

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Suzana Aparecida Ramiro**

**PROFESSOR COORDENADOR – formação, atuação e  
desenvolvimento profissional no espaço escolar**

**Taubaté – SP**

**2020**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Suzana Aparecida Ramiro**

**PROFESSOR COORDENADOR – formação, atuação e desenvolvimento profissional no espaço escolar**

Dissertação apresentada a Banca de Defesa como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação. Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

**Taubaté – SP  
2020**

**SUZANA APARECIDA RAMIRO**

**PROFESSOR COORDENADOR – formação, atuação e desenvolvimento profissional  
no espaço escolar**

Dissertação apresentada a Banca de Defesa como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação. Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Nigro de Souza Placco

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura \_\_\_\_\_

*“Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum”.*

Maurice Tardif

## Dedicatória

Dedico esse trabalho aos amigos coordenadores pedagógicos que fizeram parte da minha história e parceiros na luta em prol da valorização profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus irmãos Ana, Giovani e Paulo, pelo incentivo, compreensão que nunca me deixaram desistir, principalmente nos momentos de dificuldades enfrentados durante a realização da pesquisa.

Ao meu pai (in memoriam), pelo amor que me fortaleceu para continuar a caminhada e realização de um sonho.

À minha mãe, por compreender a minha ausência durante a realização do Mestrado.

À professora Doutora Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, querida Nena, minha orientadora, que me acolheu, nos momentos de alegria e nos momentos de dificuldades, pelas contribuições durante a pesquisa e pelos saberes compartilhados que serão eternizados.

Às professoras Doutoradas Vera Maria Nigro de Souza Placco, Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza e Ana Maria Gimenes Corrêa Calil por fazerem parte da minha banca examinadora e pelos encaminhamentos feitos na qualificação.

Aos professores do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano que colaboraram efetivamente para que eu me fizesse pesquisadora.

A todos os colegas de turma pelas trocas de experiências e pelo apoio recebido.

Aos professores coordenadores entrevistados, pela disponibilidade para participar da pesquisa.

Agradeço a Deus, por mais uma vez permitir a realização de um sonho, mantendo minha saúde, perseverança e fé, diante de tantas dificuldades.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central investigar e conhecer o processo de constituição dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio de uma cidade do Vale do Paraíba paulista, a partir do seu ingresso na função considerando sua escolha, conhecimentos, necessidades e sentimentos. A revisão da literatura nos aproximou dos conhecimentos produzidos e das reais contribuições para efeito desse estudo, acrescidas da experiência profissional da pesquisadora na área em foco. A pesquisa foi realizada com coordenadores pedagógicos de unidades escolares que oferecem Ensino Fundamental e Médio, pertencentes à rede de ensino municipal de uma cidade no interior paulista, no Vale Paraíba. Norteou-se a pesquisa de caráter exploratório-descritiva pela abordagem qualitativa e quantitativa. Para compreender o objeto de estudo dessa pesquisa utilizou-se as proposições realizadas por Alarcão (2008), Almeida (2012), Bonafé (2016), Campos (2013), Clementi (2010), Dias (2010), Fajardo, Minayo e Moreira (2013), Francisco e Coimbra (2015), Gatti (2008), Imbernón (2009, 2011), Nóvoa (1999), Orsolon (2010), Pimenta (2012), Placco e Souza (2006,2012,2018) e Shön (2007). Metodologicamente, recorreu-se à observação participante, ao questionário sociodemográfico e à entrevista semiestruturada para alcançar os dados e buscar os significados do ponto de vista dos participantes. Foram 50 os sujeitos envolvidos numa primeira etapa da pesquisa respondendo ao questionário sociodemográfico. Posteriormente, desse grupo, selecionou-se 10 professores que possuíam mais experiência como CP na rede municipal. Norteada pelas ideias de Bardin (2011), a análise do conteúdo obtido pela abordagem aos sujeitos revelou grande parte das necessidades, sentimentos e percepções que compõem, junto com os conhecimentos, um conjunto de elementos que se configuram como primordiais na constituição do CP para atuar junto à educação básica. Percebeu-se a real diversidade da rede de ensino, com peculiaridades distintas, o que requer dos profissionais um rol de competências adequadas às necessidades próprias dos contextos. Ficou evidente que o coordenador pedagógico responde por uma função mediadora e articuladora das ações educativas e deve desempenhar seu papel formativo e transformador em prol do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Isso requer determinadas habilidades e competências a serem desenvolvidas e que, certamente, irão favorecer o caráter formativo e transformador que envolve a prática do coordenador pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coordenador Pedagógico. Formação docente. Desenvolvimento profissional.

## ABSTRACT

This research has as main objective to investigate and know the process of constitution of the pedagogical coordinators of Elementary and Secondary School in a city of the Paraíba Valley's in the São Paulo State, since the begging of their the function considering their choice, knowledge, needs and feelings. The literature review brought us closer to the knowledge produced and the real contributions for the purpose of this study, beyond the researcher's professional experience in the area in focus. The research was carried out with pedagogical coordinators of school units that offer Elementary and Secondary Education, from the municipal education institute in the city of the Paraíba Valley's in São Paulo State. The research was guided by the qualitative and quantitative approach. To understand the object of study of this research, we used the propositions made by Alarcão (2008), Almeida (2012), Bonafé (2016), Campos (2013), Clementi (2010), Dias (2010), Fajardo, Minayo and Moreira (2013), Francisco and Coimbra (2015), Gatti (2008), Imbernón (2009, 2011), Nóvoa (1999), Orsolon (2010), Pimenta (2012), Placco and Souza (2006,2012,2018) and Shön (2007). Methodologically, it was used participant observation, a sociodemographic questionnaire and semi-structured interview to reach the data and seek meanings from the point of view of the participants. There were 50 subjects involved in a first stage of the research, answering the sociodemographic questionnaire. Subsequently, from this group, 10 teachers were selected who had more experience as a CP in the municipal network. Guided by the ideas of Bardin (2011), the analysis of the content obtained by the approach to the subjects revealed a large part of the needs, feelings and perceptions that make up, together with the knowledge, a set of elements that are essential in the constitution of the CP to act with basic education. The real diversity of the education network was perceived, with distinctive peculiarities, which requires professionals to have a list of skills appropriate to the needs of the contexts. It was evident that the pedagogical coordinator is responsible for a mediating and articulating function of educational actions and must play his formative and transforming role in favor of the personal and professional development of teachers. This requires certain skills and competences to be developed and which, certainly, will favor the formative and transforming character that involves the practice of the pedagogical coordinator.

