta de formação se destina aos profissionais que integram a equipe gestora da escola e que estejam em efetivo exercício da função nos sistemas de ensino da educação básica pública.

No caso do Maranhão, a criação da primeira edição do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica já se mostra reveladora da atenção que deve ser conferida a formação continuada do coordenador pedagógico, uma vez que a carência de qualificação desses é alta e, em alguns casos, o Curso em questão pode representar a única oportunidade de acesso a uma formação específica na área. Vejamos então, a seguir, como esse Curso se desenvolveu no estado do Maranhão.

4 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO MARANHÃO

O Maranhão se situa¹ na parte ocidental da região Nordeste, e possui como capital a cidade de São Luís, apresentando um total de 217 municípios. Sendo assim, tem características de uma região de tradição entre a Amazônia equatorial, super-úmida, o Nordeste semi-árido e o Brasil Central, das Chapadas cobertas de cerrados.

No que diz respeito à educação, o estado maranhense apresenta carências que estão relacionadas principalmente à formação de professores e demais profissionais da educação. A região Nordeste² concentra grande parte dos brasileiros que não sabem ler ou escrever e, os números de analfabetismo são muito discrepantes em relação aos dos estados do Sul e Sudeste. Seguindo de Alagoas, o Maranhão apresenta-se com a segunda taxa de analfabetismo mais alta do país, mais da metade (55,7%) da população com mais

¹ MORAIS, Francisca Clemente de. Caminhos da supervisão educacional: um estudo de caso. São Luís, UFMA;/ Secretaria Educação, 1984, p. 42.

² Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-03-06/maioria-dos-analfabetos-vive-no-nordeste-e-e-idoso-mas-jovem-segue-nos-indices.html>. Acesso em: 27/05/2018.

de 60 anos é analfabeta. Desse modo, torna-se fundamental, dentre outros investimentos, priorizar a formação continuada de profissionais que atuam na educação, como o coordenador pedagógico, na perspectiva de que as atividades da escola possam vir a alcançar melhorias.

A exemplo do Brasil, no estado, a função direcionada ao coordenador pedagógico esteve por muito tempo vinculado ao papel que exercia o inspetor escolar e, posteriormente, o supervisor pedagógico (MORAIS, 1985). Assim, logo no primeiro ano de atuação da supervisão no Maranhão, os supervisores realizavam cursos de treinamento aos professores no período de férias e discutiam questões relacionadas à: Psicologia, Didática e ao Currículo do ensino primário oficial (idem). Em uma segunda fase, ainda conforme Morais (1985), essa função foi ampliada com a preparação de novos supervisores a partir de “(...) cursos patrocinados pelos órgãos conveniados, tais como: a SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) / USAID (*United States Agency for International Development*) e as Prefeituras do interior do Estado” (MORAIS, 1985, p. 61).

Essa função também se expande a assistência do professor normalista e ao supervisor, que passa a participar de cursos e treinamento previstos no Plano Trienal de Educação. Desde então, a Secretaria de Educação do estado já firmava convênios com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para fazer cumprir as exigências legais (Lei nº 5692/71 e o Estatuto do Magistério), na intenção de ofertar Graduação aos Supervisores em exercício.

Partindo desse ponto, o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no Maranhão teve como objetivo, conforme o seu Projeto Político Pedagógico, formar, em nível de pós-graduação *lato sensu*, coordenadores pedagógicos que atuam em instituições públicas de educação básica no estado, visando a ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos, buscou-se, conforme indicado a seguir:

promover a reflexão sobre o trabalho pedagógico e gestão democrática que favoreçam a formação cidadã do estudante; b) possibilitar a vivência de processos de produção de conhecimento que busquem uma melhor compreensão da escola em suas determinações; c) estimular o desenvolvimento de práticas de coordenação do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar; d) contribuir para a reflexão e a prática do coordenador pedagógico junto ao professor na realização do processo de ensino-aprendizagem; e) possibilitar o aprofundamento dos debates sobre a construção coletiva do projeto pedagógico, bem como da articulação, integração e organização das ações pedagógicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014, p. 2).

