



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**

MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

MARIA JOSIANE ROCHA RODRIGUES

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ORIENTADOR DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE
CAUCAIA.**

REDENÇÃO - CE

2024

MARIA JOSIANE ROCHA RODRIGUES

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ORIENTADOR DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS INDIGENAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE
CAUCAIA.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá

REDENÇÃO - CE

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Rodrigues, Maria Josiane Rocha.

R696c

O coordenador pedagógico como orientador da formação continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas indígenas estaduais do município de Caucaia / Maria Josiane Rocha Rodrigues. - Redenção, 2025.
91f: il.

Dissertação - Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado Profissional Em Ensino E Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá.

1. Coordenação pedagógica. 2. Formação docente. 3. Educação escolar indígena. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 370.1

MARIA JOSIANE ROCHA RODRIGUES

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ORIENTADOR DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE
CAUCAIA.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



LOURENÇO OCUNI CÁ

Data: 25/09/2025 13:27:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Documento assinado digitalmente



CLARICE ZIENTARSKI

Data: 25/09/2025 10:04:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Clarice Zientarski

Universidade Federal do Ceará – UFC

Documento assinado digitalmente



SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA

Data: 24/09/2025 15:07:46-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sinara Mota

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Dedico este trabalho a minha Mãe que interrompeu sua vida acadêmica e a profissão de professora para se dedicar a minha educação, e me alfabetizou antes mesmo que eu chegasse a escola, tínhamos um encontro diário numa mesinha de madeira em nossa casa e ali eu aprendi a ler e a escrever e contar.

AGRADECIMENTOS

Queridos colegas, professores, amigos e familiares,

É com imensa gratidão que expresso meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a realização desta dissertação. Este trabalho representa não apenas o resultado de esforço individual, mas também o apoio e incentivo de muitas pessoas ao longo desta jornada acadêmica.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador, Lourenço Ocuni Cá por sua orientação, sabedoria e paciência ao longo deste processo. Suas contribuições foram inestimáveis, moldando não apenas o conteúdo desta dissertação, mas também o meu desenvolvimento acadêmico e profissional como pessoa também e a todos os professores do programa.

À minha família e em especial, a minha mãe a quem expresso minha profunda gratidão pelo amor incondicional, apoio inabalável e encorajamento constante. Seu apoio foi fundamental para superar os desafios e alcançar este marco significativo em minha vida acadêmica.

Agradeço também aos meus colegas de curso, em especial minha dupla Alessandra Saboia e a todos os meus amigos, cujo apoio mútuo e camaradagem tornaram esta jornada mais leve e enriquecedora. Cada troca de ideias, discussão e colaboração contribuiu para o crescimento e amadurecimento deste trabalho.

Por fim, gostaria de expressar minha gratidão aos parentes indígenas participantes desta pesquisa, cuja colaboração e generosidade tornaram possível a coleta de dados e a análise que fundamentam este trabalho.

A todos vocês, meu mais sincero obrigado. Esta dissertação é não apenas um reflexo do meu esforço individual, mas também do apoio e contribuições de cada um de vocês. Que este trabalho possa contribuir de alguma forma para o avanço do conhecimento em nossa área e inspirar futuras pesquisas.

“E que seja uma pedagogia nascida da nossa
própria terra, da nossa própria origem”
(Daniel Munduruku, 2021)

RESUMO

Este trabalho aborda o papel do coordenador pedagógico como orientador da formação docente na escola indígena, destacando os desafios e perspectivas encontrados ao longo da pesquisa. Explora as responsabilidades, dificuldades e expectativas que esses profissionais enfrentam no desempenho de sua função, evidenciando os obstáculos que surgem nesse processo de orientação. Entre as dificuldades destacam-se a necessidade de lidar com as diferentes abordagens pedagógicas adotadas pelos professores; fazer o alinhamento entre escola e a comunidade adaptando estratégias de formação de acordo com as necessidades específicas de cada educador. Além disso, enfrentam desafios relacionados à gestão do tempo, conciliando demandas administrativas e a atenção individualizada aos professores. Para fundamentar a presente pesquisa foram estudados uma série de documentos norteadores tanto para a gestão pedagógica como para a educação escolar indígena que atravessa diretamente a pesquisa tais como: o referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), a legislação que aborda sobre políticas públicas para educação escolar indígena. A escolha do locus da pesquisa decorreu-se devido às vivências e o pertencimento da pesquisadora tanto na coordenação pedagógica quanto na educação escolar indígena que já é o ambiente educacional ao qual a pesquisadora pertence. Trata-se de uma pesquisa aplicada, exploratória, com análise qualitativa e quantitativa dos dados, observação participante e procedimento técnico estudo de caso. Conclui-se que o coordenador pedagógico anseia por um ambiente propício à aprendizagem colaborativa, onde a troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas sejam incentivados buscando-se, ainda o reconhecimento da importância de seu papel na construção de uma equipe docente coesa e eficaz. Ademais, anseia por investimentos em programas de formação continuada que atendam às demandas emergentes na educação escolar indígena.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Formação docente. Educação escolar indígena.

ABSTRACT

This work deals with the pedagogical coordinator as a guide for teacher training in indigenous schools, bringing several challenges and perspectives that appear on the path of research. This work explores the responsibilities, difficulties and concerns faced by these coordinators in carrying out their role in which several difficulties present themselves to the pedagogical coordinator in this guiding role. Difficulties include the need to deal with the different pedagogical approaches adopted by teachers; align school and community by adapting training strategies according to the specific needs of each educator. Furthermore, they face challenges related to time management, balancing administrative demands and individualized attention to teachers. To support this research, a series of guiding documents were studied for both pedagogical management and indigenous school education that directly crosses the research, such as: the National Curriculum reference for Indigenous Schools (1998), the legislation that addresses public policies for indigenous school education. The choice of the research locus was due to the researcher's experiences and belonging both to the pedagogical coordination and to indigenous school education, which is already the educational environment to which the researcher belongs. This is an applied, exploratory research, with qualitative and quantitative analysis of data and a technical case study procedure. It is concluded that the pedagogical coordinator yearns for an environment conducive to collaborative learning, where the exchange of experiences and sharing of good practices are encouraged, whilst also seeking recognition of the importance of their role in building a cohesive and effective teaching team. . Furthermore, he is looking forward to investments in continuing education programs that meet emerging demands in indigenous school education.

Keywords: Pedagogical coordination. Teacher training. Indigenous school education.

LISTA DE SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PAIC	Programa de alfabetização na idade certa
PNE	Plano Nacional de Educação
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	METODOLOGIA DA PESQUISA: TRILHANDO O CAMINHO DURANTE O TRABALHO.....	20
2.1	Apresentação da Pesquisa.....	22
2.2	O contexto empírico: local da pesquisa e participantes.....	23
2.2.1	<i>Apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa</i>	24
2.2.2	<i>Processos metodológicos da pesquisa</i>	24
2.3	Instrumentos facilitadores da pesquisa.....	25
2.3.1	<i>Sobre a utilização de questionários</i>	25
2.3.2	<i>Questionário</i>	26
2.3.3	<i>Observação como coleta de dados</i>	27
2.4	Coleta e Análise de Dados.....	27
2.5	Produto Educacional.....	32
3	COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	34
3.1	Definição e atribuições do coordenador pedagógico.....	34
4	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO.....	40
4.1	Contexto da educação escolar indígena no Ceará.....	40
4.1.1	<i>Da criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará</i>	43
4.1.2	<i>As escolas indígenas de Caucaia e sua historicidade</i>	47
4.2	A escola indígena Tapeba: um marco na educação escolar indígena.....	48
5	COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ORIENTADOR DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS INDÍGENAS: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DIANTE DA SOBRECARGA DE FUNÇÕES.....	51
5.1	As políticas de gestão educacional uma análise sob a ótica do mercado.....	51
5.2	Potencialidades do coordenador pedagógico na formação docente nas escolas indígenas.....	54
5.3	O Coordenador pedagógico e as limitações diante da sobrecarga de funções..	57
6	COORDENADOR PEDAGÓGICO: VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE INDÍGENA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	62
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	71

8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	REFERÊNCIAS.....	85
	APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO.....	88

1 INTRODUÇÃO

“Ao escrever, dou conta da ancestralidade, do caminho de volta, do meu lugar no mundo” (Graúna, 2017, p.9)

Este estudo propõe reflexões e análises sobre as atribuições do coordenador pedagógico como orientador e, até mesmo, formador de novas práticas e técnicas de aprendizagem dentro de uma gestão participativa e democrática. O enfoque recai sobre sua função como mediador do trabalho docente, particularmente no contexto da escola indígena, onde o ambiente cultural é fundamental para a educação voltada às relações étnico-raciais e à educação escolar indígena em Caucaia, no estado do Ceará. Nesse cenário, o coordenador pedagógico assume um papel chave ao alinhar as práticas educativas às especificidades culturais das comunidades indígenas, promovendo um ensino que respeite e valorize essas tradições.

Paralelamente a essa análise, compartilha-se um pouco da trajetória pessoal, que influenciou profundamente meu percurso acadêmico. Como navegante deste curso de mestrado, lanço âncora e reflito sobre as experiências que moldaram quem sou hoje. A minha jornada começa com as minhas raízes indígenas do povo Anacé, descobertas já na fase adulta, graças ao meu pai, Raimundo Nonato Rodrigues. A minha mãe, Maria Josiane Rocha Rodrigues, ex-professora que abdicou de sua carreira para cuidar de mim, e minhas avós, dona Ozinha Rodrigues e dona Cecília Arruda, também foram figuras centrais na minha formação. Desde cedo, fui uma criança curiosa e falante, alfabetizada em casa pela minha mãe, e aos cinco anos já sabia ler e escrever. A minha entrada na escola foi uma celebração, onde, sob a orientação da tia Graça, comecei a ajudar meus colegas, dando meus primeiros passos na docência.

Aos 16 anos, iniciei oficialmente minha carreira de professora na Escola Oscar de Azevedo e Sá, localizada em Genipabu, Caucaia, no estado do Ceará. Trabalhei como monitora do Programa Novo Mais Educação, uma iniciativa do Ministério da Educação criada pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regida pela Resolução FNDE nº 17/2017. Este programa visava melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, ampliando a jornada escolar e proporcionando atividades complementares em artes, cultura, esporte e lazer. Através do acompanhamento pedagógico e do aumento da carga horária, o programa buscava otimizar o desempenho educacional dos estudantes. Cada memória e experiência acumulada ao longo dessa jornada contribuiu para a construção da minha identidade e a realização do meu sonho de ingressar no mestrado.

Neste relato, desvendo as camadas da minha história desde a infância até os dias atuais, recordando momentos de alegria e desafios enfrentados com coragem e determinação.

Reconheço os ensinamentos dos meus pais, os laços com amigos de longa data e as lições aprendidas em tempos de adversidade, especialmente como professora indígena. A minha trajetória como coordenadora pedagógica em uma escola indígena reflete a complexidade e a beleza da condição humana, onde cada escolha e experiência contribuem para a minha existência única.

Mais do que um breve relato autobiográfico, aqui é um convite para uma viagem interior e um mergulho profundo no rio da minha vida. A minha jornada educativa começou na Escola Oscar de Azevedo e Sá, onde concluí o ensino fundamental I, e seguiu na Escola Osmira Eduardo de Castro, onde o Professor Adalberto Vieira dos Anjos transformou a aprendizagem da tabuada em música. No Branca Carneiro de Mendonça (BCM), conheci o centro da cidade e professores fantásticos que me ensinaram sobre sociologia e filosofia, ajudando-me a entender as dificuldades estruturais e sociais das escolas públicas. Convido o leitor a se juntar a mim nesta jornada de autoconhecimento e reflexão, pois somente ao compreendermos nossas origens podemos entender nosso destino.

Uma das etapas mais importantes da minha vida foi a chegada ao programa de mestrado, um marco significativo na minha trajetória acadêmica e profissional. Este momento representou o início de uma nova fase de estudos, inserindo-me em um ambiente de aprendizado e pesquisa mais especializado e desafiador. Ao embarcar nesta jornada, encontrei inúmeras oportunidades para expandir meus horizontes e aprofundar meus conhecimentos na minha área de interesse. O mestrado trouxe uma mistura de emoções, desde a empolgação e expectativa até o nervosismo e ansiedade, especialmente durante o processo seletivo do PPGEF, que envolveu meses de preparação intensa e espera ansiosa.

Durante o programa, formei laços profundos com quatorze colegas e conheci professores extraordinários, incluindo meu orientador, Lourenço Ocuni Cá. Ele é um exemplo de sensatez e grandeza na profissão docente, e sua orientação foi um dos maiores presentes que recebi na vida. Lourenço, com suas contribuições para a educação brasileira e da Guiné-Bissau, inspirando tanto como ser humano quanto como pesquisador.

Conforme o mesmo,

O que se exige eticamente de educadores e educadoras progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem. Daí a vigilância com que devem atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar sempre abertos, seus ouvidos, também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado currículo oculto, ainda está cheio (Cá; Cá, 2020 p. 6).

A citação destaca a responsabilidade ética dos educadores progressistas de manter uma prática educativa democrática, respeitando os educandos e evitando qualquer forma de manipulação. A vigilância constante mencionada sugere que o educador deve estar atento às influências sutis e muitas vezes invisíveis do currículo oculto, que pode perpetuar desigualdades e preconceitos. Assim, o compromisso com a transformação educacional requer que os educadores estejam não apenas intelectualmente preparados, mas também sensíveis às dinâmicas de poder e às implicações de suas ações pedagógicas, buscando sempre uma prática coerente com seus ideais de justiça e inclusão social e foi isso que aprendi com meu orientador.

Embora as novas demandas e responsabilidades do mestrado, como realizar pesquisas, elaborar trabalhos acadêmicos e participar de seminários, tenham sido desafiadoras, elas foram essenciais para meu crescimento pessoal e profissional. Sou imensamente grata a Deus e ao programa por essa oportunidade transformadora.

Continuando com os escritos devo ressaltar que o objetivo deste trabalho é refletir e analisar o papel do coordenador pedagógico na mediação docente em uma perspectiva participativa do trabalho educativo, identificando os limites e as possibilidades de atuação deste profissional durante essa mediação no cotidiano da educação escolar indígena em Caucaia. E em como esses caminhos da formação docente se desenha na realidade de cada escola indígena que faz parte desta pesquisa.

Ao assumir o papel de orientador da formação docente, desempenha um papel crucial na melhoria constante da qualidade do ensino. Suas dificuldades e anseios refletem a complexidade dessa função, que demanda habilidades interpessoais, capacidade de adaptação e um compromisso contínuo com o aprimoramento educacional.

A valorização e o apoio institucional a esse profissional são essenciais para o fortalecimento do sistema educacional e da educação escolar indígena como um todo. Neste trabalho tratamos sobre o papel do coordenador pedagógico na escola indígena por vez também fazendo uma relação com surgimento e o fortalecimento da escola indígena e o seu importante papel para o movimento indígena no município de Caucaia. Para compreender a importância do coordenador pedagógico no processo educativo, é essencial ressaltar seu papel como articulador do projeto pedagógico da escola.

Para isso, é importante destacar o papel do coordenador pedagógico, que segundo Lomanico (2005),

O coordenador pedagógico é o elemento do quadro do magistério em que pertence a um sistema de supervisão de ensino estadual, de estrutura hierárquica definida legalmente, desempenha funções de assessoramento ao diretor da escola a quem está subordinada. Sua situação funcional é definida legalmente, para exercer suas atribuições, dispõe de autoridade por delegação e pela competência (Lomanico, 2005, p. 105).

O coordenador pedagógico deve estar atento às demandas que envolvem a sociedade, a escola e as contradições que envolvem o trabalho docente, pois os aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais interferem diretamente nesta prática. Desta forma, parafraseando Martins e Pimenta (2020, p. 7), vários estudos e reflexões orientam uma nova concepção de formação onde o locus privilegiado é a escola, sendo assim a escola e a prática pedagógica – que inclui o planejamento e a dinâmica dos processos de aprendizagem – elementos centrais desta discussão. Fusari (2002) apud (Martins; Pimenta, 2020, p. 7), apresenta três concepções de formação continuada: I) no cotidiano da escola, mediada pelo trabalho da coordenação pedagógica e/ou de área, construída coletivamente em diálogo com o Projeto Político Pedagógico; II) fora da escola, sob a forma de cursos, oficinas, palestras; III) formação dentro e fora da escola.

A partir dessas concepções ressaltamos a inclusão de disciplinas que contemplem a diversidade e o pluralismo cultural, conforme destacado por Santomé (2008, p. 9), ao afirmar que:

Se a diversidade cultural é um valioso legado, as instituições escolares têm que colaborar para manter, sendo necessário englobar esta pluralidade cultural nos conteúdos curriculares a trabalhar nas aulas e nas escolas”. O Projeto Político Pedagógico das escolas é uma alternativa viável para contemplar a diversidade cultural como eixo central do currículo, buscando contrapor o pensamento hegemônico presente em propostas pedagógicas que reforçam o preconceito e o racismo (Santomé, 2008, p. 19).

Percebemos que atuar como coordenador pedagógico de uma escola requer além das concepções aqui apresentadas, bem como sobre a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), promover cursos e oficinas e formação dentro e fora da escola; requer ainda um conhecimento prévio sobre as atividades do coordenador pedagógico e de forma mais latente quando a escola é voltada à educação dos povos originários, ou seja, a educação escolar indígena, onde se faz necessário destacar a sua historicidade, as suas especificidades e sua culturalidade, para que assim possamos defender e fomentar essa diversidade no Projeto

Político Pedagógico (PPP).

Compreendendo este espaço como potencializador da promoção da cultura e da diversidade, se faz necessário também apresentar os desafios presentes. Diante disso, o objeto de estudo é “O Coordenador Pedagógico como Orientador da Formação Continuada dos Professores: nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas Indígenas Estaduais do Município de Caucaia”.

Para tratarmos sobre coordenação pedagógica é importante destacar que tanto coordenação quanto a supervisão são expressões que passaram por transformações. Nesse sentido, é essencial traçarmos uma breve linha do tempo para que possamos perceber a necessidade dessa função pedagógica. No Brasil, o registro legal sobre a atuação do coordenador escolar ocorreu em 1931, com a Reforma Francisco Campos, primeira reforma educacional de caráter nacional que, pelo Decreto-Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931, entre outras especificações, concebia a supervisão de forma diferente da qual se processava o acompanhamento educacional até o momento.

Substitui-se assim, o caráter fiscalizador pelo supervisor (Lima, 2013). A partir de então, os profissionais passaram a ser chamados de orientadores pedagógicos ou orientadores de escola, observando e orientando quanto à execução das normas prescritas pelos órgãos superiores, tendo a inspeção como função básica na gestão do trabalho escolar (Anjos, 1988).

Quando se reflete acerca do cargo de coordenação, é notório lembrar das situações relacionadas à burocratização e a sistematização de informações e o enorme acúmulo de funções administrativas que tornam a rotina desse profissional marcada por uma série de desafios que, muitas vezes o distancia de sua principal função: o acompanhamento pedagógico.

A burocratização excessiva e a sobrecarga de funções administrativas são problemas comuns enfrentados pelos coordenadores. A necessidade de lidar com uma infinidade de documentos, relatórios e sistemas burocráticos consome tempo e energia que poderiam ser investidos em atividades mais diretamente ligadas ao processo pedagógico. Essa situação gera frustração e impede que o coordenador dedique o tempo necessário para acompanhar o trabalho dos professores, analisar os resultados da aprendizagem dos alunos e propor melhorias.

É necessário desempenhar um papel essencial na melhoria da qualidade educacional e no aprimoramento das práticas pedagógicas nas escolas. Assim, destaca-se que essa função vai além da simples coordenação administrativa, envolve comprometimento profundo com o processo de ensino-aprendizagem e o bem-estar de alunos e educadores.

O coordenador pedagógico atua como um líder facilitador, fomentando a reflexão, o diálogo e a colaboração na comunidade escolar. É crucial buscar estratégias inovadoras para

promover o desenvolvimento dos estudantes e aprimorar o corpo docente. Nesse sentido, o coordenador pedagógico tem um papel estratégico na construção de uma escola inclusiva, democrática e focada no sucesso de todos os envolvidos na educação. Enfim, ser coordenador pedagógico é assumir uma missão de grande responsabilidade e significado, contribuindo ativamente para melhorar a educação e construir um futuro mais promissor para as próximas gerações.

A coordenação pedagógica desempenha um papel fundamental na promoção da qualidade educacional, sendo um processo complexo que envolve diversas dimensões, segundo Paro (2019), renomado educador brasileiro, a atuação do coordenador pedagógico deve transcender a mera administração burocrática, assumindo uma abordagem mais estratégica e comprometida com o desenvolvimento profissional dos docentes.

Nesse contexto, o modelo proposto por Garrido (2008), ressalta que uma das atribuições do professor coordenador é a formação continuada em serviço. Ao promover a reflexão dos professores sobre suas práticas docentes, enfatiza a importância da reflexão crítica como instrumento central na formação continuada dos professores, atribuindo ao coordenador pedagógico o papel de mediador desse processo reflexivo.