**KEY WORDS:** Pedagogical Coordinator. Teacher training. Professional development

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	-	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEEP	_	Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia
CEP/UNITAU	_	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CES	-	Centro de Ensino Superior
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNPq	_	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
HTPC	_	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	_	Lei de Diretrizes e Bases
PNAIC	_	Programa Nacional de Alfabetização na idade certa
SEED	_	Secretaria de Educação de Taubaté
UFSCAR	-	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	-	Universidade Estadual paulista
UNICAMP	-	Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses selecionadas com o descritor “coordenador pedagógico” para a leitura em sua íntegra	28
Quadro 2 – Dissertações e teses selecionadas com o descritor “formação continuada” para leitura	30
Quadro 3 – Dissertações e teses com o descritor “Desenvolvimento profissional” selecionados para leitura	33
Quadro 4 – Dissertações e teses selecionadas na Base de Dados da CAPES e BDTD para compor a pesquisa	35
Quadro 5 – Artigos selecionados com o descritor “coordenador pedagógico” para leitura na sua íntegra	40
Quadro 6 – Artigos selecionados com o descritor “formação continuada” para leitura	41
Quadro 7 – Artigos selecionados com o descritor “desenvolvimento profissional” para leitura	41
Quadro 8 – Princípios norteadores da Pesquisa	75
Quadro 9 – Participantes da Entrevista	78
Quadro 10 – Quadro demonstrativo da organização do questionário da pesquisa	83
Quadro 11 – Procedimentos para coleta de dados	86
Quadro 12 – Datas dos encontros e pautas formativas	92
Quadro 13 – Perfil pessoal: Faixa etária e gênero	97
Quadro 14 – Formação acadêmica	99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações e teses publicadas no período de 2013-2017	27
Tabela 2 – Artigos publicados no período de 2013-2017 na Base de Dados da Scielo e Portal de Periódicos Capes/MEC	39
Tabela 3 – Características das categorias de análise	95
Tabela 4 – Representação da decisão dos professores coordenadores em exercer a função no município	104
Tabela 5 – Principais dificuldades enfrentadas pelos CPs e a quem recorrem	128
Tabela 6 – O que estimula o CP a se manter na função	135

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cadeia Formativa.....	52
Figura 2 – Três fases da Análise de Conteúdo.....	88
Figura 3 – Tempo de docência na rede municipal de ensino .....	98
Figura 4 – Cursos de Especialização dos professores coordenadores.....	100
Figura 5 – Tempo na função de professor coordenador.....	103
Figura 6 – Sentimentos dos coordenadores pedagógicos ao assumir a função.....	132

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 Problema.....	20
1.2 Objetivos.....	21
1.2.1 Objetivo Geral.....	21
1.2.2 Objetivos Específicos.....	21
1.3 Delimitação do Estudo.....	22
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa.....	22
1.5 Organização do Estudo.....	24
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	27
2.1 Panorama dos estudos brasileiros sobre coordenação pedagógica e a formação docente.....	27
2.1.1 As concepções da formação pedagógica do professor e o curso de Pedagogia...	43
2.1.2 Características e formas de atuação do CP num contexto escolar: desafios, possibilidades e contribuições.....	49
2.1.3 Competências para uma atuação resiliente.....	58
2.1.4 O processo de formação e de desenvolvimento profissional, na idade adulta, na voz do coordenador pedagógico.....	63
<b>3 MÉTODO</b> .....	74
3.1 Tipo de Pesquisa.....	75
3.2 Caracterização dos sujeitos.....	76
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	80
3.3.1 Observação participante.....	81
3.3.2 Questionário.....	83

3.3.3 Entrevista.....	84
3.4 Procedimentos para coleta de dados.....	85
3.5 Procedimentos para Análise de dados.....	87
3.5.1 Definição das categorias de análise.....	89
3.5.2 O olhar da pesquisadora sobre o contexto.....	91
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>95</b>
4.1 Categoria 1- A prática profissional do coordenador pedagógico no contexto escolar	96
4.1.1 Perfil das entrevistadas.....	96
4.1.2 Atribuições da função na ótica dos Cps pesquisados.....	106
4.2 Categoria 2 – Aquisição de novos conhecimentos e habilidades do coordenador pedagógico.....	113
4.2.1 Construção de conhecimento no decorrer do trabalho do CP.....	113
4.2.2 Contribuições dos aprendizados para a formação docente.....	117
4.3 Categoria 3 – Obstáculos e contratempos no cotidiano da coordenação pedagógica	122
4.3.1 Atribuições desafiadoras do fazer pedagógico no contexto escolar.....	123
4.3.2 Apoio e parceria diante das dificuldades enfrentadas.....	127
4.4 – Categoria 4 – Sentimentos e percepções dos coordenadores pedagógicos no exercício da função.....	131
4.4.1 Sentimentos que acompanharam o processo transitório de professor a CP.....	131
4.4.2 Fatores estimuladores à manutenção da função como CP.....	135
<b>5 FINALIZANDO... ..</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
APÊNDICE I– Instrumento de coleta de dados: questionário sociodemográfico.....	151
APÊNDICE II– Instrumento de coleta de dados: roteiro de entrevista.....	154

APÊNDICE III – Diário de Campo – observação participante.....	155
APÊNDICE IV – Análise dos Dados da Entrevista (1ª parte).....	156
APÊNDICE V – Análise dos Dados da Entrevista (2ª parte).....	157
APÊNDICE VI – Proposta de Formação Continuada.....	158
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	159
ANEXO B – Termo de Compromisso do Pesquisador.....	162
ANEXO C – Protocolo de Inscrição na Plataforma Brasil .....	163
ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP.....	164

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, apresentamos a trajetória pessoal, profissional e acadêmica que levou a pesquisadora à escolha da temática dessa investigação que centra-se no conhecimento das perspectivas e necessidades que demarcam o percurso profissional dos coordenadores pedagógicos das escolas da rede municipal de uma cidade do Vale do Paraíba paulista. A dedicação para esse estudo está alicerçada em minha trajetória de vivência profissional como coordenadora pedagógica no município em estudo sendo que, nos últimos cinco anos, na condição de professora coordenadora, a formação em serviço de professores ocupou considerável parte da minha atividade profissional.