Desse modo, como indica Gomes et.al (2009, p. 267), a proposta do Curso, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores, contrapõe-se:

[...] às concepções centralizadoras, hierarquizadas e neotayloristas de gestão escolar, difundindo e ampliando as bases sociais de recepção da gestão democrática da escola, no sentido de produzi-la como um valor fundamental à instituição escolar e às práticas de gestão escolar, indissociável da concepção de educação como direito e da qualidade socialmente referenciada.

Na experiência maranhense, o Curso foi distribuído em dez polos³ e aprovado pela Resolução nº 1223/2014 – Consepe (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). Com duração de dois anos e por meio de processo seletivo simplificado, definido em Edital próprio, nº 20/20015, pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PPPG/UFMA; foram ofertadas 400 vagas, sendo 200 para cada esfera estadual e municipal.

Atendendo aos requisitos mínimos para participar no curso como: disponibilidade para os encontros presenciais nos locais previstos, acesso à internet e ter concluído curso de graduação plena, foram aproximadamente 1.500 candidatos inscritos, mas apenas 700 inscrições foram homologadas e 619 candidatos realizaram a seleção. Os candidatos classificados efetivaram a matrícula por meio de preenchimento e assinatura do “termo de compromisso do cursista” e, no decorrer do Curso, mais 30 cursistas foram chamados para ocupar as vagas dos desistentes.

De modo geral, o Curso obteve um aproveitamento de 73,5% e cerca de 295 concluintes; realizou-se a distância (EAD), via plataforma Moodle, com um total de 420h e apresentação, ao final, do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em forma de monografia.

No que diz respeito a sua estrutura curricular, foram organizados três ciclos temáticos: o 1º denominado “Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico” (75h/a), sendo o 2º intitulado “Projeto Pedagógico e Avaliação” (135h/a), e o 3º, o qual se referiu às “Práticas e Aprendizagem Escolares” (180h/a). A carga horária mínima por sala era de 30h e máxima de 60h, sendo o seu currículo pautado no estudo e discussão de temáticas voltadas para política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação articulados pelo foco da intervenção do Coordenador Pedagógico, enquanto integrante da equipe gestora da escola que é a organização do trabalho pedagógico.

Com esse enfoque, o Curso voltou-se para as vivências dos coordenadores pedagógicos e buscou abarcar, particularmente, o eixo Organização do Trabalho Pedagógico, assim, não perdendo de vista a dupla abrangência da coordenação

³ A saber: São Luís, com dois polos, Rosário, Santa Inês, Pinheiro, Codó, Bacabal, Itapecuru-Mirim, Presidente Dutra e São João dos Patos.

pedagógica: “[...] o âmbito da escola, compreendida como local social de formação crítica e cidadã e o âmbito da sala de aula, espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014, p. 17).

Sobre a sua operacionalização, o Curso teve a participação de entidades importantes. A UFMA, por meio da coordenação geral do Curso, situada no Programa de Pós-Graduação em Educação/MA, estabeleceu um acordo com as secretarias de educação (estadual e municipal) para atendimento e realização dos encontros presenciais, em conformidade com a proximidade geográfica dos cursistas, contando ainda com o apoio da União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime).

Em se tratando da equipe pedagógica envolvida, essa experiência contou com: 2 coordenadores gerais (doutores); 31 professores de turma (mestres e doutores); 10 tutores presenciais (especialistas) e 54 orientadores de TCC, em sua maioria, pertencentes ao quadro de professores da UFMA, dentre os 31 professores, que já vinham atuando no Curso.

Antes da abertura de cada sala via plataforma Moodle, a coordenação geral organizava reuniões para fins de estudo, discussão do planejamento e esclarecimento de dúvidas com os professores e tutores, a organização final do planejamento, por sua vez, ficava a cargo do coordenador de cada sala.