A perspectiva de Libâneo (1994) complementa essa visão, destacando que a coordenação pedagógica deve ser pautada pela compreensão das especificidades contextuais e das demandas individuais dos professores, favorecendo a construção coletiva de estratégias pedagógicas eficazes. Nesse sentido, é fundamental que o coordenador, inspirado nas ideias do grande educador Paulo Freire, atue como um facilitador do diálogo e da construção coletiva de conhecimento, promovendo uma gestão participativa e democrática.

Dessa forma, a coordenação pedagógica emerge não apenas como um processo de gestão, mas como um catalisador de transformações pedagógicas profundas, alinhado às perspectivas de autores que enfatizam a importância da reflexão, contextualização e diálogo no cenário educacional.

A formação de professores no Brasil tem evoluído ao longo do tempo, refletindo as necessidades e desafios educacionais do país. No século XIX, a influência das escolas normais era evidente na formação docente, com o intuito de preparar professores para o ensino primário. Posteriormente, a formação de professores tornou-se mais estruturada, com o estabelecimento de cursos superiores dedicados à formação docente, principalmente a partir do final do século XIX e início do século XX, por um grande período do século XX.

A formação de professores no Brasil era principalmente feita no ensino médio, através das escolas normais, e mais tarde, com o surgimento dos cursos de pedagogia nas universidades,

somente a partir dos anos 1960 é que houve um maior reconhecimento da formação em nível superior para os professores, com a ampliação das universidades e a introdução de licenciaturas específicas para diversas áreas do conhecimento.

Então, nos anos 1990, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996) resultou em uma reestruturação na formação de professores, exigindo curso superior para todos os professores da educação básica. Esse período também marcou o início de políticas de formação continuada para professores em atividade, com o objetivo de atualizar e aprimorar constantemente suas práticas pedagógicas.

Já no século XXI, a formação de professores enfrenta novos desafios, como a preparação para lidar com tecnologias digitais e a diversidade nas salas de aula. Surgiram iniciativas para promover uma formação mais contextualizada e interdisciplinar, visando capacitar os professores a atuarem criticamente diante dos desafios contemporâneos da educação no Brasil. Assim, emerge no mundo da coordenação pedagógica, explorarmos esses conceitos importantes não só para o contexto de formação docente mas também da educação escolar indígena e da formação docente dos profissionais e suas realidades nas escolas indígenas no município de Caucaia.

Caucaia é um município com vasta multiplicidade cultural e com diversas nuances que precisam ser respeitadas, de acordo com os documentos norteadores, a educação escolar indígena é uma modalidade da educação básica que garante aos indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

A Educação Escolar Indígena é assegurada na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que assegura às comunidades indígenas o direito à educação diferenciada, específica e bilíngue. Outro documento importante é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, pelo Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007.

É importante ressaltar que uma das escolas citadas na presente pesquisa podemos afirmar que foi a primeira escola indígena do Estado do Ceará, denominada Escola Índios Tapeba que está situada na lagoa II na terra indígena Tapeba, que inicia esse movimento da educação escolar indígena a nível do estado dentro do Ceará. As escolas específicas e diferenciadas desenham e concretizam um espaço de educação destinado às crianças,

adolescentes e adultos indígenas. O currículo diferenciado surgiu por meio de uma iniciativa autônoma dos indígenas durante a década de 90, mas precisamente embaixo de árvores e com as lideranças buscando recursos e materiais fora de suas aldeias. Tudo como uma resposta às situações de preconceito sofrido pela população e também para auxiliar a vida das mães indígenas que precisavam garantir o sustento da família.

Por conseguinte, na temática sobre o coordenador pedagógico das escolas indígenas de Caucaia é imperativo reconhecer a grande importância do papel desempenhado na orientação da formação docente. Neste contexto único, é essencial adotar uma abordagem sensível e holística, que não apenas respeite e valorize a rica herança cultural dos povos indígenas, mas também os capacite como agentes de mudança em suas próprias comunidades.

Ao oferecer suporte e recursos adequados, o coordenador pedagógico pode ajudar os professores a desenvolver uma prática pedagógica que seja culturalmente relevante, linguisticamente inclusiva e socialmente contextualizada, promovendo assim uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também fortaleça a identidade cultural e promova o empoderamento e fortalecimento da identidade étnica dos alunos indígenas.

Consequentemente, o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na construção de pontes entre a comunidade escolar e as comunidades indígenas locais em Caucaia. Facilita o diálogo intercultural e promove uma colaboração genuína e respeitosa. Ao criar espaços de educação para o compartilhamento de conhecimentos tradicionais, práticas culturais e saberes indígenas, o coordenador pedagógico pode enriquecer significativamente o ambiente de aprendizado e contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que celebra e valoriza a diversidade étnica e cultural de Caucaia.

Em última análise, ao investir na formação docente e na promoção de uma educação interculturalmente sensível, o coordenador pedagógico desempenha um papel essencial na construção de um futuro mais justo, equitativo e inclusivo para todas as crianças indígenas de Caucaia.

O presente trabalho é composto seis capítulos, ao longo dos quais buscou-se destacar a importância dessa função para o fortalecimento da prática docente em contextos interculturais, reconhecendo as especificidades culturais e educativas das escolas indígenas. Assim, este estudo contribui para uma compreensão mais ampla e qualificada das práticas de coordenação pedagógica voltadas à valorização e ao respeito pelas identidades indígenas no ambiente escolar.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA: TRILHANDO O CAMINHO DURANTE O TRABALHO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (Freire, 1996, p. 32).

Neste capítulo, descrevo minuciosamente os caminhos percorridos durante a pesquisa que investigou o papel do coordenador pedagógico na orientação da formação docente nas escolas indígenas estaduais de Caucaia. Trata-se aqui da metodologia adotada, os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como as estratégias empregadas para garantir a validade e confiabilidade do estudo, a importância do registro metodológico.

Ao me chegar na coordenação pedagógica numa escola indígena foi-me se deparado com uma realidade totalmente diferente daquela que eu imaginava quando estava como professora. E aí fui visualizando situações que foram causando a inquietação ao perceber os enormes entraves da coordenação e as defasagens existentes na formação docente e em como o coordenador pode ser um agente transformador da formação docente. O locus da pesquisa surge quando coordenadores das escolas indígenas tem tantas demandas e necessidades para a execução de um bom trabalho.

Num estudo literário sobre a prática e sobre o papel da gestão na formação docente percebi uma certa deficiência de leituras que dessem embasamento para o qual necessitava para assumir e para compreender as funções do coordenador escolar. Assim um dos principais motivos para que eu pudesse buscar ferramentas para a pesquisa e exploração da temática. Ressalto que a minha vivência, as minhas inquietudes ao envolver-me na investigação sistemática, na análise crítica, na criatividade e no rigor metodológico, me aguçou pensamento crítico e me promoveu ao desenvolvimento de habilidades analíticas e de resolução de problemas. Portanto, reconhecer e valorizar a importância da pesquisa é essencial para impulsionar o desenvolvimento humano, a melhoria da qualidade de vida e o avanço da sociedade em direção a um futuro mais promissor, de acordo com Fonseca (2002).

O homem é, por natureza, um animal curioso. Desde que nasce interage com a natureza e os objetos à sua volta, interpretando o universo a partir das referências sociais e culturais do meio em que vive. Apropria-se do conhecimento através das sensações, que os seres e os fenômenos lhe transmitem (Fonseca, 2002, p. 10).

A citação de Fonseca (2002) destaca a curiosidade inata no ser humano desde o nascimento. Enfatiza sua importância na interação com o mundo e na busca pelo conhecimento. Ao interpretar o universo por meio de experiências sensoriais, influências sociais e culturais, o indivíduo adquire conhecimento de forma dinâmica e contínua. A interação constante com a natureza e objetos ao redor impulsiona o crescimento cognitivo, emocional e social, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e para o progresso da sociedade. Logo, entender e encorajar a curiosidade humana é crucial para criar um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno do ser humano, reconhecendo-o como agente ativo na construção do conhecimento e na transformação do mundo e na necessidade de aprender e de gerar conhecimento.

Apresento aqui que a principal causa da necessidade desta pesquisa são os notórios desafios que a gestão enfrenta ao adentrar ao mundo dos processos administrativos e de fato sobre a formação docente em si e todo o amparo que esses processos exigem. Porque quando se trata de coordenação pedagógica, verifica-se o papel central no processo de formação de professores, como mediador entre a legislação educacional, as diretrizes curriculares, por um lado, e a prática pedagógica no chão de sala de aula, do outro. Para alcançar esses objetivos a coordenação pedagógica colabora de perto com o corpo docente e com a comunidade escolar para fornecer apoio, orientações e várias oportunidades de aprendizado que promovem o desenvolvimento profissional dos educadores.

As funções da coordenação pedagógica aparecem no suporte de planos de aula desenvolvidos e em visitas em sala de aula acompanhadas e posteriormente ou durante à avaliação. O principal propósito é contribuir para melhorar o nível de ensino e aprendizagem; ela também é responsável pela ligação entre teoria e prática e ajuda os professores a entender e aplicar os fundamentos teóricos da educação. Dessa forma, fornece recursos e formação em áreas específicas. Feffermann (2016) afirma que:

O coordenador precisa assumir uma postura de articulador/mediador, ao prestar assistência pedagógica aos professores e necessita estabelecer uma relação dialógica, de respeito e escuta em relação aos docentes e, em sua atuação junto aos alunos, pais e comunidade, com os quais interage diariamente na escola (Feffermann, 2016, p.34).

Contudo, em minhas leituras, a maior parte dos autores lidos tratam de que o coordenador pedagógico é um “catalisador” de ações na escola, suleado pelo projeto político-pedagógico e com as habilidades de mediar e articular as relações entre a gestão e equipe pedagógica e administrativa bem como o alunado e pais e comunidade. Para com isso, ajudar

a acontecer o projeto político-pedagógico e o planejamento, de modo a garantir a aprendizagem dos alunos que estão sob a responsabilidade da escola. Através de meu cenário de vivências e percepções na escola indígena e imersa em todas as demandas que são exigidas da coordenação, o lócus da minha pesquisa se torna ainda mais palpável e real diante de tantas necessidades a serem atendidas.

A pesquisa sempre deve ser direcionada à práxis social, de modo a possibilitar a ressignificação dos conhecimentos e com isso tornar possível que os saberes adquiridos ganhem significado e relevância no contexto da sociedade, e no meio em que vivemos e executamos nossas práticas profissionais. Ao colocarmos em prática os conhecimentos teóricos em situações reais e significativas, os indivíduos têm a oportunidade de compreender e internalizar de forma mais profunda e significativa aquilo que estão aprendendo. Então, aqui reiteramos que ao orientar a pesquisa para a práxis social, estamos não apenas enriquecendo o processo de aprendizagem, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e consciente.

2.1 Apresentação da Pesquisa

A presente pesquisa adota uma abordagem que combina a pesquisa de campo com uma perspectiva qualitativa, buscando compreender e contextualizar de maneira aprofundada o fenômeno em estudo: o papel do coordenador pedagógico como orientador da formação docente das escolas indígenas estaduais de Caucaia, no estado do Ceará. Ao realizarmos uma pesquisa de campo, estaremos imersos no ambiente natural em que o fenômeno ocorre a escola indígena. Permite-nos observar diretamente as interações e dinâmicas e vivências que o permeiam. Por meio de procedimento técnico de estudo de caso e análise qualitativa e quantitativa dos dados e observações dos sujeitos participantes. Buscamos captar as experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno em seu contexto real.

Essa abordagem nos permite uma compreensão acurada e holística do tema, considerando não apenas os aspectos objetivos, mas também as subjetividades e complexidades que podem influenciar o fenômeno. Dessa forma, nossa pesquisa visa não apenas descrever os acontecimentos, mas também interpretar e analisar suas múltiplas facetas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e contextualizada do fenômeno em estudo.

A pesquisa de campo foi realizada para que eu pudesse extrair dados fidedignos, informações oriundas da realidade do objeto de estudo, por meio de observações e questionários

aplicado aos coordenadores em exercício e aos diretores. Os resultados da pesquisa são qualitativos em que retratamos as condições e a visão real das problemáticas e a visão de cada coordenador das escolas indígenas quando se trata de formação docente no âmbito da escola indígena. É importante frisar que objeto de estudo deve ser tratado como singular, único, com um valor intrínseco da realidade pluridimensional e historicamente situada, assim, trago as contribuições de Fonseca:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (Fonseca, 2002, p. 33).

Ficou evidenciado que os dados coletados na pesquisa são de suma importância para a pesquisa e para a formação e do caminhar da presente pesquisa, tanto para quem pesquisa quanto para todos os pontos que surgiram a partir dela, e de todo o conhecimento que é gerado a partir disso.

2.2 O contexto empírico: local da pesquisa e participantes

Para uma compreensão mais aprofundada da temática, é essencial explorar o contexto empírico que envolve a pesquisa, bem como compreender o papel dos participantes envolvidos. Adentrei-me no universo da coordenação pedagógica nas escolas indígenas de Caucaia, às quais são pertencentes a duas etnias locais: o povo Anacé e Tapeba tornado-se assim o locus da pesquisa. Segundo Bakhtin (1982) para compreender a palavra é necessário compreender a quem ela se dirige. Se por um lado, o pesquisador, ao definir o perfil dos sujeitos, escolhe a quem sua palavra se dirigirá no decorrer do processo da pesquisa, por outro, os sujeitos, ao aderirem à pesquisa, também escolhem o pesquisador como um outro a quem dirige sua palavra. A pesquisa aqui apresentada, tem como sujeitos nove coordenadores e dois diretores pois as escolas se encontravam sem coordenadores, de um grupo de 11 escolas estaduais. Cada um traz a sua visão e o seu conceito do papel do coordenador pedagógico para a formação docente e as suas tantas funções que se acumulam ao longo da jornada profissional de cada um.

A seleção dos coordenadores baseou-se no interesse e disponibilidade dos gestores.

Cada profissional ocupa um cargo de coordenador ou diretor de uma das referidas escolas citadas na pesquisa. Possuem uma relação de proximidade com a pesquisadora, pois a vivência de coordenação nos torna companheiros de luta e de profissão. Foram enviados questionários para os mesmos para que através desses questionários pudessem analisar e explicitar suas opiniões, constituindo-se numa interlocução com a qual foi possível compartilhar impressões sobre vários aspectos da formação docente e a coordenação pedagógica.

2.2.1 Apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa

Para fomentar os aspectos empíricos desta pesquisa fomos agraciados com a participação de 12 profissionais da educação escolar indígena mais precisamente coordenadores e diretores, das escolas indígenas de Caucaia. Quais sejam: Escola Indígena Índios Tapeba; Escola Indígena Vila dos Cacos; Escola Indígena Aldeia Tapeba Do Trilho; Escola Indígena da Ponte; Escola Indígena Amelia Domingos; Escola Indígena Tapeba de Capuan; Escola Indígena Tapeba Capoeira; Escola Indígena Anama Tapeba; Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé; Escola Indígena Marcelino Alves de Matos; Escola indígena Anacé Joaquim da Rocha Franco. (Anexo). Ao contatá-los foi esclarecido que os mesmos seriam participantes voluntários em nossa pesquisa. A pesquisa foi categórica quando selecionamos os critérios de participação dos sujeitos:

- Escolas indígenas Estaduais de Caucaia.
- Estar no cargo de coordenador pedagógico ou Diretor.
- Ter conhecimento sobre os atuais programas de formação docente presentes nas escolas indígenas de Caucaia.

O estudo de caso com coordenadores de escolas indígenas de Caucaia oferece uma oportunidade valiosa para compreender os desafios e as práticas bem-sucedidas no âmbito da formação na gestão educacional em contextos específicos. Ao adotarmos uma abordagem qualitativa e centrada nas experiências e no ponto de vista dos coordenadores/diretores, é possível explorar profundamente as dinâmicas culturais e pedagógicas presentes nas escolas indígenas.

2.2.2 Processos metodológicos da pesquisa

Para uma pesquisa, é fundamental o uso de instrumentos que facilitem a coleta e a análise de dados. Esses instrumentos podem ser variados de acordo com o mapa da investigação

e os destinos dos objetivos da pesquisa de questionários rigorosamente formulados e evidências diretas e observações de documentos. Cada instrumento pode fornecer informações valiosas e perspicazes para moldar a compreensão do fenômeno em questão. Também é essencial considerar a validade e a confiabilidade dos instrumentos usados, o que informa a qualidade e robustez da pesquisa.

Após a seleção dos profissionais que participaram da pesquisa, foi feito um contato para a explicação da participação e a intenção do envio do questionário, via google forms. Demos continuidade aos estudos sobre as temáticas envolvidas no lócus da pesquisa e para o fortalecimento e a robustez da estrutura da presente pesquisa.

2.3 Instrumentos facilitadores da pesquisa

Na condução de uma pesquisa, o uso de instrumentos facilitadores desempenha um papel fundamental para o êxito do estudo. Esses instrumentos podem assumir diversas formas e funções, adaptando-se às necessidades específicas do trabalho de pesquisa. Quando submersos no campo da pesquisa e nas tantas abas que se abrem durante o processo metodológico é preciso que os instrumentos nos forneça a solidez e a clareza sobre o tema pesquisado.

Nos próximos tópicos, discoremos sobre os recursos selecionados para enriquecer o estudo, os quais incluem questionários, leitura de materiais e a etapa de observação. Essas ferramentas possibilitam a obtenção de informações, opiniões e argumentos oriundos das perspectivas dos participantes envolvidos, permitindo a formulação e organização de discussões e reflexões acerca do locus da pesquisa.

2.3.1 Sobre a utilização de questionários

Para a melhor identificação do locus da pesquisa ou seja, os sujeitos da pesquisa, e para traçarmos um desenho original do atual cenário e do que se espera a respeito da visão dos mesmos sobre a temática estudada, foram utilizados questionários com perguntas objetivas e subjetivas, De acordo com Andrade (2009. p. 132), “a pesquisa de campo utiliza técnicas e instrumentos específicos, que têm o objetivo de recolher e registrar, de maneira ordenada, os dados sobre o assunto em estudo.” A mesma inicia uma introdução ao estudo dos instrumentos de coleta de dados dizendo:

Instrumentos de pesquisa são os meios através dos quais se aplicam as técnicas selecionadas. Se uma pesquisa vai fundamentar a coleta de dados nas entrevistas, torna-se necessário pesquisar o assunto, para depois elaborar o roteiro ou formulário. Evidentemente, os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular. A cada pesquisa que se pretende realizar procede-se à construção dos instrumentos adequados (Andrade, 2009, p. 132/133).

Portanto, a coleta de dados via questionários pode trazer dados importantes para subsidiar a pesquisa e para apontar o caminho da construção da mesma, indicando assim o cenário real e plural da realidade cada escola e de cada profissional que participou da investigação. Assim, foi possível construir um gráfico para a elaboração do questionários que se tornou num instrumentos de coleta de dados utilizado.

2.3.2 Questionário

A seguir, apresenta-se a descrição do questionário proposto: Tabela 2 – descrição do questionário:

Definição	Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.
Características	Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. As perguntas devem ser claras e objetivas, a linguagem utilizada deve ser a mais clara possível, com vocabulário adequado ao nível de escolaridade dos informantes, as perguntas não podem sugerir ou induzir as respostas, as perguntas devem manter uma sequência lógica
Vantagens	Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados. Atinge maior número de pessoas simultaneamente. Abrange uma área geográfica mais ampla. Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo. Obtém respostas mais rápidas e mais precisas. Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato. Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.

	Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador. Há mais tempo para responder e em hora mais favorável. Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento
--	---

Fonte: Marconi e Lakatos, 2003.

Validando as contribuições destacadas e a organização necessária para a elaboração de um questionário robusto e eficiente percebemos a importância do questionário como uma fonte rica em informações e para a completude de nossa pesquisa, que foi de suma importância para a coleta de dados e informações.

2.3.3 Observação como coleta de dados

A observação foi selecionada como uma das técnicas de coleta de dados, pois permite acompanhar e registrar os movimentos, os discursos e as ações dos sujeitos da pesquisa, suas relações recíprocas, as relações mantidas com o objeto de estudo e como se processa a sua relação no ambiente educacional. Conforme Oliveira (2007, p. 207), “a observação participante, como método que permite vivenciar a realidade dos fatos, foi utilizada com o objetivo de superar uma das limitações da análise documental apontada: a falta da vivência do fenômeno para melhor representá-lo”

Com base nesse escrito de Oliveira, a observação participante aparece como um método sensato de superar a deficiência da análise documental. Durante a observação participante, os pesquisadores podem “experimentar” o contexto dos eventos em que acontecem, permitindo uma apreciação mais aprofundada e genuína dos fatos. Ao usar a observação participante, os pesquisadores podem realmente testemunhar as interações, dinâmicas e nuances do fenômeno em primeira mão, garantindo uma apreciação mais rica e contextualizada do lócus da pesquisa. Ao combinar ambos, a observação na pesquisa de campo, podemos unir suas perspectivas perante os sujeitos, combinando a perspectiva histórica e textual dos documentos com a experiência conferida de seu ambiente natural.