Como integrante deste cenário educacional em discussão, isso me levou a refletir sobre minha trajetória de vida, na educação, começando, no Vale do Paraíba paulista, no interior de escolas públicas e privadas, onde desempenhei algumas funções como: professora alfabetizadora, coordenadora pedagógica e, atualmente, diretora de escola. Foram esses anos de trabalho que propiciaram oportunidades para que eu criasse expectativas e esperanças na educação, pois tive momentos de muitas inquietações e indagações sobre a ação pedagógica do professor, em sala, e sua relação com o conhecimento.

Escolhi a profissão de professora, ainda na adolescência, e me matriculei no curso de magistério, o qual me proporcionou contato com conhecimentos específicos para a prática docente, em sala de aula e por meio do estágio supervisionado.

Meus primeiros questionamentos sobre a importância do professor começaram nesse curso, pois buscava compreender como eu estava me preparando para exercer essa profissão e se o que eu estava aprendendo realmente me ajudaria a enfrentar os desafios de uma sala de aula. No curso de magistério pude contar com excelentes professores, que eram comprometidos com a educação, e com colegas de classe que compartilhavam suas primeiras experiências de sala de aula. Nossas conversas sobre educação me impulsionaram a buscar uma oportunidade de exercer a profissão.

Comecei a trabalhar como professora de Educação Infantil, em 1994, em uma sala com crianças de quatro anos de idade em uma escola particular. No dia a dia de sala de aula, enfrentando meus primeiros desafios, percebi que ainda me faltava algo para exercer a função de professora de Educação Infantil.

Sentia-me despreparada e sozinha, pois não havia a quem recorrer e dividir minhas dúvidas e angústias. A escola não oferecia aos professores um suporte pedagógico e isso fazia com que eu saísse todos os dias com a mesma dúvida: será que estou acertando?

Senti a necessidade de dar continuidade em meus estudos e ingressei-me no curso de Licenciatura em Letras. Ao longo dos quatro anos do curso, percebi que estava recebendo uma gama de informações e conhecimentos sobre a língua, mas, infelizmente, muito pouco sobre a arte de ensinar.

Nessa mesma época, realizei um concurso público para professores no município de Pindamonhangaba. Ingressei, em 2002, lecionando em uma turma de Educação Infantil com crianças de cinco anos. Foi, então que tive a oportunidade de conhecer o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e participar dele. Nossos encontros semanais eram mediados por uma coordenadora pedagógica que nos orientava sobre as ações de sala de aula por meio das leituras e estudos de aprofundamento sobre a prática pedagógica.

O ingresso, na rede pública de ensino, proporcionou-me um enriquecimento da minha prática docente e, no decorrer desse tempo, pude perceber que o trabalho de formação continuada, desenvolvido, no HTPC, trouxe mudanças de ações e possibilitou momentos de reflexão com outros professores. Comecei a compreender melhor a minha prática de sala de aula, pois os encontros de HTPC proporcionavam a troca de experiências e saberes entre os professores da escola. Discutíamos sobre o planejamento das atividades e, ao mesmo tempo, realizávamos leituras reflexivas sobre práticas educativas e as ações desenvolvidas, em sala de aula, as quais favoreciam o desenvolvimento dos alunos.

Estudos realizados por Placco, Almeida e Souza (2015) revelam que o HTPC é um espaço conquistado pelos professores com a função de promover a reflexão e a discussão de temas relacionados ao dia a dia escolar e, principalmente, o Projeto Político Pedagógico da escola.

Cunha e Prado (2012, p. 38) destacam que:

Essa formação centrada na escola, que se ocupa dos saberes profissionais emergentes do contexto de ação, desafia o coletivo de professores a gerar sentidos e coerências para a atuação individual e do grupo. Esse coletivo de trabalho, entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re)construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor e coordenador dê sentido à sua experiência e se reconheça produtor de conhecimentos e saberes.

A formação em serviço, mediada pelo coordenador pedagógico, permite aliar a teoria à prática docente por meio das socializações e trocas de experiências. Novamente senti-me empolgada em buscar conhecimentos específicos que pudessem contribuir com a minha prática docente e ingressei-me em um curso de Pedagogia.

Placco, Almeida e Souza (2015) revelam que o coordenador pedagógico desempenha um papel relevante ao direcionar os processos escolares, sobretudo na formação dos professores, e que a dedicação à formação continuada dos docentes é um dos caminhos para que ocorra uma melhora na qualidade da educação brasileira – o que exige também um comprometimento do coordenador pedagógico com sua própria formação.

Ainda em seu trabalho, Placco, Almeida e Souza (2015) revelam que o coordenador pedagógico deve ser um profissional com experiência em educação, ou alguém do quadro docente da escola promovido ao cargo para esse fim. O estudo ainda revela que a formação continuada, em serviço, feita, no dia a dia da escola, produz resultados mais efetivos de melhoria do ensino do que oficinas e cursos oferecidos aos professores fora do seu ambiente escolar.