Pelo exposto, cabe dizer que em formações a distância existe “[...] a necessidade do estabelecimento de mecanismos de preparação dos atores e de apoio para utilização das TIC's e para o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas próprias à EAD” (PEIXOTO, 2008, p. 46).

Nesse sentido, professores e cursistas foram devidamente orientados para interagir na plataforma do Curso. A coordenação geral viabilizou oficinas para auxiliar os professores e os cursistas tiveram como primeira sala do curso, a sala ambiente - Introdução ao Ambiente Virtual (ICAV); a sala foi trabalhada com uma carga horária total superior à proposta do MEC (30h), considerando as necessidades dos cursistas e todo o processo de interação com a plataforma do Curso, contou com a supervisão de dois técnicos em sistemas de informação contratados para este fim, de apoio tecnológico às atividades dos docentes e discentes, por intermédio de oficinas e plantões nos encontros presenciais.

No desenvolvimento do Curso, algumas dificuldades se manifestaram de imediato, como: limitações de internet, pouca intimidade dos cursistas com as tecnologias, dificuldades em compreender os enunciados das atividades, além do tempo destinado para estudo, ou seja, conciliar as atividades do Curso com suas atividades de trabalho diárias, o que acabou comprometendo o rendimento de algumas cursistas. Assim, houve a

necessidade de se implantar momentos de revisão dos conteúdos, que se davam ao término de cada ciclo temático, no qual os cursistas, que por algum motivo não demonstraram aproveitamento mínimo, teriam a oportunidade de rever os conteúdos, refazendo suas atividades em data determinada pela coordenação geral.

No que diz respeito ao TCC esse foi realizado a partir da disciplina Metodologia do Trabalho Científico, por meio de monografia, como exigência legal da UFMA. Destacamos, como uma das análises da pesquisa, ser essa etapa caracterizada por demasiadas dúvidas e receios por parte dos cursistas, já que, para alguns, engendrava-se pela primeira vez um trabalho dessa natureza, na qualidade de produtores. No entanto, o resultado obtido com as apresentações das monografias foi positivo, sendo abordados temas diversos que revelaram as principais preocupações desses profissionais com as questões pedagógicas da escola.

Assim, em relação aos cursos de EAD, pode-se dizer que, atualmente, eles têm buscado, conforme Bernal (2008, p. 80), “[...] enfatizar as aprendizagens reflexivas, colaborativas, em relação as estruturas cognitivas já estabelecidas e as escolhas individuais baseadas na motivação inata para a construção e apropriação do conhecimento”. Nessa direção, muitas estratégias foram pensadas para auxiliar o melhor desenvolvimento dos cursistas. Sobre as possíveis dificuldades de acesso a plataforma, a coordenação geral viabilizou a entrega de material impresso e de um CD contendo todo o material da plataforma. Durante o desenvolvimento das salas, para uma maior interação entre os professores, tutores, coordenação e cursistas, além da plataforma Moodle, foram utilizados e-mails e grupos no WhatsApp – aplicativo de conversação para celulares e computadores. A entrega de relatórios da equipe pedagógica e as visitas técnicas da coordenação geral aos polos também foram alternativas encontradas para a reflexão e acompanhamento das principais atividades desenvolvidas durante o Curso.

Essa experiência nos ajuda a compreender que a EAD pode se constituir em um momento propício para inovação e construção de outra cultura pelos/nos sujeitos envolvidos, principalmente no que diz respeito à transformação de suas práticas e ao potencial pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) (PEIXOTO, 2008).

Desse panorama geral do Curso, ainda são possíveis de destacar, como aspectos negativos, a dificuldade dos cursistas em realizar certas atividades, em cumprir prazos e a pouca utilização das ferramentas interativas disponíveis na plataforma Moodle, como os fóruns de discussão. Tais aspectos, contudo, não estavam relacionados apenas falta de internet em algumas localidades ou a pouca habilidade dos cursistas com as tecnologias,

estava, sobretudo, na própria dificuldade dos cursistas, como já destacado, de conciliar as tarefas do curso com as demandas diárias do seu trabalho como coordenador.