2.4 Coleta e análise de dados

A metodologia adotada é qualitativa combinada com inúmeras leituras e análises de

artigos e livros que forneceram subsídio para a pesquisa. Após a coleta dos dados, pode-se fazer a análise e interpretação, além de extrair significado dos dados coletados, utilizando técnicas qualitativas e de cunho documental, conforme apropriado. A análise dos dados permitiu identificar padrões, tendências, relações entre variáveis e conclusões relevantes para a pesquisa. Conforme Gil (1999):

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Essa conexão com outras fontes de conhecimento contribui para uma compreensão mais ampla e contextualizada dos dados. Permite ao pesquisador extrair conclusões mais significativas e embasadas em seu trabalho de investigação. Assim, a combinação entre análise e interpretação é essencial para um processo de pesquisa rigoroso e enriquecedor, que resulta em insights valiosos e avanços no conhecimento científico.

Durante nossa análise de dados foram feitas com o auxílio do Google Forms, uma ferramenta super importante com algumas características. Possibilita o acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa. A nossa pesquisa de caráter qualitativo e de observação com o método de análise dos resultados dos questionários vai ganhando consistência para o estudo e a produção de resultados.

Ainda concernente a análise dos dados, a Análise de Conteúdo é uma metodologia amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para interpretar de forma sistemática e objetiva o conteúdo de um conjunto de dados, como aqueles obtidos por meio de questionários. Bardin (1977), uma das principais referências na área, desenvolveu um método de análise que busca, essencialmente, compreender o significado subjacente à comunicação presente nos dados e identificar padrões, temas ou tendências que emergem desse conteúdo.

O método de Bardin permite que o conteúdo seja explorado tanto quantitativa, ao mensurar a frequência de determinadas respostas, quanto qualitativamente, ao interpretar o sentido e as nuances de cada informação. Isso resulta em uma análise mais rica e aprofundada, essencial para a compreensão das complexidades dos fenômenos investigados. Segundo Bardin (1977), a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal. No entanto, os dados provenientes dessas diversas fontes

chegam em sua forma bruta, representando o conteúdo manifesto e explícito das mensagens. É a partir desse material que a análise começa. Entretanto, os dados não se explicam por conta própria. É necessário que sejam tratados de maneira objetiva e sistemática pelo pesquisador, para que seja possível extrair seus significados, ou seja, o conteúdo implícito. Durante esse processo, a consideração do contexto é fundamental.

Segundo Bardin:

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: [...]. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. [...], o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (Bardin, 1977, p. 39).

A citação compara o analista a um arqueólogo ou detetive, enfatiza que seu trabalho envolve a interpretação de vestígios ou indícios presentes nos dados. Assim como o arqueólogo busca reconstruir o passado a partir de fragmentos e o detetive elabora teorias a partir de pistas. O analista de conteúdo examina mensagens em busca de informações mais profundas, utilizando métodos detalhados para entender o emissor ou o contexto dessas mensagens. O processo de análise requer técnicas que, por meio de evidências sutis, permitam deduzir informações que não são explicitamente declaradas no material.

Essa comparação ressalta a natureza investigativa da Análise de Conteúdo. O analista não trabalha apenas com o que está manifesto no texto, mas também procura identificar padrões, relações e significados ocultos nas mensagens. A partir de uma análise cuidadosa e sistemática, é possível inferir detalhes sobre quem produziu a mensagem, o contexto em que foi criada e quais são os significados implícitos. Assim, o analista realiza uma leitura aprofundada e reflexiva do conteúdo, indo além da superfície e revelando camadas de interpretação que ajudam a compreender fenômenos complexos.

Com esses conhecimentos preliminares em mãos, e com o intuito de preparar o terreno para uma compreensão mais aprofundada do tema, é o momento de introduzir o conceito de Análise de Conteúdo. Serão apresentadas duas definições que se complementam mutuamente, para Bardin (1977) a Análise de Conteúdo é, portanto

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

A citação descreve a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas voltadas para examinar comunicações de maneira sistemática e objetiva. O objetivo é descrever o conteúdo das mensagens e, a partir dessa descrição, identificar indicadores que podem ser tanto quantitativos quanto qualitativos. Esses indicadores permitem que o analista faça inferências sobre as condições em que as mensagens foram produzidas e recebidas, considerando variáveis contextuais que influenciam a comunicação. Assim, a análise de conteúdo não se limita apenas a relatar o que está explicitamente presente nas mensagens, mas busca compreender também os fatores que impactam sua criação e interpretação.

A Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), é uma ferramenta valiosa que possibilita uma investigação aprofundada das comunicações. Ao empregar técnicas sistemáticas e objetivas, o analista pode desvendar significados ocultos e compreender as condições que moldam tanto a produção quanto a recepção das mensagens. Essa abordagem amplia a capacidade de análise, permitindo uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos comunicativos, essenciais para pesquisas qualitativas que buscam entender a complexidade da interação humana.

Quando trazemos o uso de questionários em pesquisas geramos dados que, quando analisados, podem revelar muito mais do que as respostas literais dos participantes. Através da análise sistemática, é possível desvelar ideias latentes, percepções implícitas e padrões que refletem o pensamento coletivo sobre o tema investigado. Este texto explora o objetivo da análise de conteúdo proposta por Bardin e detalha as etapas e fases dessa técnica aplicada a uma pesquisa que utilizou questionário como instrumento de coleta de dados.

A análise dos resultados obtidos a partir da aplicação de questionários é uma etapa crucial para compreender a efetividade das ações implementadas e identificar áreas de melhoria. Este processo envolve a interpretação dos dados coletados, que podem oferecer insights valiosos das percepções, experiências e necessidades dos respondentes. Através de uma análise criteriosa, é possível não apenas validar hipóteses iniciais, mas também descobrir padrões e tendências que podem orientar decisões futuras. Há uma visão geral da metodologia adotada e destaca a importância de uma análise detalhada para a construção de estratégias mais eficazes.

Os questionários podem ser aplicados de duas formas: pelo entrevistador ou por autoaplicação, onde o próprio entrevistado responde sem assistência direta. As perguntas são elaboradas conforme os objetivos da pesquisa, resultando em diferentes tipos de perguntas. As respostas são obtidas em função das variáveis estudadas, gerando assim distintos níveis de respostas (Miranda, 2020).

O Google Forms tem se mostrado uma ferramenta eficaz tanto na prática acadêmica quanto pedagógica. Permite que professores tornem suas aulas mais interativas e dinâmicas. No contexto da pesquisa acadêmica, especificamente na atuação do coordenador pedagógico, o uso dessa ferramenta pode otimizar a coleta e análise de dados, sendo uma solução prática para facilitar o levantamento de informações relevantes. Entre as principais características do Google Forms, destacam-se a acessibilidade em qualquer lugar e horário, a agilidade na coleta de dados, e a apresentação imediata das respostas em formato organizado, como gráficos e planilhas.

Essas funcionalidades oferecem vantagens consideráveis para pesquisas acadêmicas e pedagógicas, permitindo que os dados sejam coletados rapidamente e os resultados quantitativos sejam apresentados de maneira visualmente clara e organizada. Destarte, facilita a análise e a tomada de decisões. O envio de formulários pode ser feito por e-mail ou link, ampliando o alcance dos respondentes. Com essa abordagem online, o Google Forms substitui os antigos formulários impressos, trazendo maior praticidade ao processo de coleta e organização de informações.

A aplicação de questionários é uma ferramenta amplamente utilizada em pesquisas qualitativas e quantitativas, proporciona uma maneira estruturada de coletar informações de um grande número de participantes. A análise dos resultados permite avaliar a eficácia de programas, políticas ou intervenções, além de captar o feedback direto dos envolvidos. Ao explorar os dados, busca-se compreender a amplitude das respostas, identificar pontos de consenso e divergência, e detectar possíveis correlações entre variáveis. Este estudo visa fornecer uma base sólida para a interpretação dos resultados, contribuindo para um entendimento mais profundo dos fenômenos investigados e para o desenvolvimento de ações mais direcionadas e impactantes.

A atuação do coordenador pedagógico como orientador da formação docente nas escolas indígenas de Caucaia, envolve um processo contínuo de suporte e desenvolvimento profissional para os professores, contribuindo diretamente para a melhoria da prática pedagógica e do ambiente educacional. Ao realizar esse papel, a presente pesquisa tem como objetivo principal investigar a temática com a aplicação de questionários não apenas como método de coleta de dados, mas também como um mecanismo de reflexão crítica sobre o desempenho docente e as necessidades formativas. Essas informações são essenciais para a elaboração de programas de capacitação mais alinhados com a realidade da escola.

A partir da análise dos resultados dos questionários, a pesquisa pode identificar lacunas no processo de ensino-aprendizagem e pontos que necessitam de atenção específica, criando um ciclo de *feedback* que fortalece a formação docente. Isso permite que as formações sejam

direcionadas e personalizadas, atendendo tanto a demandas individuais quanto coletivas do corpo docente.

2.5 Produto Educacional

Quando iniciamos o programa de mestrado nos é posto a proposta do produto educacional, que deve fornecer bases e de acordo com a natureza da área e os fins do curso, conforme Rizzati et al. (2020) “Tais categorias contemplam as tipologias já previstas em documentos da área de Ensino desde 2013 (Brasil, 2013; 2017). De acordo com o documento de área o que um produto educacional é:

um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019a, p. 15).

A ideia do produto educacional é um guia que que facilitará a atuação do coordenador pedagógico, em início de carreira, no seu trabalho com os professores, na formação continuada, como também atender os objetivos do programa, conforme dito anteriormente. O produto educacional em formato de guia poderá direcionar a atividade do coordenador(a) na formação de professores e nas atribuições de cada um (a) dentro e fora da escola, para que desta forma possamos mudar a perspectiva da formação docente atual.

Objetivo principal: desenvolver um guia abrangente e prático para auxiliar coordenadores pedagógicos em início de carreira na sua atuação junto aos professores, fornecendo orientações claras e recursos úteis para a condução eficaz da formação continuada.

Objetivos específicos:

- a) apresentar estratégias e ferramentas para o planejamento, implementação e avaliação de atividades de formação continuada.
- b) oferecer sugestões de temas relevantes para a formação docente, incluindo metodologias de ensino inovadoras, uso de tecnologia na educação, diversidade cultural, inclusão, entre outros.

- c) orientar sobre como estabelecer um ambiente colaborativo e de aprendizagem entre coordenadores pedagógicos e professores, promovendo trocas de experiências e reflexões sobre práticas pedagógicas.

Feito isto, a elaboração deste guia visa proporcionar um apoio sólido e abrangente aos coordenadores pedagógicos em início de carreira, capacitando-os para desempenhar um papel eficaz na condução da formação continuada dos professores. Ao oferecer orientações claras, estratégias práticas e recursos relevantes, buscamos não apenas fortalecer a atuação desses profissionais, mas também promover um ambiente colaborativo e de aprendizagem constante dentro das escolas. Acreditamos que, ao investir neste material de apoio dos coordenadores pedagógicos, estamos contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade da função do coordenador, refletindo diretamente no desenvolvimento profissional dos professores. Este guia representa, portanto, uma ferramenta de apoio pedagógico centrada na valorização da formação continuada e no aprimoramento constante das práticas pedagógicas.

3 COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, é discutido a respeito do papel do coordenador pedagógico na formação, evidenciando seus desafios e possibilidades.

O coordenador pedagógico desempenha um papel crucial na formação docente, atuando como um elo vital entre a teoria educacional – que estuda a educação como instrumento de equalização social e superação – e a prática em sala de aula. Este profissional é responsável por orientar e capacitar os professores, promovendo o desenvolvimento contínuo de suas competências pedagógicas e a implementação de metodologias inovadoras e ao oferecer suporte constante, organizar capacitações e fomentar a reflexão crítica sobre as práticas educativas. O coordenador pedagógico contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino. Sua atuação vai além da supervisão técnica, envolvendo também a criação de um ambiente colaborativo e motivador que incentiva o crescimento profissional e pessoal dos docentes. Assegura que todos estejam sempre preparados para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo.

3.1 Definição e atribuições do coordenador pedagógico

Considerando que aqui desvemos sobre o papel desse profissional da coordenação é sobretudo abrir um parênteses para esses profissionais multifaces que tem em suas muitas funções criar e gerir espaços de aprendizagens em vários aspectos. Para que iniciemos o processo reflexivo sobre a temática é preciso trazer aspectos fundamentais para o início do diálogos, tais como: a formação do coordenador pedagógico que está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB N° 9394/96. Portanto, para o exercício da referida função é necessário possuir formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação específica em coordenação pedagógica. De acordo com a mesma lei, o Art. 67 determina como pré-requisito fundamental para o exercício da função, no seu parágrafo único, possuir experiência docente para atuação como Coordenador Pedagógico (Brasil, 1996).

Quando vamos analisamos de forma aprofundada a função do coordenador, percebemos um profissional que tem um acúmulo de funções sejam elas, técnicas ou pedagógicas ou até mesmo administrativas (Dourado, 2003). Falta de clareza de sua prioridade e identidade profissional e na maioria das vezes, ausência de um planejamento que ajude na melhoria das relações de trabalho, na área da educação. A Coordenação Pedagógica desempenha um papel crucial, visando aprimorar as práticas educativas dos professores e promover a formação

continuada na escola. Surgindo no Brasil na década de 1920, o cargo de coordenador pedagógico foi concebido para harmonizar e hierarquizar as propostas e competências pedagógicas. Vasconcellos (2002) diz ainda que:

É importante lembrar que, antes de qualquer coisa, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumana a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola, etc. (Vasconcellos, 2002, p. 87)

Um coordenador pedagógico deve estar atento às necessidades de sua equipe, analisando cuidadosamente o planejamento das atividades, as produções dos alunos e os resultados das turmas. Para tanto, é fundamental observar as aulas em andamento, dentro e fora da sala de aula, a fim de oferecer suporte e orientação adequado. O coordenador pedagógico desempenha um papel articulador e transformador dentro da comunidade escolar. Atua como mediador entre o currículo, os professores e outros membros da equipe educativa.

É essencial que ele tenha profundo conhecimento dos professores, alunos e da realidade sociocultural da escola, bem como das dinâmicas pedagógicas e interpessoais que ocorrem em sala de aula e no ambiente escolar. Em algumas redes de ensino, o coordenador pedagógico é conhecido como orientador, supervisor ou simplesmente pedagogo; enquanto em outras é visto como um gestor escolar. Em qualquer caso, é responsável pela formação dos professores e colabora diretamente com a direção da escola tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática. Segundo Novoa (2001) “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação.” (Novoa, 2001, p.13)

Com esse pensamento, ainda é necessário acrescentar que o trabalho deve acontecer com a contribuição de todos. Assim, o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe e a acolher esses profissionais. Dentro das diversas atribuições está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável, pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional e a todos os entremeios que esse trabalho exige. Cada vez que vamos estudar a fundo as funções do coordenador pedagógico nos deparamos com tantos trabalhos pequenos dentro dos grandes trabalhos, que fica notório a grande carga de trabalhos e atividades que a função exige .

De acordo com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que traz a concepção de que “Art. 1º A educação abrange os processos formativos

que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”

Ao analisarmos a lei acima citada, estabelece uma visão ampla e inclusiva da educação, reconhecendo que os processos formativos ocorrem em diversos contextos além das instituições escolares. No entanto, ao trazer essa concepção abrangente, a lei enfrenta desafios práticos na implementação e integração desses diversos ambientes formativos. A falta de uma articulação eficaz entre os diferentes espaços de aprendizado - como a família, o trabalho e as organizações sociais - muitas vezes resulta em uma desconexão entre o que é ensinado na escola e as experiências vivenciadas fora dela. Isso pode levar a uma educação fragmentada, onde o conhecimento adquirido não é aplicado de forma coerente na vida cotidiana dos alunos, dificultando o desenvolvimento de uma formação integral.

Outro ponto crítico é a dificuldade de garantir que todas as manifestações culturais e movimentos sociais recebam o mesmo nível de reconhecimento e apoio dentro do sistema educacional. A LDB propõe uma valorização da diversidade cultural, mas na prática, a centralização do currículo e a padronização das avaliações podem marginalizar saberes tradicionais e locais, que são fundamentais para a identidade e a cultura de muitas comunidades. Além disso, a estrutura educacional muitas vezes, não está preparada para lidar com a complexidade das realidades sociais e culturais dos alunos. Necessita de uma maior flexibilização e adaptabilidade às políticas educacionais. Para que a concepção ampla de educação prevista pela LDB se concretize, é necessário um esforço contínuo de integração e valorização de todos os espaços e processos formativos, assegurando uma educação realmente inclusiva e representativa da diversidade da sociedade brasileira.

Espera-se que o coordenador tenha certa autonomia para organizar o trabalho pedagógico, promovendo uma gestão participativa e democrática no interior da escola (Libâneo, 2015). No entanto, muitas instituições enfrentam desafios na implementação efetiva desse modelo de gestão. Nesse sentido, é importante destacar a gestão no seu sentido democrático, que se baseia na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola (Paro, 2017). Então, pode-se dizer que esse sujeito tem, sobretudo, quatro funções: mediadora, articuladora, formadora e transformadora. I) A função mediadora do coordenador pedagógico consiste em revelar e mostrar os significados das propostas curriculares, permitindo que os professores desenvolvam seus próprios entendimentos; II) A

função articuladora visa criar condições para que os docentes trabalhem de forma III) A função formadora proporciona aos docentes oportunidades de aprofundamento em suas áreas de atuação. IV) A função transformadora se manifesta ao estimular questionamentos e promover reflexão crítica entre os docentes.

No entanto, para que essa autonomia seja verdadeiramente eficaz, é necessário que ela seja acompanhada por um suporte institucional adequado e pela colaboração ativa de todos os membros da comunidade escolar. A implementação de uma gestão participativa exige um compromisso contínuo com a comunicação aberta, a valorização das diversas vozes e a inclusão dos diferentes agentes educacionais no processo de tomada de decisão. Dessa forma, o coordenador pode facilitar a construção de um ambiente escolar que não apenas promove a inovação pedagógica, mas também fortalece a coesão e o engajamento de professores, alunos e famílias, criando um espaço onde a educação se torna uma responsabilidade compartilhada e um projeto coletivo.

Na escola, o coordenador pedagógico tem a função de articulador, formador e transformador. A função articuladora refere-se à capacidade dos coordenadores de criar condições propícias para que os docentes possam trabalhar de forma colaborativa com as propostas curriculares. Nesse sentido, os coordenadores que desempenham essa função buscam estabelecer conexões significativas entre os diferentes componentes curriculares, integrando conhecimentos e estimulando a interdisciplinaridade segundo Almeida e Placco (2001) afirmam:

Para a superação das necessidades cotidianas da escola, se exige um trabalho coletivo, que, por sua vez, exige a presença e a atuação de um articulador, dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta (Almeida; Placco, 2001, p. 18).

Quando fazemos a reflexão percebemos que o coordenador se torna uma espécie de mediador entre currículo e professores; gestores e professores; professores e pais. Como orientador que chega para fornecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares. Como formador no sentido da formação docente, ele trabalha com atividades de formação continuada e de orientação. Como transformador, ele ajuda ao professor a ser reflexivo e crítico em sua prática fortalecendo as relações docentes.

De acordo com Libâneo (2004),

[...] junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação (Libâneo, 2004, p. 193).

Essa assistência didático-pedagógica que percebemos nas leituras compreende uma série de atividades e responsabilidades que visam garantir a qualidade durante o processo educativo. O coordenador, ao trabalhar junto ao corpo docente, deve promover espaços de reflexão sobre as práticas pedagógicas existentes, estimulando os professores a analisar suas abordagens, métodos e estratégias de ensino. Ademais, o coordenador deve oferecer suporte aos professores, seja por meio de encontros pedagógicos, acompanhamento das rotinas escolares, análise de resultados de avaliações ou feedbacks individualizados. Esse apoio é fundamental para que os professores se sintam engajados e capacitados a desenvolver um trabalho de qualidade em sala de aula.

Outro aspecto relevante é a construção de novas situações de aprendizagem; o coordenador, em conjunto com os professores, visam buscar constantemente inovações e práticas pedagógicas que estejam alinhadas com as necessidades e realidades dos alunos tanto da escola como na comunidade. Isso envolve a criação de projetos interdisciplinares, o uso de tecnologias educacionais, a promoção de atividades extracurriculares e outras estratégias que tornem o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e engajador para os estudantes. Tudo isso, é que a atuação do coordenador junto ao corpo docente não se restrinja apenas a questões administrativas, mas principalmente à promoção de uma educação de qualidade com equidade, pautada na reflexão, na colaboração e na constante busca por práticas pedagógicas inovadoras e eficazes para que seja ofertada uma educação de qualidade.

Quando analisamos essas novas “situações de aprendizagem”, envolvendo coordenadores e professores, é essencial para alinhar práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. No entanto, essa busca constante por inovações deve ser analisada criticamente. A pressão por adotar tecnologias educacionais e promover atividades extracurriculares pode, por vezes, desviar o foco da verdadeira essência do ensino, que é o desenvolvimento integral do estudante. Além disso, sem uma adequada formação contínua dos educadores, a implementação de projetos interdisciplinares e novas metodologias pode resultar em práticas superficiais que não atendem às especificidades dos alunos ou da comunidade.