Comecei a lecionar, no Ensino Fundamental, como professora em sala de alfabetização. Este desafio despertou em mim o desejo de buscar meu aprimoramento profissional. Logo, iniciei o curso de Pós-Graduação em Alfabetização. O curso trouxe grandes contribuições teóricas sobre os métodos, técnicas e recursos de ensino que proporcionou-me repensar minhas atitudes e ressignificar minha prática.

Sentia-me confiante e realizada em sala de aula. Meus projetos eram sempre selecionados como exemplo de boas práticas e todo ano me escolhiam para compartilhar minhas experiências com os demais professores da rede municipal. Assim, começou a despertar a vontade de ajudar os colegas alfabetizadores, compartilhando minha prática de sala de aula e as ações que promoviam o desenvolvimento dos alunos.

No decorrer da trajetória, interrompi minha carreira docente, no município de Pindamonhangaba, por decisão própria, e continuei lecionando em jornada dupla no município em que atuo até o momento.

Em 2013, teve início o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e o município aderiu ao programa de formação. O PNAIC foi um programa de compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios que visava

atender à Meta cinco do Plano Nacional da Educação (PNE) que estabelecia como obrigatoriedade a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

Por incentivo dos professores e colegas de trabalho, fiz minha inscrição para participar de um processo seletivo de formadores desse programa e comecei a atuar como orientadora de estudos do PNAIC. Por um período de cinco anos, participamos de um programa que proporcionou grande aprendizado e troca de experiências entre os professores alfabetizadores da rede municipal.

A formação que tinha como objetivo proporcionar apoio pedagógico aos professores me presenteava a cada encontro como uma oportunidade de crescimento profissional docente e aguçava o desejo de atuar como formadora de professores. Em paralelo à atividade docente, em 2014, realizei o processo interno da rede municipal de ensino para a seleção de coordenadores pedagógicos. Comecei, então, a atuar como professora coordenadora na mesma escola em que lecionava e a mediar a formação em serviço dos professores.

Ao discutir o papel da coordenação pedagógica, na escola, Cunha e Prado (2012) destacam que esses encontros de formação, ocorridos no interior das escolas, quando mediados intencionalmente pelos coordenadores pedagógicos, pode constituir-se em uma experiência de desenvolvimento pessoal e profissional.

No foco desta pesquisa, cabe informar que, em setembro do ano de 2015, a Câmara Municipal de um município do Vale do Paraíba paulista aprovou e sancionou a Lei Complementar nº 382, que instituiu a função de Professor coordenador<sup>1</sup>, atribuindo as funções e o perfil deste profissional para a área de educação. A designação para a função de professor coordenador ocorreu, em cinco de outubro do mesmo ano, quando a portaria entrou em vigor, indicando que:

O professor coordenador deverá atuar nas unidades escolares com o objetivo de ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos sendo observados através da elevação do nível de desempenho escolar evidenciados pelas avaliações externas e internas, o professor coordenador deverá intervir na prática docente, incentivando-os a trabalhar de maneira diversificada para oportunizar a aprendizagem e superar as dificuldades dos alunos e promover o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos professores visando a melhoria do seu trabalho (TAUBATÉ, 2007).

---

<sup>1</sup> O município em estudo adota o termo “professor coordenador” para a função de coordenador pedagógico.

De acordo com documentos oficiais que compõem os elementos normativos, destacam-se as atribuições do professor coordenador:

- acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem; os resultados e o desempenho dos alunos;
- atuar de forma efetiva, promovendo a construção permanente da prática docente;
- assumir o trabalho de formação continuada, garantindo momentos de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica;
- assegurar a participação ativa dos profissionais docentes garantindo a integração num ambiente produtivo;
- organizar e selecionar materiais para professores e alunos;
- conhecer referenciais teóricos para subsidiar o trabalho docente e divulgar as práticas docentes. (TAUBATÉ, 2007)

A função do coordenador pedagógico, nas escolas da rede municipal de ensino, pode ser identificada como uma possibilidade de democratização da escola sendo considerada uma inovadora forma de participação docente, na gestão, com o objetivo de ampliar as possibilidades de um trabalho coletivo e de articulação pedagógica (FERNANDES, 2011).

Almeida (2015), descrevendo o HTPC, salienta que ao serem consideradas as particularidades de cada escola, como sua história e sua cultura, assim como as individualidades dos sujeitos que fazem parte desse cenário e suas experiências, o sucesso poderá ser alcançado com maior facilidade.

Desse modo, acreditamos que o Mestrado em Desenvolvimento Humano vem ao encontro das inquietações e o conhecimento gerado sobre as expectativas e necessidades do coordenador pedagógico no contexto escolar certamente nos ajudará no emprego desse aprendizado em prol de uma educação de qualidade.

## **1.1 Problema**

Conforme Gil (1991), a pesquisa tem seu início por meio de algum tipo de problema ou indagação. Entretanto, a definição de problema não é tão simples devido as suas diferentes acepções. Sendo assim, nem todo problema é suscetível de tratamento científico, portanto se faz necessário averiguar se o problema pensado se enquadra na categoria de científico.

A necessidade de investigar as perspectivas e necessidades que demarcam o percurso profissional dos coordenadores pedagógicos impulsionou as inquietações e aguçou o interesse na organização de uma pesquisa sobre a questão.

Nesse sentido, a presente investigação pretende responder à seguinte pergunta: **Quais conhecimentos, necessidades, sentimentos e percepções constituem o perfil do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental e Médio de uma cidade do Vale do Paraíba paulista?**

Sendo assim, inserida no Mestrado em Desenvolvimento Humano, propus-me a investigar a importância e o valor desse profissional na Rede Municipal de Ensino de um município do Vale do Paraíba paulista.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Investigar e conhecer o processo de constituição dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio de uma cidade do Vale do Paraíba paulista, a partir do seu ingresso na função considerando sua escolha, conhecimentos, necessidades e sentimentos.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Caracterizar os profissionais que respondem pela função de coordenadores pedagógicos na Rede de ensino de um Município do Vale do Paraíba paulista.
- Identificar as necessidades formativas de dez (10) C.P. da rede de ensino Municipal em estudo.
- Apontar os desafios e possibilidades com os quais esses C.P. se deparam no cotidiano escolar e como tais elementos interferem na decisão para manterem-se na função.