Nessa direção, a atuação de toda a equipe, principalmente dos tutores e professores envolvidos, foi vista como positiva e fundamental, criando um ambiente de interação e de motivação. O apoio das instituições parceiras comprometidas em levar a municípios distantes a possibilidade de formação do coordenador pedagógico também foi considerado positivo, apesar de existirem algumas limitações, quanto ao apoio financeiro e à possibilidade de se promoverem mais encontros presenciais. Além disso, os momentos de planejamento coletivo e de estudo dos professores, bem como a organização curricular, também foram pontos positivos que auxiliaram na discussão e orientação de temáticas pertinentes ao trabalho destes coordenadores.

Posto isso, não há como negar que o Curso em seu formato a distância instaurou uma proposta de formação mais interativa, diferenciando-se do ensino tradicional (FERREIRA; LOBO, 2007). Mas, para isso, “[...] é preciso atentar para o processo pedagógico, se desejarmos, de fato, alcançar transformações substanciais [...]” (COLARES et.al, 2012 p. 8). E, sob essa ótica, não se pode limitar as oportunidades de aprendizagem a um tempo e espaço determinados, mas ampliá-las, prolongá-las e ofertá-las de maneira que favoreça o acesso a um maior número de pessoas, sem perder de vista a qualidade (BERNAL, 2008).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa análise aponta que a elaboração de propostas de formação inovadoras em espaços complexos e diversificados são válidas, desde que, estejam comprometidas em garantir uma educação com qualidade social. E, dessa forma, o Curso de especialização em coordenação pedagógica, trouxe repercussões positivas por articular-se a uma política nacional de valorização e de profissionalização de gestores escolares, e, principalmente, por voltar-se para o estudo e discussão das questões da escola, sobre o trabalho pedagógico.

Entretanto, como pontua Damasceno (2012), o campo da política educacional, um campo caracterizado por tensões expressas na implementação, operacionalização e nas diferentes percepções por parte dos atores envolvidos. E, nesse sentido, acreditamos que o êxito de uma política de formação está condicionado a vários fatores e impedimentos que precisam ser constantemente superados.

No caso desta experiência no Maranhão, além desta pesquisa, muitos estudos e pesquisas encontram-se em curso e nos permitirão afirmar se seus objetivos foram alcançados efetivamente, pois as consequências desse tipo de política demandam tempo para serem avaliadas com mais clareza. Assim sendo, os pontos aqui abordados exploram um debate que não se encontra acabado, pois a caminhada para o campo da formação desses profissionais, especialmente do coordenador pedagógico, ainda é longa e desafiadora. Contudo, acreditamos que pela pertinência dos seus objetivos e currículo proposto, um passo importante foi dado com a realização desse Curso, já que buscou incentivar momentos de reflexão coletiva entre os pares e propiciou a construção do conhecimento no campo da coordenação pedagógica, expressos em produções bibliográficas, no prosseguimento de estudo por parte de alguns cursistas, haja vista que, alguns, em consequente motivação, orientaram-se na busca de outras etapas de estudo, matriculando-se em programas *stricto sensu*, em mestrado em educação, dentre outros resultados.

Assim, concluímos que a implementação de uma educação de qualidade, principalmente, em regiões mais distantes e com precárias condições de acesso aos estudos formais, não pode ser enfrentada sem incluir os profissionais da educação, para que tenham uma formação, tanto inicial quanto continuada, consistente, sólida, com qualidade, e, nessa perspectiva, faz-se necessário um esforço integrado e colaborativo entre os entes responsáveis por ofertar a educação pública em nosso país.

REFERÊNCIAS

BERNAL, Edith González. **Formação do tutor para a educação a distância: fundamentos epistemológicos**. In: Eccos- Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 55- 88, jan/jun, 2008.