A atuação dos coordenadores não se deve se limitar a implementar mudanças por imposição de modismos educacionais. É crucial que haja um equilíbrio entre inovação e a realidade prática das escolas. A promoção de uma educação de qualidade com equidade exige

um olhar atento às condições reais dos ambientes escolares e à capacidade dos professores de adaptarem-se às novas demandas. A reflexão e colaboração mencionadas no texto são fundamentais, mas precisam ser acompanhadas de suporte efetivo e recursos adequados. Sem esses elementos, a busca por práticas pedagógicas inovadoras corre o risco de se tornar uma mera retórica, sem impactos significativos na aprendizagem dos estudantes.

No próximo capítulo, apresentamos a valorização da identidade indígena na formação do professor e as influências do coordenador pedagógico nesse contexto.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

A educação escolar indígena no Brasil tem passado por transformações significativas ao longo das últimas décadas, com um crescente reconhecimento da necessidade de uma abordagem intercultural e bilíngue. O Ceará possui cerca de 15 etnias, esse movimento ganha uma relevância especial devido à presença de diversas etnias indígenas, como os Tapeba, Tremembé, Jenipapo-Kanindé e outros. Historicamente marginalizados, esses povos têm lutado pelo reconhecimento de seus direitos e pela preservação de suas culturas. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 são marcos legislativos que estabelecem a obrigatoriedade da educação escolar indígena diferenciada, respeitando as especificidades culturais e linguísticas das comunidades.

No Ceará, políticas estaduais e municipais vêm sendo desenvolvidas para implementar essas diretrizes, promovendo a formação de professores indígenas e a criação de materiais didáticos contextualizados. Garantem que a educação escolar indígena não apenas preserve, mas também valorize e fortaleça as identidades culturais dos povos indígenas locais.

4.1 Contexto da educação escolar indígena no Ceará

A Educação Escolar indígena organizou-se em processos tradicionais de aprendizagem, que envolvem saberes e costumes característicos de cada etnia ou povo. Estes saberes/conhecimentos são ensinados/aprendidos de forma oral no dia a dia, nos rituais, e nas diferentes características e formas de organização de cada comunidade. Logo é uma modalidade da educação básica que garante aos indígenas em suas comunidades a revitalização a partir das lembranças ancestrais que compõem suas narrativas históricas. Os povos indígenas reafirmam suas identidades étnicas, celebrando suas culturas e tradições únicas. Valorizam suas línguas como guardiãs da sabedoria acumulada ao longo dos tempos; enquanto buscam preservar e revitalizar suas ciências tradicionais, transmitem conhecimentos ancestrais às futuras gerações.

A escola indígena dentro de cada território é o espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades. O desafio é a concretização de uma educação escolar que permita ao indígena de hoje se orgulhar de ser nativo e lutar para reconstruir o projeto sociocultural de seu povo. Assim, reconhece-se como indígena, fortalecer o sentimento de ser indígena, de sentir-se indígena (Bernardi; Caldeira, 2011).

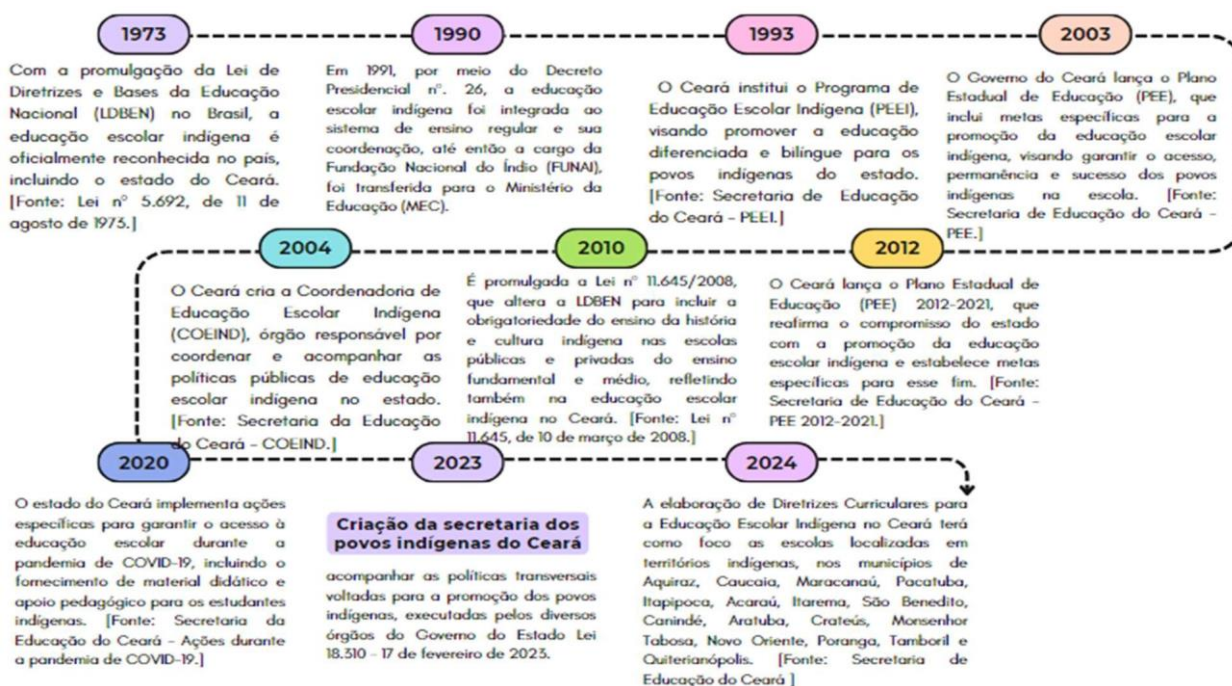
Conforme diz Silva (1993),

O papel da cultura é o de codificar o mundo, ou melhor dizendo, a cultura contém a trama de signos com que as pessoas significam os objetos, os acontecimentos, as situações e as outras pessoas que as rodeiam. Cada indivíduo, de posse do código, se movimenta facilmente no universo de sua cultura, age na certeza de ter o seu comportamento confirmado pelo grupo (Silva, 1993, p.28).

As palavras do autor sublinham que, de fato, a cultura é um fator crítico na codificação e interpretação de tudo o que nos rodeia no mundo. O texto nos apresenta a cultura como um sistema complexo de signos e símbolos, que as pessoas usam para atribuir significado a objetos, eventos, situações e até suas relações interpessoais. Cada pessoa é incorporada a esse código cultural durante a socialização, e, a partir desse momento, ela é capaz de se mover facilmente em sua comunidade. As ações e palavras estão sincronizadas com as expectativas de pessoas semelhantes. Esta ideia demonstra que a cultura não cria apenas as lentes por meio das quais percebemos o mundo e interagimos uns com os outros, mas também fornece um guia que afeta nossas ações e decisões diárias.

A evolução histórica dos acontecimentos é um tema vasto e fascinante, que nos permite entender como o mundo em que vivemos foi moldado ao longo do tempo. Desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, uma série de eventos marcantes tem ocorrido, influenciando sociedades, culturas e indivíduos de diversas maneiras. Dessa maneira, montamos aqui um quadro da evolução histórica mais precisamente no Ceará e com acontecimentos importantes para a educação escolar indígena que foram registrados ao longo do tempo.

Figura 2 – Linha do tempo



Fonte: autoria própria, 2024.

Quando se trata sobre educação escolar indígena e sobre a sua história é necessário frisar que é uma luta de muitos anos. É preciso trazer à tona também fatos e acontecimentos importantes que marcam a trajetória da educação indígena, no Ceará, como em outras regiões colonizadas pelos portugueses no Brasil. Os jesuítas desempenharam um papel colonizador na educação dos povos nativos durante o período colonial. Segundo Aranha (2006):

O fato é que o índio se encontrava à mercê de três interesses, que ora se complementavam, ora se chocavam: a metrópole desejava integrá-lo ao processo colonizador, o jesuíta queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e o colono queria usá-lo como escravo para o trabalho (Aranha, 2006, p.141)

Com isso os jesuítas estabeleceram missões e escolas em várias áreas do Ceará, onde ofereciam educação religiosa, linguística e cultural aos povos indígenas. Eles buscavam converter os nativos ao catolicismo e ensinavam a língua portuguesa, além de aspectos da cultura europeia. Essa educação no entanto, estava muitas vezes, ligada aos interesses missionários e coloniais dos jesuítas e dos colonizadores portugueses. Os jesuítas viam na conversão dos nativos como um meio de "civilizá-los" e torná-los súditos obedientes do reino português.

Trazendo aqui a contribuição do trecho da declaração solene dos povos indígenas que, diz:

Quando a terra-mãe era nosso alimento, quando a noite escura formava o nosso teto, quando o céu e a lua eram nossos pais, quando todos éramos irmãos e irmãs, quando nossos caciques e anciãos eram grandes líderes, quando a justiça dirigia a lei e a sua execução, aí outras civilizações chegaram. Com fome de sangue, de ouro, de terra e de todas as riquezas, trazendo em uma mão a cruz e na outra a espada, sem querer conhecer ou aprender os costumes de nosso povo (Albemi, 1975).

Percebemos que, a educação oferecida pelos jesuítas no Ceará estava intimamente ligada à exploração econômica dos recursos locais. Os nativos muitas vezes, eram obrigados a trabalhar nas plantações e nas atividades econômicas dos colonizadores em troca da educação e da “proteção” oferecidas pelas missões jesuítas e tudo isso acarretou problemas educacionais que percebemos até os dias atuais. Porque passamos de uma educação humanizadora e ligada a saberes da natureza para uma educação europeia que trouxe o processo de aculturação.

Contudo, torna-se necessário enfatizar que houve também uma forte e cruel tentativa de apagar a existência dos povos originários, que foram cruelmente assassinados em vários embates na ocasião. Foi escolhido como comandante da tropa encarregada de compreender os

sediciosos, o coronel João de Ramos Braga, conhecido por seu espírito sanguinário” (Leite Neto, 2006, p. 78) o que traçou uma imensa onda de mortes e de dizimamentos de aldeias no Ceará. Os indígenas que não cediam às pressões dos conflitos armados eram dizimados. Aos que restavam, o destino era a integração à sociedade dominadora, e com isso perdiam, de forma inconsciente, além dos seus territórios e sua identidade cultural.

Podemos dizer que o termo da “não existência de indígena” no Ceará foi descaracterizado por volta de 1980 conforme o centro popular de direitos humanos CPDH (2015) que diz:

No início da década de 80, a partir da organização política dos Povos Tapeba e Tremembé de Almofala, inicialmente, e dos Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, posteriormente, assistimos a uma crescente mobilização comunitária baseada nas emergências de reivindicações étnicas no Ceará. A partir da década de 90, o processo atingiu diversos grupos no sertão do Ceará, onde existem fortes organizações do movimento indígena nos municípios de Crateús, Poranga, Monsenhor Tabosa, Quiterianópolis, Tamboril, Novo Oriente, entre outros. Este processo de mobilização política em torno da identidade étnica resultou na organização de vários povos indígenas na luta pela garantia de seus direitos constitucionais (CDPDH, 2015, p. 9).

Esse movimento inicial na década de 1980 logo se expandiu para abranger diversos grupos no sertão do estado, com fortes organizações emergindo nos municípios de Crateús, Poranga, Monsenhor Tabosa, Quiterianópolis, Tamboril, Novo Oriente e outros, e ao longo dos anos. Essa mobilização política e cultural na luta pela identidade étnica fortaleceu-se, resultando na organização e união de vários povos indígenas na busca pela garantia de seus direitos constitucionais. Essa luta coletiva não apenas visou o reconhecimento legal e político de suas identidades e territórios, mas também representou um movimento de resistência e afirmação cultural diante das adversidades enfrentadas ao longo da história e que se mantém firme e sendo resistência até os dias atuais.

4.1.1 Da criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará

No Estado do Ceará atualmente são 15 os povos indígenas, espalhados por 18 municípios, que fortalecem esse legado de resistência. São eles: Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Kariri, Pitaguary, Potiguara, Tapeba, Tabajara, Tapuia-Kariri, Tremembé, Tubiba-Tapuia, Karão Jaguaribara e Tupinambá que deram início à educação escolar indígena a nível de estado, conforme o mapa a seguir:

Mapa 1 – Povos indígenas no Ceará



Fonte: Revista Ceará sem racismo, 2021.

Antes de tratarmos sobre as bases legais que suleiam os processos da criação e do funcionamento das escolas indígenas, é preciso fazer um resgate cultural no início dos anos 90 mais precisamente na aldeia da lagoa II na comunidade do povo Tapeba em Caucaia. Aqui nascia embaixo da sombra de uma árvore, e a base de muita luta uma das primeiras escolas indígenas do Ceará, na pessoa da liderança Dona Raimundinha e na professora Rita de Cassia (Sinhá Tapeba). Ambos os caminhos da educação escolar indígena, e com muito amor aliera transmitido conhecimento e fortalecimento étnico para aquelas crianças.

A origem da Escola Tapeba teve início sob a sombra acolhedora de um cajueiro, onde operou por dois anos. Nesse período inicial, a escola ainda carecia de reconhecimento oficial, e seus alunos não constavam nos registros censitários. A falta de recursos financeiros, materiais e humanos era uma realidade que dificultava sobremaneira o pleno funcionamento da instituição, privando os alunos de condições dignas de aprendizado.

Os recursos essenciais para o funcionamento da escola eram escassos, tornando-se um desafio constante garantir as condições mínimas para suas operações. O material didático utilizado era proveniente de doações de escolas visitantes à aldeia e das generosas contribuições obtidas pela incansável dona Raimundinha. Durante os períodos chuvosos, a falta de estrutura adequada tornava-se ainda mais evidente, resultando na paralisação das atividades até que as

intempéries da estação cessassem.

Foto 2 – Escola Tapeba Improvisada



Fonte: Jornal Jangadeiro, 1990.

Nessas circunstâncias, a escola perseverou por mais de três anos em um modesto galpão de taipa erguido pela própria comunidade. Apesar das limitações e do risco iminente de desabamento, em 1996, viu-se a necessidade de transferir as operações para a residência da professora Rita de Cássia Cruz do Nascimento, carinhosamente conhecida como Sinhá Tapeba, uma verdadeira pioneira dessa jornada educacional.

Durante um ano letivo, a casa de Sinhá Tapeba serviu como abrigo para a escola, até que, com a generosidade do Sr. Anselmo do Nascimento, agricultor indígena da aldeia, foram disponibilizados dois cômodos de sua modesta moradia para a continuidade das atividades educacionais. Nesse espaço, já em expansão, a escola floresceu por mais três anos, com a consolidação de um projeto de cultivo de plantas medicinais culminou na construção de um novo galpão e a comunidade reconhecendo a importância da educação para seu povo, decidiu-se cedê-lo para abrigar a escola. Foi nesse ambiente renovado que a instituição encontrou um lar por vários anos. Todas as adversidades enfrentadas ao longo desse percurso serviram apenas para fortalecer a determinação da comunidade em sua busca por uma educação escolar indígena de qualidade.

Ao passo que ao tratarmos sobre educação escolar indígena no início, nos deparamos com histórias muito parecidas com a da escola tapeba, no início, funcionavam ao ar livre, ou em locais cedidos e não adequados em questões estruturais e ainda sem o devido amparo e registro

necessários por leis. Foi então, que em 2003, o Conselho de Educação do Ceará – CEC no uso de suas atribuições contidas na Lei Estadual Nº 10.014, de 9 de abril de 1985, Art. 7º, inciso II, e tendo em vista o disposto na Constituição Federal, artigos 21 § 2º e 231, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, artigos 78 e 79, no Parecer Nº 14/99, na Resolução Nº 03/99, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica – CNE/CEB e no Plano Nacional de Educação – PNE no que se refere à criação e funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Estado na resolução 382/ 2003 resolve que:

Art. 1º – Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento de escola indígena reconhecendo-lhe a condição de escola diferenciada, com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos e comunidades indígenas, à afirmação e à manutenção de sua diversidade étnica. CEC (2023)

Art. 2º – A escola indígena, em sua organização, obedecerá aos seguintes princípios: a) reconhecimento e respeito à diversidade étnica e cultural dos povos e comunidades indígenas; b) valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais; c) valorização e fortalecimento das culturas indígenas; d) diversidade de concepções de ensino e de aprendizagem; e) gestão participativa (CEC, 2023)

O estabelecimento de diretrizes curriculares e o firmamento de orientações para o ensino intercultural e bilíngüe na escola indígena demonstra um compromisso claro com a valorização plena das culturas dos povos indígenas. Isso significa que o currículo escolar deve ser adaptado para incluir e valorizar os conhecimentos e saberes tradicionais de cada comunidade, garantindo a preservação e o fortalecimento de suas identidades culturais e as suas especificidades.

Além disso, os princípios estabelecidos para a organização da escola indígena, como o reconhecimento e respeito à diversidade étnica e cultural, a valorização dos saberes e conhecimentos tradicionais e a gestão participativa, são fundamentais para garantir um ambiente educacional inclusivo, que promova o empoderamento e o protagonismo dos povos indígenas em seu próprio processo educativo. A construção de uma educação mais justa e equitativa, que não só dentro da escola indígenas, mas na sociedade como um todo, possa reconhecer e valorizar a diversidade cultural como um patrimônio a ser preservado e celebrado. Ao promover uma educação intercultural e bilíngüe, essas resoluções contribuem para a construção de uma sociedade mais plural e respeitosa, onde todas as vozes e culturas têm espaço para se expressar e se desenvolver plenamente.

Podemos citar aqui também no intuito de reforçar a importância da reafirmação e a concepção e execução de uma educação escolar indígena diferenciada, um dos fundamentos da educação escolar indígena, o reconhecimento da comunidade educativa indígena, pois, de acordo com o referencial nacional para as escolas indígenas (RCNEI), ela:

[...] possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (...) que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas (Brasil, 2005, p.23).

Ao reconhecer que cada comunidade indígena possui sua própria sabedoria, métodos e formas de transmitir conhecimento, a citação destaca a riqueza e a relevância desses saberes para a construção de políticas e práticas educacionais inclusivas e adequadas dentro da educação escolar indígena. Trazer esses valores e mecanismos na educação formal não apenas respeita a diversidade cultural e étnica, mas também enriquece o ambiente educacional e promove uma perspectiva mais ampla e holística do conhecimento. Ao fazer isso, é possível fortalecer a identidade e o orgulho dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que se promove uma educação mais abrangente, sensível e eficaz para todos os envolvidos.

Portanto, diante das leituras e estudos, nos últimos anos, os povos indígenas ganharam maior notoriedade no contexto educacional brasileiro, e também a nível de estado depois de muito que foi reivindicado, e foi na educação que houve mudanças bem expressivas. Ao acompanhar a trajetória da escola indígena, percebemos que essa modalidade de ensino tem seu respaldo inicial na Constituição Federal de 1988 e nos principais documentos oficiais posteriormente elaborados, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígenas; o Plano Nacional de Educação (2010); os Referenciais para Formação de Professores Indígenas, entre outros. Com isso, a educação indígena tem uma legislação peculiar e ampla que unida ao movimento indígena como um só, se torna um instrumento de luta e de resistência.

4.1.2 As escolas indígenas de Caucaia e sua historicidade

Considerando o contexto, as escolas indígenas de Caucaia representam um importante marco na luta pela valorização da cultura e dos direitos dos povos originários da região. Com uma presença histórica e significativa das comunidades indígenas, como os Tapeba e o povo Anacé; essas escolas desempenham um papel fundamental na preservação da identidade étnica e cultural desses povos.

São reconhecidas como escolas indígenas, aquelas que estão localizadas em terras indígenas e que se tornam uma espécie de base para a luta da comunidade e um local de escuta e acolhimento para alunos e comunidade em geral. Sobre a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou

multilíngue, tendo as prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, firmadas no que diz o Parecer CNE/CP nº 14/1993 que afirma:

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I- suas estruturas sociais; II- suas práticas sócio-culturais e religiosas; III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV- suas atividades econômicas; V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena.

Dessa forma percebemos a importância e a necessidade de a escola indígena ser compreendida e respeitada em sua formação e em seus processos organizacionais. Mas a realidade das escolas indígenas ainda apresenta algumas lacunas, que caminham e perpassam ao longo dos anos. Tratamos aqui de breve histórico de uma das escolas indígenas de Caucaia, que são relatos reais e de documentos elaborados por cada gestor, como por exemplo, o projeto político pedagógico (PPP). Registrar em nossa escrita esses históricos é fundamental para que se perceba aspectos e dificuldades e suas amplas necessidades que desde de o início de funcionamento mostram o quanto foi a base de muita luta e esforço para que pudessem funcionar trazendo a história de cada uma para que gere reflexão e conhecimento.