### **1.3 Delimitação do Estudo**

Estudar as perspectivas e necessidades que demarcam o percurso profissional dos coordenadores pedagógicos possibilita compreender alguns aspectos relacionados à constituição da identidade desses profissionais. Entende-se que para efetivar este estudo é necessário definir um grupo específico de profissionais ligados a essa área de atuação pedagógica.

Para fins desse estudo, delimita-se a pesquisa em torno de um grupo de coordenadores pedagógicos da rede Municipal de Ensino Fundamental e Médio de uma cidade do Vale do Paraíba paulista. A rede municipal conta, atualmente, com 52 escolas que atendem o Ensino Fundamental I, Fundamental II e 05 escolas que atendem o Ensino Médio. Tais unidades escolares abrigam 29.094 alunos matriculados, no Ensino Fundamental, e 1007 alunos matriculados no Ensino Médio.

Delimitada a área de pesquisa, também priorizou-se o grupo de sujeitos composto de coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio que exercem a função há três anos ou mais na rede municipal de ensino neste município em estudo. A opção por essa rede de ensino e por profissionais ligados a essa rede deu-se em razão da familiaridade da pesquisadora com tal contexto, no qual também atua por muitos anos. Houve fácil acesso aos espaços escolares, bem como aderência e disponibilidade dos C.P. para colaborar na pesquisa.

Torna-se relevante a descrição da delimitação desta pesquisa, uma vez que o estudo com os coordenadores pedagógicos com maior tempo, no exercício da função, poderá se constituir em objeto de reflexão sobre a prática desses profissionais que têm como uma das atribuições promover o desenvolvimento profissional dos professores no contexto escolar.

### **1.4 Relevância do Estudo / Justificativa**

Acreditamos que este estudo possibilitará maior compreensão do C.P., suas competências, sua atuação, seu desenvolvimento profissional na idade adulta e sua atuação formativa.

Como destaca Almeida (2015), deve-se investir no espaço escolar para que possa haver uma formação centrada em sua própria unidade com o objetivo de realizar uma intervenção no contexto organizacional em que estão os docentes.

De acordo com o Estatuto do Magistério Público (Taubaté, 2007), a garantia do direito ao trabalho pedagógico coletivo está prevista no Art. 23, que estabelece que a jornada de trabalho do docente seja constituída de horas-aula com alunos e de horas-atividade a serem cumpridas na escola ou em local escolhido. Essa carga horária docente não poderá ultrapassar o limite de dez horas diárias, sendo que dessas horas, oito devem ser em atividades com alunos e duas de trabalho pedagógico, ficando estabelecido que as horas determinadas ao trabalho pedagógico, na unidade escolar, deverão, obrigatoriamente, ser cumpridas em caráter coletivo.

No referido Estatuto do Magistério Público, em seu artigo 25, fica estabelecido o seguinte:

Parágrafo único. As horas de trabalho pedagógico a que se refere o caput destinam-se à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional (TAUBATÉ, 2007, p. 06).

Entendemos que essas horas de trabalho pedagógico referidas acima tem como objetivo articular as diferentes ações escolares, fortalecer a equipe escolar para que possam implementar o projeto político pedagógico e criar ações que possam melhorar a qualidade de ensino oferecida.

Como destaca Garrido (2012), o coordenador pedagógico tem a responsabilidade de realizar a formação continuada em serviço, levando os professores a refletirem sobre suas opções pedagógicas e dificuldades enfrentadas em sala de aula. Assim, nesse exercício organizado pelo coordenador pedagógico, o professor tem a oportunidade de tomar consciência de suas ações.

Ao discutir a formação em serviço, Lourenço (2014) destaca que o HTPC, que é constituído por reuniões semanais como parte da jornada de trabalho do professor efetivo, tem como objetivo proporcionar a reflexão sobre a prática docente e a discussão das ações escolares e sobre o currículo.

Como salienta Torres (2010), essas reuniões pedagógicas se apresentam como um importante espaço de relações entre os profissionais envolvidos, sistematização, tempo de duração, apresentando o coordenador pedagógico, geralmente, como um profissional responsável pelo comando dessas reuniões que acabam abordando questões relacionadas à

disciplina, à avaliação e à aprendizagem dos alunos, ao planejamento e à metodologia dos professores e aos assuntos relacionados ao dia a dia da escola.

Acerca das reuniões pedagógicas de que nos fala Torres (2010), presenciamos atualmente, no município, a implementação do Estatuto do Magistério Público do Município, na forma prevista no art. 67 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 2017), que contém as normas normatizadoras da relação funcional do quadro do magistério com a administração pública municipal.

Clementi (2010) colabora com essa discussão ao argumentar que professores e coordenadores pedagógicos devem refletir, juntos, sobre as atividades, metodologias e interação dos alunos com as informações que estão adquirindo na escola. Sendo que é de fundamental importância que o coordenador pedagógico estabeleça um diálogo com os professores, promovendo, assim, um amadurecimento da escola e a superação das dificuldades encontradas.

Essa forma de capacitação em serviço que ocorre nas escolas, de acordo com Alarcão (2008), apoia-se na ideia de professor reflexivo que se baseia na consciência da capacidade de pensamento e na reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores.

Portanto, essa pesquisa tem sua relevância no meio acadêmico ao buscar compartilhar as certezas e incertezas de uma atividade pedagógica exercida pelo coordenador no espaço da educação básica, no papel de C.P. como formador, integrador e articulador de práticas reflexivas visando o trabalho coletivo colaborativo no âmbito da formação em serviço.

## **1.5 Organização do Estudo**

A presente pesquisa está estruturada a partir de uma base teórica que dará alicerce para o estudo em questão. Tendo como foco principal a constituição e atuação do C.P. no contexto escolar na realidade de uma rede de ensino no interior paulista, buscamos caracterizar o perfil desses profissionais, bem como identificar as formas por eles adotadas para ampliar sua formação e desenvolvimento pessoal à guisa de melhor enfrentar os desafios e gerar alternativas eficazes de ação no cotidiano escolar.