BRASIL. Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica. 2009.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Programa Nacional Escola de Gestores da educação básica e a política de formação de gestores escolares**, 2012. Disponível em:<http://anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo01_19/Alda%20Maria%20Duarte%20Araujo%20Castro_int_GT1.pdf> Acesso em: 27 de maio de 2018.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ROCHA, Solange Helena Ximenes; DUARTE, Eliane Cristina Flexa. **Coordenação pedagógica e formação continuada na perspectiva da gestão democrática**. In: Cadernos Anpae. N° 130, v. 1, 2012. p. 1- 300.

CORTEZ, Catarina de Arruda. **Conquistas e desafios da gestão escolar na prática da gestão democrática participativa: um estudo de caso na cidade de Querência (MT)**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de fora, 2015, 125fl.

DAMASCENO, Ednaceli Abreu. A reconfiguração do currículo na sala de aula pela cultura do desempenho. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro; FAVACHO, André Márcio Picanço (org.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 151-165.

DAMASCENO, Ednaceli Abreu; GOTELIP, Grace; MELO, Lúcia de Fátima; SANTOS, Tatiane Castro dos. **O Programa Nacional Escola de gestores escolares da Educação Básica: Uma análise da experiência desenvolvida no estado do Acre**, 2013. Disponível em: <<http://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/EdnaceliAbreuDamasceno-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. 4. ed. Cuiabá: UFMT- Rede e-Tec Brasil, 2012.

FERREIRA, Simone de Lucena; LOBO, Valéria Inês Tanajura. **O tutor na educação a distância: que sujeito é esse?** In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Kátia Siqueira de. Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFPA, 2007.

FERNANDES, Cássia do Carmo Pires. **O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. 2015. 241 f.

GOMES, Alfredo Macedo; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; MELO, Darci Barbosa Lira de. **Escola de gestores: política de formação em gestão escolar**. In: RBPAAE – v.25, n.2, p. 263-281, mai./ago. 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5ª. Ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

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

MORAIS, Francisca Clemente de. Caminhos da supervisão educacional: um estudo de caso. São Luís, Ufma;/ Secretaria Educação, 1985.

NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. **Políticas públicas de formação do gestor escolar na rede municipal de Salvador-BA: uma análise do curso de gestão escolar**.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologia Aplicada (GESTEC). Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador, 2015. 100fl.

PEIXOTO, Joana. **A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância**. In: Eccos- Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 39- 54, jan/jun, 2008.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. **O coordenador pedagógico na escola pública: dilemas, contradições e desafios de um profissional iniciante**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p.59-78 Mai./Ago. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

SILVA, Jussara Torres da. **O curso de especialização em gestão escolar- Programa Escola de Gestores da Educação Básica: analisando a formação continuada dos gestores da cidade do Recife na perspectiva do docente**, 2014. Disponível em: < http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V_EPEPE/posteres/JussaraTorresdaSilva-P08.pdf> Acesso em: 28 de maio de 2018.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; RAMALHO, Betânia Leite. **Políticas de formação de professores no Brasil e a modalidade a distância: pontos para reflexões**. In: Revista Exitus, Volume 02, nº 01, Jan./Jun. 2012, p. 45- 55.

SOARES, Aline Raiany Fernandes; FERNANDES, Jéssica Luana; FREITAS, Simone Florêncio de; SILVA, Ciclene Alves da. **O trabalho do coordenador pedagógico: desafios e perspectivas**. 2014. Disponível em: < http://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_26_09_2014_20_43_31_idinscrito_831_df0ae0143a804dc34ba49e6362a2139f.pdf> Acesso: 28 de maio de 2018.

SCHNECKENBERG, Marisa. **A Relação entre Política Pública de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano Escolar**. In: Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000, p. 113-124.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. **Projeto Pedagógico do curso de Especialização Lato Sensu em Coordenação Pedagógica**, 2014.