4.2 A escola indígena Tapeba: um marco na educação escolar indígena

Atualmente, a instituição acolhe um público de pouco mais de 290 alunos em diferentes níveis de ensino, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Este diversificado corpo discente é distribuído entre os turnos matutino e vespertino, como resultado de um convênio estabelecido em cooperação com entidades importantes, tais como: o Governo do Estado do Ceará, representado pela Secretaria de Educação Básica (SEDUC); a Fundação Nacional do Índio (FUNAI); o Departamento de Edificações Rodovias e Transportes (DERT) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). A escola indígena Tapeba, foi a primeira construção das doze escolas previstas no referido convênio. O padrão arquitetônico do prédio construído, baseou-se nos resultados dos trabalhos produzidos pelos professores indígenas no Curso de Formação para Professores Indígenas do Ceará e executado pelo arquiteto da FUNAI. O formato da escola retrata valores do nosso povo, refletindo as particularidades étnico-culturais bastante definidas.

O prédio quando visto de cima retrata o modelo de um cocar. O prédio tem estrutura

semicircular. Em seu centro foi construído um círculo simbólico para realização de todos os rituais e atividades tradicionais, valorizando a importância do círculo para nosso povo. A ideia é: no início do período da manhã (segunda- feira), e no final do período da tarde (sexta-feira), as atividades escolares da semana, serem iniciadas e encerradas por nossos professores, alunos e funcionários, com a celebração do Ritual do Toré, como forma de agradecer por mais uma semana de estudos, e, fortalecer a relação do povo Tapeba com a espiritualidade indígena.

Desde a sua abertura em 2005, ficou evidente que a infraestrutura da escola não estava adequadamente dimensionada para atender à demanda crescente de alunos. No prédio há ainda um espaço aberto e uma área livre de aproximadamente 150 metros quadrados. Outros espaços importantes que são utilizados como espaços educativos no dia-a-dia da escola são: uma área coletiva de plantio de aproximadamente 800 metros quadrados; o terreiro sagrado dos Pau Branco para a prática de atividades culturais e espirituais; as matas, especialmente os carnaubais; a Lagoa dos Tapeba; o Riacho Tapeba; a casa de farinha; o campo de futebol da aldeia e as nossas pedreiras. A partir da constituição de 1988, no Art. 231 e da Resolução nº 003/1999 e PNE-2001, as comunidades indígenas tiveram assegurados uma prática educacional que reconhecia sua organização social, costumes e processos próprios de aprendizagem.

O que podemos extrair da norma posta na nossa constituição acerca da Educação Indígena:

“Art. 231/CF – São garantidos aos índios seus usos, costumes, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarcá-la e fazer proteger todos os seus bens.”
Consideramos a educação indígena como um “bem”, por tanto a própria norma constitucional assegura a proteção expressa sobre os bens estabelecidos pelas comunidades indígenas, entre eles a Educação está amparada.

O Artigo 231 da Constituição Federal do Brasil é uma garantia fundamental para os povos indígenas, assegurando seus direitos a manter e praticar seus usos, costumes, crenças e tradições. Este dispositivo legal reconhece e protege os direitos originários dos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam, estabelecendo que cabe à União a responsabilidade de demarcar essas terras e proteger todos os bens indígenas. Esta proteção inclui não apenas os aspectos físicos das terras, mas também os elementos imateriais que são essenciais para a identidade e a sobrevivência cultural dos povos indígenas.

A educação escolar indígena é considerada um bem essencial dentro deste contexto constitucional, pois está intrinsecamente ligada à preservação e transmissão dos conhecimentos tradicionais, línguas nativas e valores culturais. Portanto, a norma constitucional assegura expressamente a proteção da educação indígena, reconhecendo-a como um direito fundamental

das comunidades indígenas. A garantia da educação indígena contribui para a valorização e perpetuação das culturas indígenas, permitindo que estas comunidades se fortaleçam e se desenvolvam de acordo com suas próprias perspectivas e necessidades. Assim, a proteção constitucional dos bens indígenas, incluindo a educação, é vital para a manutenção da diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos no Brasil.

Nesse sentido, não basta garantir apenas que o padrão arquitetônico da escola bem como outras partes físicas sigam modelos que remetem à própria cultura, Mas é importante que costumes, tradições e crenças sejam respeitados e ensinados. A educação escolar indígena deve ir além da mera aparência e estrutura física das instituições de ensino. Ela deve incorporar uma abordagem pedagógica que valorize e integre os conhecimentos tradicionais e a cosmovisão indígena. No entanto, é fundamental questionar se as políticas públicas e as práticas educacionais realmente estão cumprindo esse papel ou se estão apenas reproduzindo um modelo educacional ocidentalizado que pode desvalorizar e até suprimir a diversidade cultural dos povos indígenas. A verdadeira inclusão e respeito passam pela participação ativa das comunidades indígenas na formulação e implementação de currículos e programas educacionais, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e suas necessidades específicas sejam atendidas.

Assim, a proteção constitucional deve ser efetivamente aplicada, não apenas como uma formalidade legal, mas como uma prática real e constante de valorização das culturas indígenas dentro do sistema educacional brasileiro.

No próximo capítulo, subsequente como o coordenador pedagógico pode promover uma formação docente voltada para a inclusão, a pluralidade e o reconhecimento das culturas indígenas, colaborando para uma educação mais equitativa e democrática.

5 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ORIENTADOR DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS INDÍGENAS: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DIANTE DA SOBRECARGA DE FUNÇÕES

A atuação do coordenador pedagógico nas escolas indígenas transcende as funções administrativas tradicionais e assume um papel fundamental na formação contínua dos docentes, além de promover a integração dos saberes culturais indígenas no processo de ensino-aprendizagem. O coordenador torna-se o principal articulador entre a comunidade escolar, os professores e os gestores, garantindo que as práticas pedagógicas respeitem as especificidades culturais, linguísticas e sociais das comunidades indígenas. No entanto, essa função essencial é frequentemente comprometida pela sobrecarga de responsabilidades atribuídas a esse profissional, que, além de suas atribuições pedagógicas, também precisa lidar com questões burocráticas, administrativas e, muitas vezes, políticas.

Nesse contexto, este capítulo propõe uma análise crítica das potencialidades e limitações da atuação do coordenador pedagógico como orientador da formação docente em escolas indígenas. São discutidos tanto os benefícios de sua função no fortalecimento de uma educação intercultural quanto os impactos negativos da sobrecarga de tarefas, que dificultam uma formação docente de qualidade. Ademais, é feita uma reflexão sobre o contexto político-educacional em que essas escolas estão inseridas, com destaque para as políticas de gestão educacional influenciadas pelo neoliberalismo, que têm implicações diretas na organização do trabalho escolar.

5.1 As políticas de gestão educacional uma análise sob a ótica do mercado

As políticas educacionais atuais, em muitos países, têm sido fortemente influenciadas pelos princípios do neoliberalismo, que trata a educação como uma mercadoria e a escola como uma instituição que deve operar de forma semelhante a uma empresa. O foco em "inovação", "eficiência" e "produtividade" se torna central, transformando as práticas educacionais em processos de gestão voltados para metas e resultados quantificáveis. Esses valores, embora promotores de uma certa forma de "modernização", muitas vezes desconsideram as realidades socioculturais específicas dos contextos educativos, especialmente no caso das escolas indígenas (Schimonek, 2012).

Segundo Galvão (1997), o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo é importante tratar que no discurso neoliberal, a educação é despojada

de seu caráter social e político, sendo incorporada ao mercado e moldada segundo suas dinâmicas. Assim, assim, que o neoliberalismo trata a escola como uma entidade mercadológica, enfatizando técnicas de gerenciamento que esvaziam o conteúdo político da cidadania. Nesse contexto, os direitos do consumidor substituem os direitos cívicos. Assim, alunos e pais são vistos pelo neoliberalismo essencialmente como consumidores.

Nesse modelo de gestão, a formação docente e o desenvolvimento pedagógico acabam sendo subordinados às pressões por resultados imediatos, desconsiderando a necessidade de uma formação continuada que valorize o tempo, a complexidade e a profundidade do trabalho pedagógico. Posto isso, Libâneo et al. (2003) aponta que há ainda que se pensar sobre o fato de as escolas situarem-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema e as ações didático-pedagógicas na sala de aula fazendo disso uma arena de disputa e realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos da aprendizagem.

Isso mostra que,

As análises críticas sobre o sistema de ensino e sobre as políticas educacionais perdem a força analítica, se não tiverem como referência a escola e as salas de aula, do mesmo modo que os profissionais de determinado estabelecimento escolar podem ter a eficácia de seu trabalho reduzida, se não tiverem uma visão de conjunto do sistema de ensino nacional e estadual. (...) A escola é a instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade (Libâneo et al., 2003, p. 296).

Quando aplicadas a escolas indígenas, essas políticas de gestão revelam suas limitações; a educação indígena requer uma abordagem que respeite e valorize as culturas, as línguas e as tradições locais, além de priorizar o desenvolvimento comunitário e a preservação dos saberes ancestrais. Entretanto, a lógica de mercado imposta por essas políticas muitas vezes desvaloriza esses aspectos fundamentais, tratando o processo educativo como uma série de metas a serem atingidas, sem considerar o tempo necessário para o desenvolvimento de práticas pedagógicas culturalmente sensíveis (Coimbra, 2020).

Essa visão mercantilista impacta diretamente a função do coordenador pedagógico nas escolas indígenas, sobrecarregando-o com demandas administrativas e resultados quantitativos, em detrimento de seu papel como orientador da formação docente. Enquanto o coordenador deveria focar na construção de estratégias de ensino que integrem os saberes tradicionais ao currículo. Entretanto, ele se vê preso a uma lógica de metas e números, que esvazia o caráter humanizador cultural da educação, sob essa lógica, fica evidente que, embora o discurso da descentralização e autonomia esteja presente, na prática, o que se busca é um controle

padronizado das ações escolares (Laval, 2019).

Como aponta Paro (2001),

[...] sob o discurso da descentralização e autonomia, o que buscam é a padronização de atividades, com vistas à previsão de atitudes a ao controle das ações dos envolvidos. Os objetivos da escola não são apenas diversos, mas antagônicos ao da empresa capitalista (Paro, 2001, p. 115).

Paro revela uma crítica contundente ao discurso da descentralização e autonomia nas políticas educacionais, que, em vez de promoverem maior liberdade e adaptação às realidades locais, acabam reforçando um modelo de padronização e controle. Ao se buscar prever atitudes e normatizar as ações de todos os envolvidos no processo educacional, o que se vê é uma contradição entre o discurso e a prática. Paro (2001) destaca que essa padronização é impulsionada por interesses que remetem à lógica empresarial, cujo foco está na eficiência, no controle de resultados e na produtividade, elementos que são antagônicos à verdadeira missão da escola.

Enquanto o ambiente escolar deveria ser um espaço de construção crítica, humanizadora e cultural, sob a lógica mercantilista, ele se torna um local de reprodução de metas e números. Isso não só limita a autonomia dos profissionais da educação, como também esvazia o papel transformador da escola, restringindo-a a um mecanismo de controle social e de preparação para o mercado, em detrimento do desenvolvimento integral dos sujeitos (Paro, 2001).

Anteriormente,, mencionamos que o coordenador pedagógico em escolas indígenas enfrenta uma sobrecarga de funções que vai além do papel pedagógico, muitas vezessendo pressionado a cumprir tarefas administrativas e burocráticas. A análise das políticas educacionais sob a ótica do mercado reforça essa realidade, evidenciando como a imposição de uma gestão focada em resultados e "eficiência" afasta o coordenador de seu papel central na formação docente, o que é crucial em contextos indígenas.

Ao invés de atuar como mediador e articulador de uma educação que respeite a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas, o coordenador é pressionado pelas instituições governamentais da educação a operar dentro de uma lógica neoliberal que desvaloriza o tempo necessário para um ensino realmente transformador. Assim, as limitações impostas por essas políticas de gestão impactam diretamente as potencialidades do coordenador como orientador da formação docente (Laval, 2019).

Quando nos debruçamos sobre a leitura do livro “A Escola não é uma empresa”, de Christian Laval, apresenta uma crítica incisiva ao modelo neoliberal de gestão educacional, que tem transformado instituições de ensino em meras empresas. Laval argumenta que essa

abordagem mercantilista desvirtua a essência da educação, reduzindo seu valor a um conjunto de indicadores de desempenho e metas de produtividade. Ao invés de ser um espaço de formação integral e desenvolvimento humano, a escola se torna um local focado em resultados quantitativos e competitividade (Laval, 2019).

A obra propõe uma reflexão profunda sobre o verdadeiro propósito da educação e defende a importância de resgatar seu caráter social e cultural, enfatizando que a formação de cidadãos críticos e conscientes deve estar acima de interesses mercadológicos, o que nos faz refletir diretamente no locus da pesquisa e de como esse coordenador pedagógico vive diariamente essas barreiras e essa pressão oriunda dessas políticas educacionais pautadas na educação com formato mercadológico (Laval, 2019).

5.2 Potencialidades do coordenador pedagógico na formação docente nas escolas indígenas

O coordenador pedagógico desempenha um papel crucial na formação docente nas escolas indígenas, sendo um elo fundamental entre a administração escolar e a prática pedagógica. Sua atuação se destaca em várias dimensões que promovem não apenas o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também a valorização das identidades culturais e dos saberes locais (Vasconcelos, 2006).

Uma das principais potencialidades do coordenador pedagógico é sua capacidade de promover uma formação continuada que respeite e integre as particularidades das comunidades indígenas. Ao reconhecer a importância dos saberes tradicionais e das práticas culturais, o coordenador pode orientar os docentes a desenvolverem metodologias que se conectem com as experiências dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais relevante e significativo. Isso envolve não apenas a formação técnica em pedagogia, mas também a sensibilização para as questões étnico-raciais e culturais, que são essenciais para uma educação inclusiva.

Além disso, o coordenador tem a habilidade de criar um ambiente colaborativo entre os professores, estimulando a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento. Essa colaboração é fundamental para o fortalecimento das práticas pedagógicas, pois permite que os educadores compartilhem desafios, estratégias e soluções, que enriqueçam a formação de todos os envolvidos. Essa abordagem colaborativa também favorece a construção de um sentido de comunidade e pertencimento entre os docentes, que se sentem apoiados em sua missão educativa.

Na visão de Vasconcelos (2006):

é importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente [...], a discriminação social na e através da escola etc (Vasconcelos, 2006, p. 87).

A citação de Vasconcelos (2006) destaca a importância do papel do coordenador pedagógico como um educador comprometido com a humanização da escola. Ao afirmar que a coordenação deve combater práticas que desumanizem o ambiente escolar, o autor enfatiza que a atuação desse profissional deve ir além da administração e da supervisão. Deve ser orientada por princípios éticos e pedagógicos que promovam a inclusão, a equidade e a formação crítica dos alunos.

O coordenador pedagógico também pode atuar como um agente de mudança ao implementar práticas pedagógicas inovadoras que valorizem a educação bilíngue e o multiletramento. Ao promover o uso das línguas maternas e a inclusão de conteúdos que reflitam a cultura e a história indígena, o coordenador contribui para a formação de uma identidade forte nos alunos. Ao mesmo tempo que desenvolve suas habilidades de letramento. Essa prática não só melhora a motivação dos alunos, mas também fortalece a autoestima e a conexão deles com suas raízes culturais (Orsolon, 2001).

Apesar dos desafios impostos por políticas educacionais que muitas vezes priorizam uma lógica de mercado e eficiência, o coordenador pedagógico tem o potencial de resistir a essas pressões e defender uma educação que realmente atenda às necessidades das comunidades indígenas. Sua posição lhe confere a responsabilidade de lutar por recursos e condições adequadas que possibilitem a formação docente de qualidade, alinhada às realidades e às expectativas locais, o que nos leva a conclusão que se o coordenador não se empenhar em assumir seu verdadeiro papel e buscar constantemente o aprimoramento em relação à função que irá exercer, isso nos leva a crer que

A educação continuada do coordenador pedagógico, para ter realmente sucesso dentro do contexto escolar, deve ter como objetivo central a reflexão sobre a prática, tendo em vista uma reconstrução da autonomia intelectual não só para si, mas para toda equipe escolar (Oliveira; Guimarães, 2013, p. 97).

Oliveira e Guimarães (2013) enfatiza que a educação continuada do coordenador pedagógico deve ser orientada para a reflexão crítica sobre sua própria prática profissional, visando não apenas seu desenvolvimento pessoal, mas também a promoção da autonomia

intelectual de toda a equipe escolar. Esse processo de reflexão é fundamental para que o coordenador se torne um agente transformador dentro da escola, capaz de estimular um ambiente colaborativo e de aprendizagem contínua.

Suas potencialidades vão além da mera supervisão; ele tem a capacidade de promover uma formação continuada que valorize e integre as particularidades das comunidades indígenas. Ao reconhecer a importância dos saberes tradicionais e das práticas culturais, o coordenador pode orientar os docentes a desenvolverem metodologias que se conectem com as vivências dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais relevante e significativo. No entanto, essa tarefa não é simples (Oliveira; Guimarães, 2013).

Diante das pressões por resultados e eficiência, devemos abrir aqui um espaço para reflexão de forma que possamos pensar, como os coordenadores podem resistir à tentação de padronizar o ensino e, ao mesmo tempo, respeitar a riqueza cultural dos alunos? Essa reflexão é crucial para a construção de uma educação que não apenas informe, mas que também forme identidades e valorize a diversidade cultural.

Associamos esse desafio de conceber uma educação e um espaço escolar que não apenas garantam o acesso, mas também ofereçam condições de permanência, convivência e dignidade, à proposição de Freire (2000), que nos convoca a adotar uma postura de educadores coerentes em nossas escolhas. No nosso caso, ao nos comprometermos com a "inclusão", é fundamental que a consideremos por meio de alternativas verdadeiramente inclusivas.

Nas considerações de Freire (2000),

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (Freire, 2000 p. 31).

Freire (2000) enfatiza a importância de viver de acordo com valores e princípios que promovem a justiça, a equidade e o respeito à diversidade. Ele convida a reflexão sobre a coerência entre as crenças e ações, sugerindo que, se optar por uma postura progressista que valoriza a vida, a equidade e os direitos humanos deve-se agir de forma que essa escolha se torne uma realidade prática no cotidiano.

Quando se reflete, entende-se que o autor nos incentiva a adotar uma perspectiva progressista que busca a transformação social em favor da vida e da justiça, rejeitando práticas e sistemas que perpetuam a injustiça, a opressão e a desigualdade. Ele destaca a importância de valorizar a dignidade humana e promover a equidade, o que se opõe a qualquer forma de

violência, opressão ou exclusão. Ao contrastar o respeito aos direitos com o arbítrio, Freire (2000) ressalta a necessidade de construir sociedades que garantam direitos a todos, evitando que indivíduos sejam submetidos a decisões arbitrárias que desconsideram suas necessidades e vozes.

O autor também defende a convivência respeitosa com a diversidade, ressaltando que a aceitação e valorização das diferenças são fundamentais para uma sociedade justa, pois negar o diferente é ignorar a riqueza cultural e as contribuições únicas de cada indivíduo. Por fim, Freire enfatiza a importância de encarnar os valores e princípios que defende, argumentando que nossas ações, comportamentos e práticas educativas devem estar alinhados com nossas convicções. Ele nos convida a minimizar a distância entre o que se acredita e o que se faz, pois é nessa congruência que reside a verdadeira essência de uma educação transformadora (Freire, 2000).

Além disso, a habilidade do coordenador em criar um ambiente colaborativo entre os professores é fundamental para o fortalecimento das práticas pedagógicas. Estimular a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento não apenas enriquece a formação dos educadores, mas também favorece a construção de uma cultura de apoio mútuo, onde todos se sentem valorizados e engajados (Morán, 2007).

Portanto, a atuação do coordenador pedagógico vai além da mera gestão administrativa; ele é um agente essencial na promoção de um clima escolar que valoriza a colaboração e a construção do conhecimento. Ao fomentar um espaço onde os professores se sintam seguros para compartilhar experiências e desafios. O coordenador contribui para a formação de uma equipe mais coesa e comprometida com a melhoria das práticas educativas. No entanto, é fundamental que essa colaboração não se limite a um discurso, mas que se materialize em ações concretas, refletindo um compromisso genuíno com a valorização do profissional docente.

A análise crítica aponta que, embora a intenção de promover a colaboração seja válida, a realidade muitas vezes revela barreiras como a falta de tempo, recursos e apoio institucional que podem dificultar a implementação dessa proposta. Assim, é imperativo que as escolas não apenas reconheçam a importância dessa habilidade do coordenador, mas também criem condições favoráveis para que essa cultura de apoio mútuo seja efetivamente vivenciada no dia a dia, garantindo que todos os educadores se sintam não apenas participantes, mas protagonistas do processo educativo.

5.3 O Coordenador pedagógico e as limitações diante da sobrecarga de funções

O papel do coordenador pedagógico é muitas vezes visto como um pilar fundamental na construção de uma educação de qualidade. No entanto, essa percepção esconde uma realidade complexa marcada por limitações significativas. À medida que se espera que esses profissionais assumam múltiplas funções, desde a liderança pedagógica até a gestão administrativa, a sobrecarga de tarefas se torna uma barreira que compromete sua eficácia. Essa situação não apenas desafia a capacidade do coordenador de implementar práticas inovadoras e colaborativas, mas também reflete uma estrutura escolar que frequentemente prioriza a burocracia em detrimento do desenvolvimento profissional e da formação contínua (Laval, 2019).