Nessa direção, optamos por destacar na revisão da literatura o panorama dos estudos brasileiros sobre coordenação pedagógica e formação docente fazendo a pesquisa no Banco de Dados da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), artigos na Base de Dados da Scielo e Portal de Periódicos da CAPES/MEC, selecionando dissertações, teses e artigos do período de 2013-2017, que oferecessem possíveis contribuições a esse estudo. Para tanto, valemo-nos dos seguintes descritores: coordenador pedagógico, formação continuada e desenvolvimento profissional.

Na sequência, trouxemos bases conceituais sobre formação pedagógica atrelada ao curso de Pedagogia, após também apresentar características do C.P. e sua função no contexto escolar, ressaltamos alguns dos seus desafios e possibilidades no enfrentamento da diversidade de situações próprias da escola.

Discorreremos sobre o desenvolvimento de competências necessárias para uma atuação eficaz e resiliente na função de C.P., como também destacamos o aprendizado na idade adulta em prol da própria formação e desenvolvimento profissional na voz do C.P.

A etapa seguinte, compõem-se da descrição do percurso metodológico e dos instrumentos utilizados para abordar o grupo de sujeitos envolvidos na pesquisa. Da observação participante, do questionário sociodemográfico e da entrevista semiestruturada, emergiram os dados produzidos no decorrer da pesquisa.

Em seguida, apresentaremos e discutiremos os dados produzidos pelo grupo de C.P. da rede municipal de ensino, que revelam desde o perfil desses profissionais como a realidade das questões da prática no universo escolar, permeada pelos sentimentos e percepções do C.P. no exercício da função. Tais achados são valorizados por meio do olhar dessa pesquisadora sobre o contexto: familiar e desvelado em circunstâncias pareadas com a própria atuação profissional.

Na sua etapa final, esse estudo traz de volta as inquietações que motivaram a pesquisa frente ao trabalho do C.P. Com a manifestação dos participantes pudemos identificar um conjunto de informações que respondem ao problema gerador da pesquisa: quais conhecimentos, necessidades, sentimentos e percepções constituem o perfil do C.P. do Ensino Fundamental e Médio de uma cidade do Vale do Paraíba paulista?

A análise das respostas reforça uma perspectiva mediadora e articuladora na atuação do C.P. que necessita ser reforçada na formação inicial e ampliada com a oferta da formação continuada para que esse profissional obtenha maior embasamento teórico e segurança para

viver a experiência e cumprir sua tarefa na função de C.P. Destaca-se o papel da escola como espaço formativo e a importância de se utilizar de diferentes estratégias formativas-dialógicas, eficientes e adequadas a cada contexto educativo.

Finalmente, no quarto capítulo, serão apresentadas as finalizações reflexivas dos objetivos propostos para este estudo.

## REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Panorama dos estudos brasileiros sobre coordenação pedagógica e formação docente

O interesse em examinar aquilo que vem sendo produzido sobre a coordenação pedagógica e a formação docente levou-me a realizar um levantamento sobre essas produções em órgãos voltados para a publicação e difusão do conhecimento no meio acadêmico.

Para o presente trabalho, buscamos na Base de Dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES e na BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, dissertações e teses dos últimos cinco anos, isto é, no período 2013-2017, dentro da grande área de Ciências Humanas e pertencentes à área de conhecimento da Educação e artigos publicados no mesmo período na Base de Dados da Scielo e Portal de Periódicos da Capes/MEC. Os descritores utilizados para a localização de trabalhos sobre o tema escolhido foram: coordenador pedagógico, formação continuada e desenvolvimento profissional. Foram obtidos os seguintes resultados a partir dos descritores indicados:

Tabela 01 – Dissertações e teses publicadas no período de 2013 – 2017

<b>Tipo</b>	<b>Coordenador Pedagógico</b>	<b>Formação Continuada</b>	<b>Desenvolvimento profissional</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>
<b>dissertação</b>	<b>2.239</b>	<b>9.943</b>	<b>5.419</b>	<b>05</b>
<b>teses</b>	<b>743</b>	<b>13.548</b>	<b>2.418</b>	<b>02</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Para o levantamento de dados com o descritor “coordenador pedagógico”, foram encontrados 2239 trabalhos de dissertação e 743 teses de doutorado realizados entre 2013 – 2017. Em nossa análise, utilizando como estratégia a leitura dos títulos das dissertações e teses encontradas, constatamos que os trabalhos direcionados ao coordenador pedagógico estavam direcionados aos temas da mediação pedagógica, nas escolas, as angústias e os dilemas da profissão, a identidade do coordenador pedagógico, a formação profissional, as atribuições legais da profissão do coordenador pedagógico, a relação estabelecida entre os coordenadores pedagógicos e os diretores, a formação dos cursos de pedagogia, a orientação pedagógica e a organização do trabalho pedagógico nas escolas. O levantamento ainda revela um maior

número de trabalhos de dissertações em relação a teses que tratam do tema “coordenador pedagógico”.

Durante o processo de coleta das dissertações e teses, disponíveis na Base de Dados da CAPES e BDTD com o descritor “coordenador pedagógico”, realizamos, primeiramente, a leitura dos títulos e utilizamos como critério de exclusão os trabalhos que não incluíam o descritor “coordenador pedagógico” em seu título.

Constatamos que das 2982 pesquisas encontradas, 436 dissertações e 37 teses traziam em seu título o descritor pesquisado. Dessas 473 pesquisas selecionadas, após leitura dos resumos, constatamos que 469 são de natureza qualitativa e 04 de abordagem mista.

Com relação às referências teóricas abordadas, nas pesquisas, constatamos a predominância de autores como Franco, Fusari, Placco, Libâneo, Sacristán, Pimenta, Tardif, Imbernón, Nóvoa, Candau, Christov, Gatti, Gadotti e Vasconcelos.

No que se refere ao foco das pesquisas e das tendências dos estudos sobre coordenador pedagógico, observamos que os estudos apresentavam como objetivos a identificação do coordenador pedagógico e a construção de sua identidade, as condições de trabalho como formador de docentes, nas escolas, o papel do coordenador pedagógico frente à formação continuada em serviço e o processo de apropriação dos conhecimentos pedagógicos dos coordenadores.

Dos 473 resumos lidos das dissertações e teses com o descritor “coordenador pedagógico”, selecionamos oito (08) trabalhos referentes à identidade do coordenador pedagógico e suas competências para a leitura em sua íntegra.

Os dados em destaque, no quadro abaixo, revelam o número de dissertações e teses que foram selecionadas e lidas em sua íntegra.

Quadro 01 – Dissertações e teses selecionadas com o descritor “coordenador pedagógico” para a leitura em sua íntegra.

<b>Dissertações selecionadas – Descritor coordenador pedagógico</b>		
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
Coordenador pedagógico: uma identidade em construção (dissertação)	Nogueira, Simone do Nascimento	2013

Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar (dissertação)	Pires, Edi Silva	2014
Ser “o faz-tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico (tese)	Teixeira, Cristiane de Sousa Moura	2014
Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional (dissertação)	Melo, Silvana Faria de	2015
A formação dos coordenadores pedagógicos da Semed-Maceió: 2012-2013 (dissertação)	Ciriaco, Marise Leão	2015
A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores. (dissertação)	Oliveira, Luciane Aparecida de	2016
Coordenador pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades (dissertação)	Santos, Joara Porto de Avelar dos	2016
O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil (tese)	Corrêa, Barbara do Prado Gimenez	2016

Fonte – Elaborado pela autora

No levantamento realizado, na Base de Dados da CAPES e BDTD, ao considerar o descritor “formação continuada”, encontramos 9.943 trabalhos de dissertação e 13.548 teses realizados entre os anos de 2013 a 2017. Utilizamos como critério de refinamento de busca as dissertações e teses publicadas na área de conhecimentos humanos, especificamente, na área da educação, o que gerou a identificação de 4.921 publicações. Realizamos, primeiramente, a leitura dos títulos utilizando como critério de exclusão as dissertações e teses que não incluíam o descritor “formação continuada” em seu título.

Evidenciamos que os trabalhos voltados à formação continuada abrangem as áreas específicas da educação como a Matemática, a Educação Inclusiva, a Educação Infantil, a Avaliação da Aprendizagem, a Filosofia, a área acerca de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, de Língua Portuguesa, de Ciências Naturais, de Educação Física, de Arte, de Educação Musical, de Formação Online, de Ensino Superior, de Ensino Médio, da Escola do Campo e da Educação de Jovens Adultos – EJA.

Comprovamos uma expressão significativa de produções acadêmicas que tratam da formação continuada. Dos 4.921 trabalhos de dissertação e teses encontrados com o descritor

“formação continuada”, foram selecionados catorze (14) para a leitura em sua íntegra. Esses trabalhos eram referentes à prática profissional dos docentes, o processo de constituição de uma formação continuada e suas contribuições para a prática dos docentes.

É imprescindível citar as contribuições de Clementi (2010), em seu estudo sobre a formação de professores e coordenadores, ao relatar que alguns autores defendem a parceria entre esses profissionais em busca de soluções para as dificuldades do dia a dia. A autora ainda comenta que professores e coordenadores pedagógicos devem, juntos, refletir sobre as atividades, promover reflexões entre os alunos e escolher as metodologias mais adequadas a cada situação relacionada à aprendizagem dos alunos.

Encerrando as buscas pelo descritor “formação continuada”, destacamos, no quadro abaixo, as dissertações e teses selecionadas para a leitura em sua íntegra.

Quadro 02 – Dissertações e teses selecionadas com o descritor “formação continuada” para leitura

<b>Dissertações e teses selecionadas – Descritor Formação continuada</b>		
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
Formação continuada em serviço: Enunciados dos Professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico(dissertação)	Nhanisse, Cacilda Rafael	2013
A formação continuada em serviço e as atividades do horário de trabalho coletivo nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental(dissertação)	Lourenço, Rayana Silveira Souza Lonhguin	2014
A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente(dissertação)	Sousa, Léiva Rodrigues de	2014
Formação continuada de professores da educação básica e prática pedagógica: aproximações e distanciamentos(dissertação)	Kulchetscki, Darlene Melo	2013
A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no	Machado, Juliana Aquino	2013

contexto da rede municipal de ensino de Canoas-Rs (dissertação)		
formação continuada: a sala de educador como espaço de produção de conhecimento (dissertação)	Silva, Cristiana de Campos	2014
Programa de formação continuada para a rede pública do Estado de São Paulo: contribuições da Unicamp para a Secretaria de Educação (tese)	Arantes, Fernando Antonio	2014
A formação continuada no município de Sobral (CE) (tese)	Calil, Ana Maria Gimenez Corrêa	2014
Formação continuada: experiências docentes (dissertação)	Infante, Angela Maria	2015
Formação continuada a partir do “chão da escola”: possibilidades e tensões de um processo participativo (tese)	Gai, Neli Aparecida	2015
Tecendo memórias e contando outras histórias: narrativas de formação continuada de professoras(dissertação)	Souza, Higor Linhares de	2016
Formação continuada de professores: entre a pedagogia do afeto e a pedagogia científica(dissertação)	Consalter, Evandro	2016
Formação continuada: um estudo sobre a formação em horário coletivo através do projeto especial de ação desenvolvido nas escolas do município de São Paulo(dissertação)	Freitas, Marilce Ivama e	2016
Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola (tese)	Graziola Junior, Paulo Gaspar	2016

Fonte: Elaboração da própria autora

Em relação à metodologia, constatamos que todas as dissertações e teses são pesquisas de natureza qualitativa. Com relação às referências teóricas abordadas, nas pesquisas, constatamos a predominância de autores como Nóvoa, Tardif, Imbernón, Perrenoud, Fusari, Placco, Libâneo, Sacristán e Romanelli.