Portanto, é essencial refletir criticamente sobre como essa sobrecarga afeta não apenas a atuação do coordenador, mas também o ambiente de aprendizagem como um todo. Ao se tornarem reféns de uma rotina excessivamente exigente, muitos acabam perdendo a essência de sua função: ser facilitadores e inspiradores de transformações educacionais significativas.

Vale ressaltar que ainda não está claro se a escola definiu um objetivo político coeso, articulado a um projeto que seja genuinamente assumido por todos os atores que compõem o ambiente escolar. Nesse contexto, é importante destacar a responsabilidade do coordenador pedagógico em mobilizar e liderar o corpo docente na construção dos elementos essenciais do "projeto educativo" da escola.

No entanto, é preciso questionar: até que ponto essa mobilização realmente ocorre de forma efetiva? Será que todos os atores da escola, incluindo professores, alunos e a comunidade, estão de fato envolvidos e comprometidos com esse projeto? Ou será que o coordenador pedagógico, muitas vezes sobrecarregado e sem o apoio necessário, enfrenta dificuldades em articular esse papel de liderança? Além disso, o "projeto educativo" é, de fato, fruto de uma construção coletiva ou reflete decisões impostas de cima para baixo, sem diálogo real com os envolvidos? Essas questões nos levam a refletir sobre a verdadeira natureza da participação no processo de construção escolar e a perguntar: a escola está realmente preparada para assumir esse compromisso político e social de maneira democrática?

A discussão sobre o papel do coordenador pedagógico em meio à sobrecarga de funções é indissociável do conceito de gestão democrática nas escolas. A gestão democrática se propõe a criar um ambiente onde a participação de todos os atores — professores, alunos, pais e comunidade — é valorizada e estimulada. No entanto, essa proposta ideal muitas vezes encontra resistência na prática, seja pela falta de formação adequada dos gestores, seja pela cultura arraigada de hierarquia e controle que ainda predomina em muitas instituições.

A efetivação de uma gestão democrática requer que o coordenador pedagógico não apenas mobilize e lidere, mas também escute ativamente as vozes dos diferentes envolvidos no processo educativo. Isso significa que ele deve ser um mediador entre as necessidades e expectativas da comunidade escolar e as diretrizes administrativas, sempre buscando promover um diálogo aberto e respeitoso. Porém, quando a carga de trabalho é excessiva e as condições de apoio são limitadas, o coordenador pode se ver impossibilitado de cumprir essa função vital, gerando um ciclo vicioso em que a falta de participação e a desmotivação se tornam a norma.

Além disso, a gestão democrática deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre os próprios princípios que guiam a escola. Isso implica questionar se a estrutura da instituição favorece, de fato, a inclusão e a colaboração ou se ela perpetua práticas excludentes e autoritárias. A participação ativa da comunidade escolar não deve ser um mero formalismo, mas uma prática que sustenta o desenvolvimento do "projeto educativo" de maneira horizontal e coesa.

A verdadeira gestão democrática não apenas promove um ambiente de participação, mas também assegura que essa participação tenha um impacto real nas decisões e nas práticas pedagógicas e quando tratamos da gestão democrática é uma exigência legal, conforme a Constituição Federal, Artigo 206 ("O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:"), Inciso VI: ("gestão democrática do ensino público, na forma da lei;") ou na LDB, Lei N. 9.394/96, no artigo 14:

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

Portanto, ao unir a discussão sobre o coordenador pedagógico e a gestão democrática, e o que os documentos normativos orientam se emerge a necessidade de repensar as condições em que esses profissionais atuam. Como as escolas podem reestruturar suas práticas e seus objetivos para garantir que a gestão democrática não seja apenas uma meta, mas uma realidade? Isso exige um comprometimento conjunto de todos os envolvidos, um investimento em formação continuada e um ambiente de trabalho que valorize o diálogo e a colaboração (Brasil, 1996).

Só assim poderemos transformar a educação em um espaço verdadeiramente inclusivo e democrático, onde cada voz é ouvida e cada contribuição é valorizada, e quando tratamos das leituras é importante trazer aqui a utopia democrática de Paro (2016), a concretização de uma

democracia radical, que permitiria às escolas promover a participação efetiva das comunidades local e escolar, continua a ser postergada devido à falta de condições adequadas para sua implementação. Dessa forma, a proposta de gestão democrática acaba se configurando como uma utopia.

Paro (2016) pontua que, sempre que se propõe a perspectiva de uma gestão democrática em uma escola, essa ideia é frequentemente encarada como algo inalcançável, ou seja, como uma utopia, palavra "utopia", que se refere a algo que não existe no presente, mas que não está impossibilitado de se concretizar no futuro. Em seguida, ele aborda as condições concretas da escola, sugerindo que está disposto a fazer um esforço para transformar o que muitos considerariam utópico em uma realidade possível.

Paro (2016) ressalta ainda a importância de se considerar a gestão democrática não apenas como uma aspiração distante, mas como uma possibilidade que pode ser cultivada através de práticas concretas. Essa abordagem nos leva a refletir sobre o papel do coordenador pedagógico, que, muitas vezes, se vê sobrecarregado por uma série de funções que vão além da sua liderança pedagógica. Essa sobrecarga pode, paradoxalmente, limitar a capacidade de implementação de uma gestão verdadeiramente democrática.

Enquanto o coordenador luta para cumprir tarefas administrativas e gerenciais, sua visão e seu potencial para fomentar um ambiente colaborativo e participativo podem ser comprometidos. Assim, a proposta de transformar a utopia da gestão democrática em uma realidade prática está intrinsecamente ligada à necessidade de se repensar e reestruturar o papel do coordenador pedagógico, garantindo que ele tenha não apenas as condições adequadas para desempenhar suas funções, mas também o espaço e o suporte necessários para ser um agente de mudança efetivo dentro da escola (Libâneo, 2007).

Esse contexto nos leva a questionar como a estrutura organizacional das escolas pode ser reconfigurada para proporcionar um suporte real ao coordenador pedagógico, permitindo que ele exerça sua função de forma mais efetiva. Para que a gestão democrática se torne uma realidade palpável, é essencial que a escola promova um ambiente onde o coordenador não apenas lidere, mas também atue como um facilitador de diálogos entre todos os envolvidos no processo educativo.

Segundo Libâneo,

[...]a gestão educacional ganha evidência nos documentos das reformas educacionais como requisito para o planejamento, a organização e a mobilização das pessoas para participarem de forma competente nas ações de melhoria da qualidade de ensino. O termo gestão ganha mais abrangência que administração e organização porque é proposto dentro de uma visão sistêmica, que concebe o sistema de ensino como um

todo: políticas e diretrizes educacionais às escolas, gestão de sistemas de ensino e escolas, autonomia, processos participativos (Libâneo, 2007, p.15).

A citação de Libâneo (2007), destaca a crescente importância da gestão educacional nas reformas que visam melhorar a qualidade do ensino. Ao afirmar que a gestão educacional é um requisito essencial para o planejamento, organização e mobilização de pessoas, o autor sugere que uma abordagem eficaz para a melhoria educacional vai além da simples administração e organização das escolas.

Libâneo (2007) enfatiza que o conceito de gestão abrange uma perspectiva mais ampla, que considera o sistema educacional como um todo. Isso implica a necessidade de integrar políticas e diretrizes educacionais com a prática nas escolas, reconhecendo a interconexão entre diferentes níveis do sistema de ensino.

Isso requer uma cultura escolar que valorize a colaboração, a transparência e o respeito mútuo, possibilitando que professores, alunos e a comunidade participem ativamente na tomada de decisões. Ao priorizar essas interações e o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, a escola não apenas avança na construção de uma gestão democrática, mas também enfrenta as limitações impostas pela sobrecarga de funções, permitindo que todos os envolvidos se sintam engajados e valorizados (Libâneo, 2007).

Para que essa cultura escolar se concretize, é fundamental que se reconheça o papel do coordenador pedagógico como um agente facilitador nesse processo. No entanto, a realidade da sobrecarga de funções que esses profissionais enfrentam muitas vezes impede a efetividade de suas ações. Essa situação se torna crítica, pois, enquanto se busca construir um ambiente colaborativo e participativo, o coordenador se vê refém de uma rotina extenuante que pode comprometer não apenas sua eficácia, mas também a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Portanto, a gestão democrática nas escolas não deve ser vista apenas como uma meta, mas como um compromisso a ser assumido por todos os envolvidos (Pimenta; Lima, 2012).

Isso implica repensar a estrutura organizacional, alocando recursos ao coordenador pedagógico, permitindo que ele exerça sua função com autonomia e foco na promoção da colaboração. Somente assim será possível transformar a escola em um espaço onde todos se sintam valorizados e engajados. Cria-se um ambiente propício para a construção de uma educação de qualidade que atenda às necessidades da comunidade. A reflexão crítica sobre a carga de trabalho do coordenador pedagógico se torna, uma questão para a viabilização dessa transformação, destacando a urgência de mudanças estruturais que possibilitem a real participação de todos na construção de uma gestão escolar mais democrática (Moran, 2013).

6 COORDENADOR PEDAGÓGICO: VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE INDÍGENA NA FORMAÇÃO DOCENTE

O coordenador pedagógico desempenha um papel importante na promoção da interculturalidade e na valorização da identidade indígena na formação docente, mas para que possamos fazer uma análise mais concisa vamos trazer a formação que mais foi apontada em nossa pesquisa que é a formação do programa de alfabetização na idade certa (PAIC), na educação escolar indígena temos o PAIC INTEGRAL INDÍGENA, que tem como formadores do eixo de gestão formadores indígenas que dentro da realidade e do contexto podem tornar a formação cada vez mais voltada e pautada na realidade de cada comunidade e escolar.

Para iniciar as discussões vamos conhecer o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que é um programa de formação docente que está presente em grande parte do Ceará e foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. O programa foi idealizado com uma abordagem pedagógica específica, que incluía formação continuada de professores; distribuição de material didático e acompanhamento sistemático do processo de alfabetização nas escolas públicas do estado com dados de avaliações externas.

Depois de inúmeras leituras constatamos que o programa se tornou amplamente reconhecido como uma iniciativa bem-sucedida, que contribuiu significativamente para a melhoria dos índices de alfabetização e para a qualidade da educação básica no Ceará que vem crescendo a cada dia. Além disso, representa um avanço, ao mesmo tempo em que sofre de sérios limites na condução do programa a partir da lógica típica do mercado. O PAIC foi instituído pela Lei Nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007, prevendo em seu artigo 1º, a prestação de “cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem.” De acordo com a Lei, o Programa Alfabetização na Idade Certa –PAIC teria por finalidade o estabelecimento de condições necessárias para que todos os alunos cearenses chegassem ao 5º ano do ensino fundamental “sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização.” (Ceará, 2007).

No entanto, apesar dos avanços alcançados, uma análise crítica revela que o programa sofre de sérias limitações ao adotar uma lógica de mercado típica, que pode comprometer a sustentabilidade e a efetividade a longo prazo das melhorias educacionais. A lógica de mercado aplicada à condução do PAIC resulta em uma abordagem que, muitas vezes, privilegia

resultados quantitativos imediatos em detrimento de um desenvolvimento educacional mais holístico e sustentável. A pressão por alcançar metas numéricas pode levar à implementação de práticas pedagógicas padronizadas, que não consideram as particularidades culturais e socioeconômicas de cada comunidade escolar.

Além disso, essa abordagem pode desvalorizar a importância de uma formação contínua e contextualizada para os educadores, essencial para a adaptação dos métodos de ensino às realidades locais. Assim, embora o PAIC tenha trazido avanços notáveis, é crucial repensar suas estratégias para garantir que a educação básica no Ceará não apenas melhore os índices de alfabetização, mas também promova uma aprendizagem significativa e inclusiva para todos os alunos.

Fazendo uma análise crítica e contextualizada do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará precisa ir além dos avanços numéricos e considerar seu impacto em contextos educacionais diversos, como a educação escolar indígena. Embora o PAIC tenha conseguido melhorar significativamente os índices de alfabetização, a pressão por alcançar metas estabelecidas pode levar à adoção de práticas pedagógicas padronizadas, que desconsideram as particularidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas. A educação escolar indígena no Ceará, que deveria valorizar a interculturalidade e a preservação dos saberes tradicionais, pode ser prejudicada quando submetida a abordagens uniformizadas, que não contemplam a realidade desses povos.

Para as comunidades indígenas, a alfabetização e o letramento não podem ser tratados apenas como um processo de assimilação do português e das normas convencionais de ensino, mas devem integrar as línguas maternas e os conhecimentos tradicionais. No entanto, o PAIC, ao focar excessivamente em resultados quantitativos, corre o risco de sufocar essas especificidades culturais, impondo uma forma única de ensino que não dialoga com as práticas e saberes dessas comunidades.

Além disso, a formação continuada dos educadores indígenas deve ser uma prioridade para garantir que eles possam mediar a relação entre as exigências do sistema educacional e as necessidades culturais das suas comunidades. Nesse sentido, a formação docente dentro do PAIC precisa ser repensada para promover uma educação que não apenas melhore os índices de alfabetização, mas também respeite e valorize a diversidade cultural.

Sobre o Eixo da Gestão da Educação, é importante citar que este eixo tem como foco fortalecer a autonomia da gestão local, priorizando a aprendizagem dos alunos. Apresenta como objetivos: elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das séries iniciais; reduzir o abandono e evasão escolar e corrigir o fluxo escolar. O eixo também propõe

uma política de formação de professores em serviço, com foco em uma cultura de gestão escolar eficaz e na capacidade de diagnosticar, planejar, monitorar e reorganizar processos de gestão (Ceará, 2012). Para que seus objetivos fiquem ainda mais claros vamos analisar o quadro de objetivos.

Tabela 1 – Objetivos

Eixo de Gestão de Formação de Gestores do Ensino Fundamental	
OBJETIVO GERAL	Promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, realizando assessoria técnico-pedagógica à gestão escolar, a fim de promover um modelo focado na formação cidadã integral dos estudantes e na gestão de resultados das aprendizagens.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS Auxiliar os municípios cearenses na construção de um modelo de gestão escolar integral, participativa e democrática, de modo a contribuir para o processo de formação integral dos estudantes cearenses, respeitando as suas peculiaridades de território e de identidade; Realizar a formação gerencial, em rede, das equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação (SME), estabelecendo indicadores de eficiência de gestão de sistema e de gestão escolar. Proporcionar formação continuada para gestores, visando o fortalecimento da gestão escolar municipal; Possibilitar ações junto aos municípios cearenses, no tocante ao monitoramento de processos e avaliação de resultados;	Favorecer a implementação das políticas públicas, no âmbito educacional do Programa PAIC Integral, no tocante à Gestão Pedagógica e à Gestão de Resultados, com ênfase no desempenho docente e na aprendizagem dos alunos; Promover o assessoramento técnico às equipes de gestão do PAIC Integral nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e nas Secretarias Municipais da Educação (SMEs); Contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento dos processos escolares de Gestão Escolar junto às equipes de gestão municipais, por meio dos instrumentos de gestão (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Plano de Ação), garantindo a eficiência, a equidade e a inclusão educacional nos municípios cearenses; Estabelecer indicadores educacionais de eficiência, de gestão de sistema e de gestão escolar, para permitir aos municípios e às escolas o estabelecimento das suas metas, favorecendo um ensino de qualidade;

Fonte: PAIC, 2023.

O eixo de formação de gestão nos abre uma possibilidade de tratar sobre aspectos da formação docente que até então não eram assistidos dentro dos conceitos de formação

continuada. Ao observarmos os principais objetivos chegamos a conclusão que é de extrema importância e necessário a formação para esse coordenador(a) que atua diretamente como agente transformador direto dentro da escola e com os professores. O eixo da gestão propõe que haja um modelo focado na formação cidadã integral dos estudantes e na gestão de resultados das aprendizagens, conforme afirma Libâneo:

O sucesso da escola reside unicamente na pessoa do gestor ou em uma estrutura administrativa autocrática na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que aprenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais (Libâneo, 2005, p. 332).

Ainda dentro dos critérios de formação dentro do eixo de gestão é possível afirmar que as palavras do autor colaboram com a perspectiva da ideia de uma estrutura autocrática na qual todas as decisões são centralizadas no gestor, a ênfase é colocada na capacidade do líder de articular as aspirações, desejos e expectativas da comunidade escolar em um projeto comum. Além disso, podemos dizer que essa abordagem reconhece a importância da cultura escolar, não apenas como um aspecto tangencial, mas como algo fundamental para o sucesso da escola. O coordenador como uma espécie de orientador deve ser capaz de entender e promover uma cultura escolar positiva, que valorize o aprendizado, o respeito mútuo, a diversidade e a inovação.

Dentro desse contexto, destacamos a importância do coordenador pedagógico como elo no processo de formação contínua dos professores. É também sua responsabilidade e compromisso liderar a formação contínua na escola. Ele deve guiar e motivar os professores a perceber a importância de adotar uma nova abordagem, acreditando na capacidade de promover mudanças, acolher, incentivar, inspirar e ensinar o desenvolvimento do grupo de professores. O eixo de gestão do PAIC, foi possível também fazer uma reflexão sobre os processos formativos que acontecem com os coordenadores das escolas indígenas.

O PAIC INTEGRAL INDÍGENA ganhou um novo formato de aplicação e de desenvolvimento para com os gestores das escolas indígenas pertencentes a CREDE 01 em Caucaia.

É crucial lembrar que o formato do PAIC INTEGRAL INDÍGENA é um programa de formação docente totalmente voltado para as escolas indígenas e a sua realidade, onde formadores indígenas de cada etnia e povo, tem a oportunidade de se tornar o agente mediador

e orientador dessa formação, pois traz a cultura, os saberes e a ancestralidade como ponto de partida para as temáticas e a grade do programa, o paic integral indígena compreende aos eixos:

- Eixo Gestão.
- Eixo da educação Infantil.
- Eixo do ciclo de alfabetização.
- Eixo Ensino Fundamental I.
- Eixo Ensino Fundamental II.
- Eixo Literatura e Formação do Leitor.

Atualmente dentro desses eixos de formação possuem formadores indígenas que recebem formação da SEDUC e em seguida replicam com os professores e gestores indígenas, trazendo dentro dessa formação um espaço para inserir os conteúdos do paic e a cultura indígena. Todos os saberes expostos, o saber experiencial, os quais brotam da experiência, das vivências em suas comunidades e em cada escola, são primordiais e, podemos refletir nas palavras de Tardif (2008):

Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habituse de habilidades, de saber-fazer e de saber ser. (...) Surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (Tardif, 2008, p. 39- 54).

Quando nos deparamos com os saberes experienciais não são apenas uma acumulação de conhecimentos, mas sim uma síntese e reafirmação dos conhecimentos adquiridos, repassados e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Isso implica que são moldados e aprimorados ao longo do tempo, em um processo contínuo de reflexão e aplicação na prática pedagógica. Essa abordagem destaca a importância da experiência como um elemento fundamental no desenvolvimento do conhecimento e da prática docente, sugerindo que a compreensão e o domínio eficaz dos saberes requerem uma integração profunda com a experiência vivida.

No atual cenário da formação docente dentro das escolas indígenas no eixo da gestão, os profissionais participam de encontros mensais que tem como finalidade: tratar sobre vários aspectos que dizem respeito ao funcionamento didático-pedagógico das escolas, baseados nos documentos norteadores das escolas indígenas e da base nacional comum curricular (BNCC).

Os formadores alinham com a importância de trazer a cultura para dentro do processo

de formação docente. Para exemplificar trouxemos aqui o registro do material da formação do eixode gestão, que foi ministrada em 11 de abril de 2024 pelo formador indígena Danes Soares, queé indígena Jenipapo Kanindé.

Figura 1 – Primeira formação do eixo de gestão Paic Integral Indígena.



Fonte: registro cedido pelo formador, 2023.

O registro dessa formação para os processos de formação docente indígena representa um avanço muito significativo, na célula de formação do eixo pois a visão do formador indígena reflete diretamente nos resultados positivos, pois é possível a junção da identidade étnica com o formato de repasse de conteúdos do programa PAIC, De acordo com Teixeira (2005, p. 118),

Dessa forma, o currículo escolar passa a ser entendido enquanto campo de implementação de práticas e políticas culturais, interferindo na produção do imaginário social e do senso comum da população, a partir dos valores, normas e padrões culturais que veicula em um espaço de produção e reprodução sociocultural. Ele possibilita à sociedade ou aos grupos sociais assegurar que seus membros se apropriem e/ou renovem as experiências sociais historicamente acumuladas; é um produto social e cultural, resultante de um processo de tradição seletiva, que envolve relações de poder que permeiam os segmentos sociais, ao definir e organizar os saberes e os conhecimentos que serão utilizados na formação dos sujeitos sociais e, portanto, na produção de identidades individuais e coletivas particulares, em consonância com determinado projeto de sociedade.

Se observarmos bem o PAIC INTEGRAL INDÍGENA nos mostra o quanto é possível a interculturalidade dentro dos programas de formação docente e o quanto após esses processos de formação, as escolas indígenas podem melhorar os seus processos educacionais e seus resultados de índices de aprendizagem. Tentar sempre resistir dentre os processos educacionais colonizadores que a todo momento há mais de 500 anos tenta esconder e omitir os processos culturais e identitários da educação indígena. Para que possamos nos basear em documentos suleadores importantes, podemos citar o PNE , que trata sobre processos de aprendizagem, tornando possível que tenham maior proximidade com a sua identidade cultural que vinha se perdendo em todo esse processo.

Segundo o PNE 2014:

A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios. É preciso reconhecer que a formação deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisa de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógico, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades (PNE, 2014 p. 71).

Uma das premissas essenciais destacadas no trecho do documento é a necessidade de os próprios membros das comunidades indígenas serem os principais agentes da formação e da educação bilíngue em suas escolas. Isso se justifica não apenas pela familiaridade e fluência natural na língua materna, mas também pela compreensão profunda das particularidades culturais e das necessidades específicas de cada comunidade. Dentro da formação inicial e continuada desses professores indígenas é um ponto crucial a ser considerado. Essa formação deve ocorrer em serviço, ou seja, no próprio ambiente escolar, e de forma concomitante à sua própria escolarização. Isso significa que o processo de capacitação deve ser contínuo e adaptado às realidades locais, levando em conta não apenas as demandas pedagógicas, mas também as questões culturais e sociais enfrentadas pelas comunidades.

Portanto, a educação bilíngue para comunidades indígenas requer um compromisso genuíno com a valorização e preservação das identidades culturais, bem como uma abordagem pedagógica sensível e contextualizada. Tudo isso está sendo considerado dentro do PAIC INTEGRAL INDÍGENA, isso só pode ser alcançado através da formação e capacitação adequadas dos próprios membros das comunidades, que devem ser reconhecidos como os principais protagonistas desse processo e da junção dos processos educacionais e culturais.

Quando tratamos do coordenador como provedor dessa interculturalidade e valorização da identidade indígena, é no sentido que esse profissional dentro da escola indígena age diretamente como articulador e como orientador desse processo, que a todo momento organiza situações e oportunidades para que a escola como um todo vivencie a cultura e os saberes tradicionais de cada comunidade. Isso gera reflexão em muitos sentidos, como, por exemplo, na organização das comemorações do Abril Indígena, que é um mês totalmente voltado para a valorização do dia dos povos indígenas.

Diversas atividades são organizadas para promover a conscientização sobre os direitos indígenas, a preservação da cultura e línguas indígenas, bem como para destacar as questões sociais, ambientais e políticas que afetam as comunidades. Essas atividades incluem exposições de arte indígena, palestras, debates, festivais culturais, marchas e outras formas de manifestação.

O coordenador muitas vezes é um dos principais agentes dessas organizações pedagógicas, que têm como maior intuito manter viva a cultura e os saberes tradicionais, como acontece nas datas festivas. As escolas têm programações específicas que incentivam aos alunos e a comunidade, entre produções de artesanatos, brincadeiras indígenas, jogos indígenas e uma série de atividades que são regadas dentro da cultura de cada etnia. É de se salientar a importância desse articulador desses momentos dentro da escola, conforme anexado na foto das comemorações do Abril Indígena 2024.

Foto 1 – Comemoração Abril Indígena



Fonte: Arquivo da Escola Indígena Anama Tapeba.

Podemos afirmar que o "Abril Indígena" é uma oportunidade importante para

reconhecer e valorizar a diversidade cultural e a contribuição dos povos indígenas para a sociedade. Além de ser um momento para reforçar a solidariedade e o apoio às lutas indígenas por seus direitos territoriais, ambientais, sociais e culturais. Promover a interculturalidade e valorizar a identidade indígena na formação docente é uma tarefa essencial para construir com uma educação mais inclusiva, plural e respeitosa com a diversidade cultural do nosso país.

O papel do coordenador pedagógico é fundamental nesse processo, pois tem o poder de inspirar e orientar os educadores a reconhecer a importância dos saberes indígenas, integrando-os de forma significativa ao currículo escolar. Ao finalizar este capítulo, reforçamos a necessidade de um compromisso contínuo com a promoção da interculturalidade e a valorização das identidades indígenas, garantindo que a formação docente seja permeada por princípios de justiça social, equidade e reconhecimento da riqueza das diferentes tradições culturais que compõem o mosaico da educação brasileira.

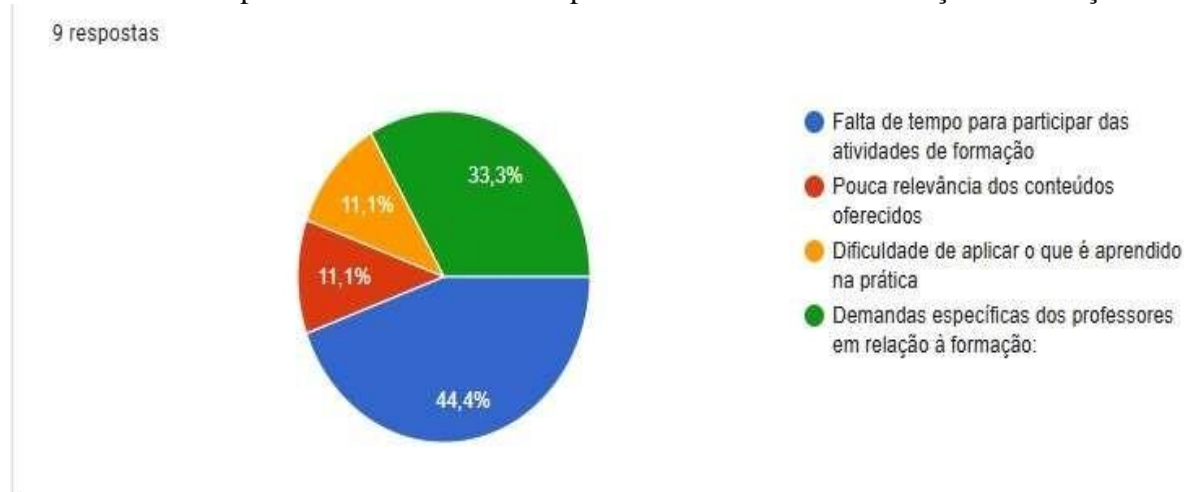
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao estabelecer a ponte entre os dados coletados e a prática educacional, a formação docente em escolas indígenas é um tema de grande relevância para a garantia do direito à educação de qualidade para esses povos. Este estudo se propõe a analisar o papel do coordenador pedagógico como orientador da formação docente, buscando identificar os principais desafios e oportunidades nesse contexto.

Esse processo é fundamental para a criação de um ambiente de ensino mais colaborativo e eficiente, no qual os professores se sentem apoiados e capacitados para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Assim, o uso de questionários como uma ferramenta reflexiva na formação docente, somado à atuação estratégica do coordenador, contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e para a construção de uma comunidade escolar engajada no aprendizado contínuo.

Analizando o gráfico que trata dos desafios encontrados pelos coordenadores, das 11 (onze) escolas contactadas 9 (nove) profissionais da gestão registaram suas respostas tendo assim 80% de participação contabilizada, e através da análise foram apresentados os seguintes resultados aos quais faremos reflexões.

Gráfico 1 – Principais desafios enfrentados pelos coordenadores em relação a formação



Fonte: autoria própria, 2024.

Os coordenadores pedagógicos enfrentam diversos desafios na busca por oferecer uma formação continuada de qualidade para os professores na realidade das escolas indígenas. A falta de tempo disponível para participar de atividades de formação, a pouca relevância dos conteúdos oferecidos e a dificuldade em aplicar na prática o que é aprendido são obstáculos

comuns. Além disso, as demandas específicas dos professores, que variam de acordo com suas experiências e necessidades, exigem do coordenador uma grande capacidade de adaptação e flexibilidade na organização das ações de formação.

Conforme os dados cerca de 44,4% relatou sobre a falta de tempo para participar das atividades de formação, o que fica claro também durante a pesquisa é pelo fato do acúmulo de funções. A falta de tempo para participar das atividades de formação, um problema recorrente nas falas dos coordenadores, é intensificada pela acumulação de funções. Essa sobrecarga, como apontam autores como Nóvoa (1995), impede que os coordenadores dediquem o tempo necessário para seu próprio desenvolvimento profissional e para a organização de ações formativas para os professores. A consequência direta dessa situação é a precarização da formação continuada e, por conseguinte, a limitação no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Nas contribuições de Nóvoa:

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1992, p.27).

Nóvoa defende a importância de formar professores reflexivos, capazes de assumir o protagonismo em seu desenvolvimento profissional. Essa perspectiva é fundamental para os coordenadores pedagógicos, que, além de serem facilitadores da formação dos professores, também devem ser exemplos de profissionais em constante aprendizado. Ao valorizar paradigmas que promovam a reflexão crítica e a autonomia dos professores, os coordenadores contribuem para a construção de escolas mais democráticas e inovadoras.

Dessa forma, tanto os coordenadores quanto os professores se tornam agentes ativos na implementação das políticas educativas, buscando soluções para os desafios da educação contemporânea. Têm a contribuir com o papel dos coordenadores como agentes ativos na implementação das políticas educativas. São fundamentais para o enfrentamento dos desafios da educação contemporânea. Ao colaborarem de maneira proativa, eles não apenas adaptam as diretrizes às realidades locais, mas também se tornam catalisadores de mudanças significativas nas práticas pedagógicas.

Ao analisar os dados apresentados, observa-se também que 33,3% dos coordenadores pedagógicos identificam demandas específicas relacionadas à formação docente. Esse dado é significativo, pois revela uma percepção clara da necessidade de atender a requisitos formativos que podem impactar diretamente a qualidade do ensino. Quando os coordenadores

destacam essas demandas, estão, na verdade, reconhecendo que a formação contínua e adequada dos professores é fundamental para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para o sucesso dos alunos.

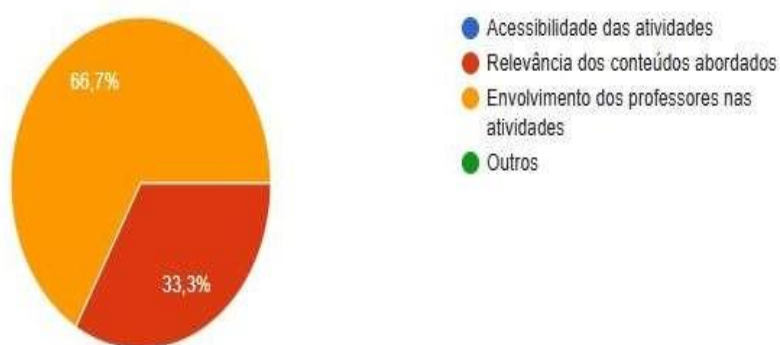
A identificação dessas demandas específicas também levanta questões sobre os métodos atuais de formação docente. É necessário questionar se as instituições de ensino estão, de fato, preparando os professores para os desafios que enfrentam em sala de aula. Além disso, essa situação aponta para a importância de uma comunicação eficaz entre coordenadores e professores. A colaboração entre essas duas partes pode gerar um ambiente mais propício para a identificação de lacunas formativas e a busca de soluções adequadas que atendam às necessidades dos educadores.

Por fim, a estatística de 33,3% deve ser vista como um ponto de partida para um diálogo mais profundo sobre a formação docente. É crucial que os coordenadores pedagógicos e os professores se unam em discussões que não apenas identifiquem as demandas, mas também estabeleçam estratégias para suprir essas necessidades. Essa parceria pode ser um passo vital para promover uma educação de qualidade, pois, ao fortalecer a formação dos educadores, impacta-se diretamente no aprendizado dos alunos. A reflexão sobre esses dados nos leva a considerar como podemos juntos, transformar essas demandas em ações concretas que melhorem a prática pedagógica.

Dando continuidade as análises de dados da presente pesquisa devo apresentar uma visão ampla e de bastante impacto com relação ao que os coordenadores e diretores trouxeram no questionário quais apontamentos e direcionamentos devem conter um bom programa de formação docente. Vejamos o gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Pontos de um bom programa de formação docente deve conter

9 respostas



Fonte: autoria própria, 2024.

O envolvimento dos professores em programas de formação docente, sob a orientação de coordenadores pedagógicos, é fundamental para a melhoria contínua da educação. Ao participarem ativamente dessas iniciativas, os docentes têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, aprimorar suas práticas pedagógicas e desenvolver novas habilidades. Na pesquisa evidencia-se que 66,7% dos coordenadores acreditam que esse envolvimento é fundamental para que bons resultados e processos educacionais possam avançar, ao acompanhar de perto o desenvolvimento profissional dos professores. Pode identificar suas necessidades e expectativas, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor.

Além disso, o coordenador pedagógico pode auxiliar os docentes a construir projetos pedagógicos inovadores, a utilizar novas tecnologias em sala de aula e a avaliar os resultados de suas práticas. Contribuindo para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva e cerca de 33,3% apontaram a questão da relevância dos conteúdos abordados o que também nos faz refletir sobre a seguinte questão, a formação docente para atuar em escolas indígenas possui uma relevância singular, pois molda os profissionais que são responsáveis por transmitir conhecimentos e valores culturais a uma das populações mais diversas e resilientes do Brasil?

Os conteúdos abordados nesses cursos devem ser cuidadosamente selecionados e adaptados às especificidades de cada comunidade indígena, visando garantir uma educação de qualidade que respeite a identidade cultural e promova o desenvolvimento integral dos estudantes. É fundamental que os professores compreendam a importância da diversidade cultural e valorizem as diferentes formas de conhecimento, incluindo os saberes tradicionais indígenas e que a formação deve abordar o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em contextos bilíngues e interculturais, promovendo o respeito mútuo entre as diferentes culturas. Nos programas de formação docente, uma área que precisa de aprimoramento é a integração entre a teoria pedagógica e a prática em sala de aula. Muitos cursos priorizam conteúdos teóricos sem garantir que os professores compreendam como aplicar esses conceitos de maneira contextualizada nas escolas indígenas, onde a cultura local, a oralidade e o conhecimento tradicional têm papéis centrais.

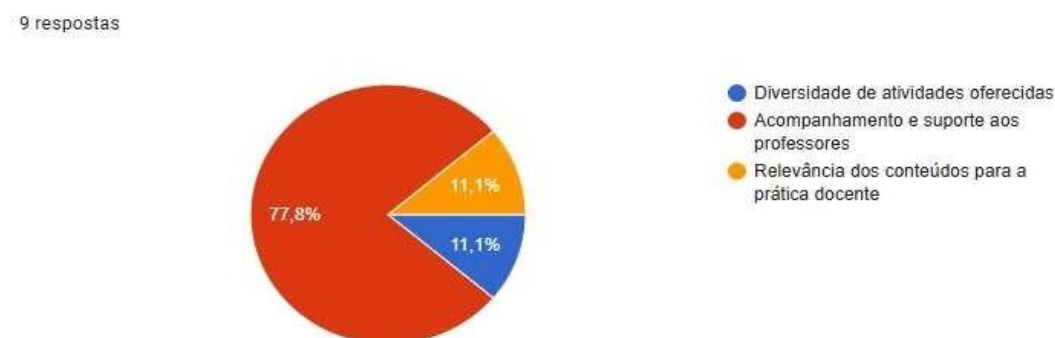
O coordenador pedagógico, nesse contexto, pode desempenhar um papel fundamental ao promover diálogos entre a formação recebida pelos docentes e as especificidades culturais das comunidades indígenas. Essa mediação permitiria uma construção mais coesa de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e fortaleçam a aprendizagem significativa para os estudantes indígenas. Além disso, a formação contínua e o suporte para lidar com as dinâmicas

multiculturais também merecem atenção.

A troca de experiências entre os docentes e a capacitação para metodologias ativas, especialmente voltadas para o ensino bilíngue e intercultural, são áreas que muitas vezes ficam negligenciadas. O coordenador pedagógico pode atuar como facilitador de ações colaborativas entre os professores e os líderes comunitários, ampliando o espaço de reflexão e inovação nas práticas educacionais.

Ao aproximar a formação docente da realidade das escolas indígenas, o coordenador garante que os professores desenvolvam suas habilidades de maneira mais contextualizada e eficiente vejamos o que se apresenta no gráfico gerado pela pesquisa.

Gráfico 3 – Áreas que precisam ser aprimoradas nos programas de formação docente



Fonte: Fonte: autoria própria, 2024.

Ficou evidente, que na visão dos coordenadores pedagógicos, que o acompanhamento e o suporte oferecidos aos professores são áreas que necessitam de grande aprimoramento. Os dados mostram que 77,8% acreditam na necessidade do aprimoramento da formação docente e no acompanhamento e suporte, isso se torna ainda mais crítico em escolas indígenas, onde o desafio não está apenas no ensino de conteúdos formais, mas na necessidade de integrar conhecimentos tradicionais e linguagens locais ao currículo escolar. Em Freire (2005), o diálogo possibilita aos sujeitos envolvidos, no ato educativo, participar democraticamente, se comunicar, socializar seus saberes, aprender e ensinar veja o que diz o autor:

A priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, a valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores (Freire, 2006, p. 82).

O diálogo, segundo Freire (1986), é um elemento essencial para a comunicação crítica entre os seres humanos, permitindo que eles não apenas compartilhem ideias, mas também

reflitam profundamente sobre a realidade em que estão inseridos. A partir dessa troca, cria-se um espaço onde as pessoas podem questionar e reavaliar suas práticas e percepções, o que abre caminho para a transformação social. Essa abordagem dialógica é fundamental na educação, especialmente em contextos de diversidade cultural, como nas escolas indígenas, onde o diálogo entre educadores, estudantes e a comunidade local pode promover uma educação que respeita e valoriza os saberes tradicionais, ao mesmo tempo em que possibilita mudanças significativas na forma como a realidade é compreendida e vivida.

Em escolas indígenas, o acompanhamento pedagógico eficaz envolve não apenas questões pedagógicas tradicionais, mas também a mediação entre os saberes locais e os conteúdos formais da educação escolarizada, os coordenadores pedagógicos nas escolas indígenas enfrentam desafios significativos relacionados à formação docente, principalmente no que diz respeito à adequação do currículo e das metodologias ao contexto sociocultural dessas comunidades. A dificuldade em promover uma formação contínua que integre os saberes tradicionais com os conhecimentos escolares formais é um dos principais obstáculos.

Além disso, a escassez de recursos pedagógicos específicos e a ausência de políticas públicas voltadas para a formação intercultural dos professores agravam a situação, tornando o papel do coordenador crucial para mediar essas questões. A formação docente, portanto, exige não apenas capacitação técnica, mas uma profunda compreensão da realidade indígena, suas línguas e modos de vida, para que o processo educacional seja verdadeiramente inclusivo e transformador, segue o grafico abaixo que expressa a resposta do coordenadores que 44,4% dos seus desafios é a questão do tempo para participar das atividades de formação, que implica diretamente no acúmulo de suas funções administrativas e pedagógicas.

Gráfico 3 – Principais desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos em relação a formação

9 respostas



Fonte: autoria própria, 2024.

Quando se trata de demandas específicas dos professores o gráfico apresentou cerca de 33,3 % com relação à formação docente, e estão diretamente ligadas à necessidade de um currículo que contemple a realidade cultural, social e linguística das comunidades onde atuam. Segundo Candau (2008), a formação de professores precisa ser sensível à diversidade cultural e promover uma educação intercultural que vá além da simples transmissão de conteúdos, integrando os saberes tradicionais e valorizando as especificidades de cada comunidade.

Segundo a autora:

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, "está no chão da escola" e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (Candau, 2011, p. 253).

A citação de Candau destaca a importância da dimensão cultural dentro dos processos pedagógicos. Afirma que ela não é apenas uma adição ao ensino, mas algo que está profundamente enraizado no cotidiano escolar, influenciando diretamente as práticas de ensino e aprendizagem. Ao reconhecer a cultura presente na escola, o ensino torna-se mais significativo e produtivo, pois valoriza a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Isso implica combater práticas que silenciam, invisibilizam ou inferiorizam grupos socioculturais específicos, promovendo um ambiente inclusivo que respeita e celebra as diferentes identidades culturais.

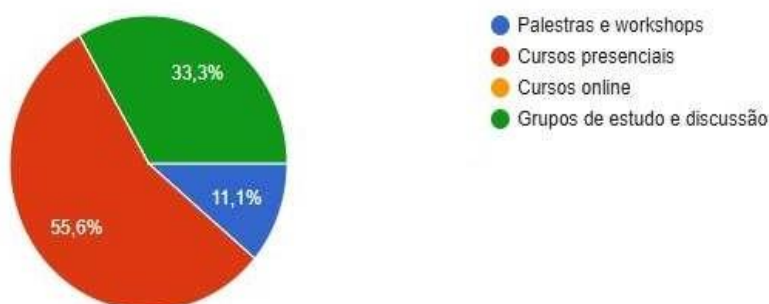
Candau também enfatiza que essa abordagem contribui para a construção de identidades culturais abertas, favorecendo o reconhecimento dos sujeitos como indivíduos de direito. Ao valorizar o "outro" e o "diferente", a educação se transforma em um espaço de diálogo intercultural, onde as diversas culturas podem coexistir e se enriquecer mutuamente. Esse processo promove uma educação mais justa e equitativa, na qual os alunos, independentemente de sua origem sociocultural, têm suas vozes ouvidas e suas identidades valorizadas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

No contexto das escolas indígenas, isso significa que os professores precisam ser capacitados para atuar de forma bilíngue, adaptar metodologias de ensino e trabalhar com uma perspectiva decolonial, que valorize as tradições e os modos de vida dos povos indígenas. A formação contínua deve, portanto, incluir ferramentas que permitam aos educadores criar pontes entre os conhecimentos escolares e os saberes ancestrais, promovendo uma educação crítica e contextualizada.

Para tratarmos sobre os aspectos da execução da formação docente na prática eficaz do desse coordenador pedagógico ficou explícito nos dados a preferência pelas formações que tem caráter presencial ao observarmos os dados ficou a contantação que 55,6% que a formação presencial traz uma significativa relevancia para o público participante da presente pesquisa. Também se evidenciou com cerca de 33,3% a visão ampliada desses coordenadores para a participação em grupos de estudos de discussão, e aqui abro um espaço para a necessidadedas discussões sobre a formação docente nas escolas indígenas.

Gráfico 4 – Atividades de formação mais eficazes

9 respostas



Fonte: autoria própria, 2024.

A visão ampliada dos coordenadores pedagógicos, com participação ativa em grupos de estudos e discussões, é fundamental para a evolução dos processos formativos nas escolas indígenas. Ao participar desses espaços, os coordenadores não apenas aprofundam seu entendimento sobre as dinâmicas interculturais e educativas, mas também se tornam agentes de transformação dentro das próprias escolas. Candau (2011) reforça a importância de uma abordagem pedagógica que integre as dimensões culturais no cotidiano escolar, e os coordenadores, ao envolver-se em debates teóricos e práticos, adquirem ferramentas para mediar as demandas dos professores e adaptar o currículo às realidades socioculturais específicas das comunidades indígenas.

Trazendo as contribuições de Candau:

As reflexões que se seguem buscam contribuir para o entendimento dos desafios colocados por uma "escola necessária", pautada em princípios de igualdade e respeito pelo diferente, mas para a qual os professores nem sempre estão preparados, considerando que foram formados para trabalhar em uma escola que prioriza o homogêneo e o uniforme, que considera o "diferente" como um "problema a ser resolvido" (Candau, 2011, p. 241).

A citação de Candau (2011) aborda a necessidade de repensar o papel da escola e a formação dos professores diante da diversidade sociocultural presente nas salas de aula. A "escola necessária", segundo Candau, é aquela que se fundamenta em princípios de igualdade e respeito pelas diferenças, mas que, ao mesmo tempo, impõe grandes desafios aos educadores. Isso ocorre porque muitos professores foram formados dentro de uma lógica que valoriza a homogeneidade e a uniformidade, ou seja, uma educação que trata todos os alunos como se fossem iguais, ignorando suas particularidades culturais, linguísticas e sociais.

Essa formação tradicional vê o "diferente" — seja ele uma criança de outra cultura, etnia ou com necessidades específicas — como um "problema a ser resolvido", em vez de uma riqueza a ser valorizada no processo educativo.

As discussões sobre a formação docente dentro das escolas indígenas também são essenciais para a construção de uma educação mais inclusiva e transformadora. Segundo Freire (1986), a educação precisa ser um processo dialógico, onde educadores e educandos refletem criticamente sobre suas práticas e contextos. Nesse sentido, é necessário que as escolas indígenas se tornem espaços permanentes de reflexão e debate sobre a formação docente. Permitem que tanto professores quanto coordenadores tenham um papel ativo na construção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem os saberes tradicionais e a diversidade cultural.

Ao promover esses espaços de diálogo, os coordenadores não só ampliam seu papel como orientadores da prática pedagógica, mas também fortalecem a escola como um local de construção coletiva e intercultural de conhecimento. Esse engajamento fortalece a capacidade do coordenador em promover formações continuadas mais contextualizadas, garantindo que os professores tenham suporte adequado para enfrentar os desafios de uma educação intercultural e bilíngue.

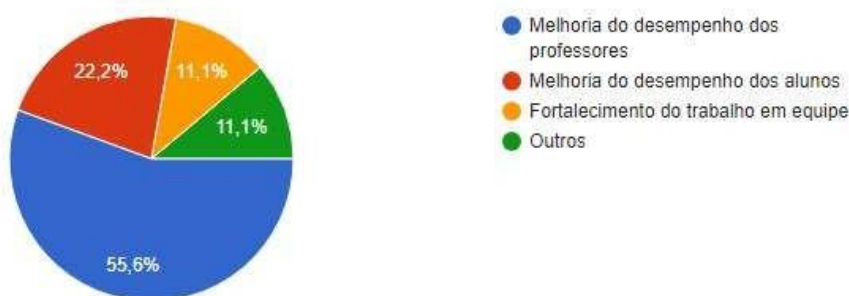
Ao analisar os resultados da formação docente, as expectativas devem estar voltadas para o desenvolvimento de competências que vão além do domínio teórico. A formação precisa promover a capacidade de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a autonomia intelectual e a sensibilidade para lidar com a diversidade sociocultural presente nas salas de aula. É esperado que os professores formados sejam capazes de criar ambientes de aprendizagem inclusivos e estimulantes, aplicando métodos inovadores que favoreçam a participação ativa dos alunos.

Além disso, os resultados mostram no gráfico 5 que 55,6% apontam que as expectativas da formação docente apontam para uma melhoria no desempenho dos professores, espera-se que a formação contribua para o fortalecimento do compromisso ético dos educadores com a

construção de uma educação mais equitativa e transformadora.

Gráfico 5 – Expectativas em relação aos resultados da formação docente

9 respostas



Fonte: autoria própria, 2024.

Uma parcela dos coordenadores também apontou que 22,2% trouxeram as suas expectativas sobre a melhoria no desempenho dos alunos, essa perspectiva evidencia que a formação docente deve estar alinhada à busca por impactos concretos no aprendizado dos estudantes. Espera-se que, ao final do processo formativo, os docentes adquiram não apenas conhecimentos teóricos, mas também ferramentas pedagógicas que se traduzam em práticas mais eficazes, capazes de promover avanços no engajamento e nos resultados acadêmicos dos alunos, reforçando o papel da formação docente como elemento chave na qualidade da educação.

A análise dos resultados da formação docente, associada à expectativa de melhoria no desempenho dos alunos, revela a necessidade de uma visão crítica sobre a efetividade desses processos. Embora o foco no desempenho estudantil seja relevante, é igualmente essencial questionar se as formações estão realmente proporcionando aos professores uma compreensão mais profunda das dinâmicas educativas e das necessidades diversas dos alunos.

Assim, uma formação docente eficaz na visão dos sujeitos da pesquisa deve equilibrar o aprimoramento técnico com a reflexão crítica e ética, preparando os professores para enfrentar os desafios complexos do ambiente escolar com sensibilidade e inovação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada "O Coordenador Pedagógico como Orientador da Formação Continuada dos Professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas Estaduais do Município de Caucaia" tem como objetivo central analisar de forma crítica o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nesse contexto específico. A investigação buscou identificar tanto os aspectos positivos quanto os desafios e limitações da atuação desses profissionais, com o propósito de propor melhorias que possam otimizar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas.

A pesquisa reflete sobre a importância de uma formação continuada que respeite as especificidades culturais e sociais das comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que problematiza a sobrecarga de funções enfrentada pelos coordenadores pedagógicos. Assim, a investigação traz à tona a necessidade de uma gestão mais democrática e participativa, que não apenas apoie o desenvolvimento dos docentes, mas também valorize o papel do coordenador como um facilitador de transformações educacionais significativas, superando as barreiras estruturais que dificultam sua atuação plena.

Ao longo da investigação, foram realizadas diversas ações, como a aplicação de questionários, a realização de observações e a análise de dados qualitativos e quantitativos coletados junto aos coordenadores pedagógicos. Os resultados obtidos permitiram compreender as percepções dos diferentes atores envolvidos no papel do coordenador pedagógico e identificar as principais demandas e desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Ao investigar a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em escolas indígenas, constatou-se a complexidade e a importância desse papel no contexto educacional. Os dados coletados evidenciam que a formação continuada é considerada fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. Ela é vista como uma oportunidade para os professores atualizarem seus conhecimentos, aprimorarem suas práticas e desenvolverem novas habilidades.

A pesquisa trouxe à tona importantes reflexões sobre a atuação do coordenador pedagógico no ensino fundamental nos anos iniciais nas escolas indígenas de Caucaia. Destaca tanto os aspectos positivos quanto as áreas que necessitam de melhorias. O estudo demonstra que, apesar de o coordenador desempenhar um papel crucial na formação continuada dos professores, desafios como a sobrecarga de funções e a falta de tempo para participar de atividades formativas foram apontados como limitações significativas, dos participantes

relatando essa dificuldade.

Os dados também evidenciam a importância do envolvimento dos professores em programas de formação docente, com os coordenadores destacando que essa participação ativa é essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a evolução do processo educacional. A pesquisa reforça que o acompanhamento próximo do desenvolvimento profissional dos docentes permite que o coordenador pedagógico identifique necessidades e expectativas, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e enriquecedor.

Além disso, a pesquisa revela que o coordenador pode desempenhar um papel fundamental na construção de projetos pedagógicos inovadores, na adoção de novas tecnologias e na avaliação das práticas educacionais. No entanto, a formação docente para atuar em escolas indígenas tem uma relevância singular, considerando a necessidade de um currículo que contemple as realidades culturais, sociais e linguísticas dessas comunidades. Nesse contexto, os participantes destacaram a importância dos conteúdos abordados, evidenciando a necessidade de uma formação mais contextualizada.

Outro dado importante foi a preferência pela formação presencial, dos coordenadores afirmando que esse formato é mais eficaz para o público participante. A participação em grupos de estudos e discussões também foi valorizada, defendendo essa abordagem como essencial para o desenvolvimento da formação docente nas escolas indígenas.

Em relação às expectativas sobre a formação docente, a maior parte dos coordenadores acreditam que ela contribui para a melhoria do desempenho dos professores, fortalecendo o compromisso ético com uma educação mais equitativa e transformadora. No entanto, uma menor parte dos coordenadores destacaram a expectativa de que a formação também impacte positivamente o desempenho dos alunos. Ressaltam a necessidade de alinhar a formação docente com resultados concretos no aprendizado dos estudantes.

No entanto, foi possível identificar obstáculos significativos, como a sobrecarga de funções dos coordenadores e a falta de tempo dos professores para se dedicarem integralmente às atividades de formação. Além disso, a pesquisa revelou a necessidade de que os conteúdos abordados durante a formação estejam mais alinhados à realidade dos povos indígenas. Devem contemplar suas particularidades culturais e linguísticas. Esses desafios evidenciam a importância de se construir alternativas que permitam uma formação docente mais eficaz, prática e relevante.

A elaboração de um guia de orientação para coordenadores pedagógicos iniciantes, como proposto neste estudo, emerge como uma resposta a esses desafios. Esse guia deve contemplar temas como o planejamento pedagógico, a avaliação, valorizando os saberes

tradicionais dos estudantes, e a gestão de conflitos, promovendo um ambiente de diálogo e respeito. Além disso, a relação com a comunidade deve ser fortalecida, reconhecendo a importância de uma escola que seja verdadeiramente integrada ao seu entorno cultural.

A necessidade de políticas públicas que valorizem a formação continuada dos professores nas escolas indígenas é uma questão central para garantir uma educação de qualidade e culturalmente relevante. Para que a formação docente atenda às particularidades dessas comunidades, é fundamental que os programas de formação continuada contemplem as realidades socioculturais dos povos indígenas, valorizando seus saberes, tradições e formas de conhecimento. Isso requer uma abordagem que vá além da simples atualização pedagógica, integrem as práticas educativas às vivências comunitárias e fortalecendo a identidade cultural dos alunos. Políticas públicas voltadas para essa formação devem oferecer recursos adequados, como materiais didáticos contextualizados, metodologias de ensino apropriadas e suporte contínuo aos professores.

Paralelamente, é imprescindível que a formação inicial e continuada dos coordenadores pedagógicos seja igualmente priorizada. Esses profissionais desempenham um papel estratégico no acompanhamento e na orientação dos professores. Sua capacitação precisa ser adequada para lidar com a complexidade das escolas indígenas. Políticas públicas que incentivem a formação desses coordenadores devem incluir, por exemplo, a criação de programas específicos de preparação para o exercício da liderança pedagógica em contextos interculturais.

Ao investir no desenvolvimento dos coordenadores, o governo pode contribuir para a construção de uma gestão educacional mais eficaz e comprometida com a melhoria contínua da educação nas escolas indígenas, promovendo um ambiente de ensino colaborativo e inclusivo. Apesar das contribuições significativas desta pesquisa, algumas limitações devem ser reconhecidas, o que abre espaço para sugestões de futuras investigações. Primeiramente, o estudo focou-se em um grupo específico de escolas indígenas em um contexto regional, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras realidades.

Além disso, a coleta de dados baseou-se principalmente em percepções dos coordenadores pedagógicos, o que não permitiu um olhar mais aprofundado sobre as percepções dos professores, alunos e comunidades. Futuras pesquisas poderiam ampliar essa abordagem, investigando a atuação do coordenador pedagógico em outros contextos educacionais indígenas e explorando mais detalhadamente as vozes de outros atores envolvidos no processo educacional, como professores, estudantes e líderes comunitários.

Outra sugestão para futuros estudos seria a análise mais aprofundada sobre as estratégias concretas que os coordenadores pedagógicos utilizam para lidar com as dificuldades, como a

sobrecarga de funções e a falta de tempo para a formação continuada dos professores. Além disso, investigar as políticas públicas e os recursos oferecidos para apoiar o desenvolvimento desses profissionais seria crucial para identificar lacunas e propor melhorias. A ampliação do campo de pesquisa sobre o papel do coordenador pedagógico em escolas indígenas poderia contribuir para a criação de diretrizes mais eficazes e adaptadas à realidade dessas comunidades, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e respeitosa às suas especificidades culturais.

Em síntese, a pesquisa destaca a importância do coordenador pedagógico como um agente de transformação na educação indígena. Ao oferecer suporte pedagógico aos professores e promover a formação continuada, o coordenador fortalece o desenvolvimento profissional docente e contribui para a construção de uma escola mais democrática, justa e inclusiva. Seu papel é essencial para mediar o diálogo entre os saberes tradicionais das comunidades indígenas e as práticas pedagógicas contemporâneas. Garantem que a educação respeite e valorize as identidades culturais. Portanto, é crucial que os coordenadores sejam devidamente preparados e apoiados para desempenhar suas funções com eficácia, criando um ambiente de aprendizado enriquecedor e transformador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

ALBEMI, P. 1975, **Conselho Mundial dos Povos Indígenas**. Disponível em: <https://cebi.org.br/biblia/poesia-da-libertacao/declaracao-solene-dos-povos-indigenas-do-mundo/>. Acesso em: 06 mai. 2024.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ARANHA, M. L. **História da educação e da Pedagogia – Geral e do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. BRASIL, CAPES.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BERNARDI, J. L. T. M. S; CALDEIRA, A. D; Educação Escolar Indígena, Matemática e Cultura: A Abordagem Etnomatemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, v. 4, n. 1, p. 21-39, 2011.

CÁ, L. O.; CÁ, C. M. O. Magister dixit: docência, pesquisa e extensão. **Ideação**, v. 22, n. 1, p. 44–64, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/25157>. Acesso em: 18 set. 2024.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 255, 2011.

CDPDH. **Dossiê: denúncia sobre a situação territorial dos povos indígenas no Ceará**. 2ª Ed. Fortaleza: 2015. Disponível em: <https://adelco.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Dossie-Denuncia-sobre-a-Situacao-Territorial-Indigena-no-CE-2015.-CHDPH-1.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2024.

COIMBRA, A. C. G. **Educação Escolar Indígena e Saberes Tradicionais: Identidade e Reconhecimento Étnico nas Histórias de Vida da Comunidade Pipipã de Kambixuru, Floresta, Pernambuco**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade da Beira Interior, Portugal, 2020.

DOURADO, L. F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. **Para onde vão à orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2003.

FEFFERMANN, E. **A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente:** formação continuada e avaliação educacional. Dissertação (Mestrado em Ação Pedagógica e Avaliação) – Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: EDUNESP, 2000.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, A. M. **A crise da ética:** o neoliberalismo como causa da exclusão social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE NETO, J. **Índios e Terras:** 1850-1880. Tese (Doutorado em História) –Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2006.

LOMANICO, A. F. **A atribuição do coordenador pedagógico.** 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e de gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e Práticas de Organização e Gestão da Escola: Considerações Introdutórias para um Exame Crítico da Discussão Atual no Brasil. **Revista espanhola de Educación Comparada**, Madri, n. 1, v. 1, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus Editora, 2007.

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores** [S.l: s.ed.], 1992.

OLIVEIRA, A. A. P. de. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades”** no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, J. S.; GUIMARÃES, M. C. M. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, n. 1, v.1, 2013.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**, v. 3, p. 17-26, 2001.

PARO, V. H. **Administração Escolar** - Introdução Crítica, 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. de F. **Gestão da formação docente: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: docência em ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

SCHIMONEK, E. M. P. **O plano de desenvolvimento da escola (PDE-Escola): instrumento de autonomia para as unidades escolares?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

SILVA, P. B. G. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares. **Cadernos CEDES**, v. 32, p. 25-34, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, C. R. Currículo escolar: um caso de dominação e reprodução social? Um breve esboço. **Dialogia**, São Paulo, v. 4, p. 115-125, 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 3ªed. São Paulo: Libertad, 2002.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO

Questionário sobre Formação Docente para Coordenadores Escolares das Escolas Indígenas estaduais de Caucaia - Pesquisa de Mestrado

Prezado Coordenador(a) Pedagógico ou Diretor(a),
Estou realizando uma pesquisa de mestrado sobre formação docente e coordenação pedagógica e gostaria de contar com sua valiosa contribuição. Por favor, assinale a opção que melhor corresponde à sua perspectiva e experiência como coordenador escolar.

1 - Cargo atual na escola:

Coordenador Pedagógico

Diretor(a)

PCE

2 - Nome completo

3 - Escola Indígena em que exerce a função de coordenador

4 - Tempo de atuação no cargo:

De 1 a 3 anos

Mais de 3 anos

Outro:

5 - Formação acadêmica:

Importância da Formação Docente: A formação docente é um pilar fundamental dentro de qualquer instituição de ensino, pois tem um impacto direto na qualidade da educação oferecida aos alunos. Além disso, a formação docente prepara os professores para lidarem com os desafios e demandas presentes na sala de aula contemporânea, como a diversidade cultural, a inclusão de alunos com necessidades especiais, o uso das novas tecnologias, entre outros. Professores bem preparados são capazes de criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Essa é uma questão muito importante e complexa. Vamos refletir juntos sobre as possíveis abordagens para encontrar possíveis pontos-chaves para a melhoria desses processos.

6 - Na sua visão enquanto coordenador pedagógico a formação continuada dos professores é:

Extremamente importante

Importante

Nem importante, nem irrelevante

Irrelevante

7 - A qualidade da formação docente impacta:

Significativamente no desempenho dos alunos

Moderadamente no desempenho dos alunos

Não impacta no desempenho dos alunos

8 - Quais os programas de formação docente que você e os professores da sua escola participam? Ex: Novo PAIC, PNAIC, outros (especificar)

9 - Para você coordenador quais pontos um bom programa de formação docente deve conter?

Acessibilidade das atividades

Relevância dos conteúdos abordados

Envolvimento dos professores nas atividades

Outros

10 - Quais áreas que precisam ser aprimoradas nos programas de formação docente que você e seus professores participam:

Diversidade de atividades oferecidas

Acompanhamento e suporte aos professores

Relevância dos conteúdos para a prática docente

11 - Principais desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico em relação à formação:

Falta de tempo para participar das atividades de formação

Pouca relevância dos conteúdos oferecidos

Dificuldade de aplicar o que é aprendido na prática

Demandas específicas dos professores em relação à formação

12 - Na sua opinião quais as atividades de formação mais eficazes?

Palestras e workshops

Cursos presenciais

Cursos online

Grupos de estudo e discussão

13 - Para você quais devem ser as expectativas em relação aos resultados da formação docente?

Melhoria do desempenho dos professores

Melhoria do desempenho dos alunos

Fortalecimento do trabalho em equipe

Outros

Agradeço imensamente sua colaboração. Se desejar, estou à disposição para fornecer mais informações sobre minha pesquisa ou discutir qualquer aspecto relacionado ao tema.

Atenciosamente, Josiane Rocha - Pesquisadora de Mestrado

[Link do produto educacional](#)