No que tange ao foco das pesquisas e das tendências dos estudos sobre formação continuada, consideramos que as pesquisas apresentavam como objetivos os estudos os efeitos de uma participação em formação continuada sobre a prática profissional dos professores, os conhecimentos do processo de constituição de uma formação continuada, as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores, a verificação dos conhecimentos construídos pelos docentes, no processo de formação continuada, a identificação das possibilidades de desenvolvimento da autonomia formativa docente, a contribuição para uma proposta formativa que atenda às necessidades dos docentes, a contribuição da função do coordenador pedagógico para a formação dos professores e a compreensão do processo constitutivo de uma proposta específica de formação em serviço.

No levantamento de dados, na Base de Dados da CAPES e BDTD, considerando o descritor “desenvolvimento profissional” foram encontrados 5419 trabalhos de dissertação e 2.418 teses realizados entre 2013 – 2017. Utilizamos como critério de refinamento de busca as dissertações e teses publicadas, na área das ciências humanas, área da educação, o que gerou a identificação de 4.769 publicações.

Durante o processo de coleta das dissertações e teses, disponíveis na base de dados com o descritor “desenvolvimento profissional”, realizamos, primeiramente, a leitura dos títulos e utilizamos como critério de exclusão as dissertações e teses que não incluíam o descritor “desenvolvimento profissional” em seu título. Nossa pesquisa expressa uma significativa produção acadêmica que trata do tema desenvolvimento profissional.

Nossa pesquisa revela que os trabalhos voltados ao desenvolvimento profissional abrangem os temas relacionados às necessidades formativas de professores do ensino superior, oficinas como formação de professores e desenvolvimento profissional, desenvolvimento profissional dentro dos estágios obrigatórios, desenvolvimento profissional voltado para a aprendizagem docente e a inclusão escolar, desenvolvimento profissional, na formação inicial dos pedagogos, a escola como espaço de formação continuada e desenvolvimento profissional para professores e representações sociais dos professores em formação e desenvolvimento.

Dos 4.769 trabalhos com o descritor “desenvolvimento profissional”, foram selecionados nove (09) para a leitura, na íntegra, referentes ao desenvolvimento profissional dos docentes e às contribuições do coordenador pedagógico para o desenvolvimento profissional de professores.

Os dados da pesquisa nos levam a compreender que o conceito de “desenvolvimento profissional” é ainda um tema recente nas pesquisas. Contudo, observamos que os estudos apontam os professores mais experientes como referência para o fazer pedagógico dos professores iniciantes.

Verificam-se, no quadro abaixo, as dissertações e teses selecionadas com o descritor “desenvolvimento profissional” que vão ao encontro dos objetivos do presente estudo.

Quadro 03 – Dissertações e teses com o descritor “Desenvolvimento Profissional” selecionadas para leitura.

<b>Dissertações e teses selecionadas – Descritor Desenvolvimento profissional</b>		
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
Profmat e o desenvolvimento profissional docente: possibilidades e desafios (dissertação)	Vicente, João Pedro Aparecido	2014
Satisfação no trabalho, escolha, qualificação e desenvolvimento profissional em professores das séries iniciais do ensino fundamental. (dissertação)	Viana, Viviane Ribeiro	2014
O desenvolvimento profissional docente na voz dos professores alfabetizadores' (dissertação)	Pascotto, Alessandra Daniele	2014
Desenvolvimento profissional docente no contexto do CEFAM: reflexos de trajetórias formativas e inserção profissional de alunas egressas (dissertação)	Souza, Dirlaine Beatriz Franca de	2014
Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor (tese)	Lima, Mary Gracy e Silva	2014
Ser professora iniciante na educação infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas (dissertação)	Barros, Bruna Cury de	2015

Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional (dissertação)	Laureano, Luciana Pereira	2015
Elementos do desenvolvimento profissional na constituição da carreira do docente de educação infantil no município de Curitiba (tese)	Machado, Ilze Maria Coelho	2015
Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras (tese)	Hoça, Liliamar	2017

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Em relação à metodologia, constatamos que todas as dissertações e teses são pesquisas qualitativas. Quanto às referências teóricas abordadas, nas pesquisas, verificamos a predominância de autores como Nóvoa, Pimenta, Sacristán, Tardif, Canário, Candau, Gatti, Imbernón, Marcelo Garcia, Oliveira-Formosinho, Romanowski, Moscovici, Dubar, Alarcão, Placco, Vasconcellos, Ramalho, Nuñez e Gauthier e Perrenoud.

No que se relaciona ao foco das pesquisas e das tendências dos estudos sobre desenvolvimento profissional, consideramos que os estudos apresentavam como objetivos os estudos sobre a perspectiva de formação no tempo-espaço da escola, a compreensão da escola como espaço de formação contínua dos professores, percurso do desenvolvimento profissional docente, constituição da identidade profissional do professor, relações entre as habilidades sociais e resiliência dos professores, contribuições dos coordenadores pedagógicos para o desenvolvimento profissional dos professores, as características da formação continuada em serviço que visa ao desenvolvimento profissional dos docentes e ao desenvolvimento profissional e à socialização dos saberes docentes no espaço escolar.

Após a leitura das dissertações e teses selecionadas de cada descritor em estudo, foram escolhidas sete (07) para compor o referencial teórico, por estarem de acordo com os objetivos da pesquisa.

No quadro 04, estão apresentadas as dissertações e teses selecionadas, as quais se referem ao coordenador pedagógico e à formação em serviço tendo como *locus* o espaço escolar.

Quadro 04 – Dissertações e Teses selecionadas na Base de Dados da CAPES e BDTD para compor a pesquisa.

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Ano</b>
A formação continuada em serviço e as atividades do horário de trabalho coletivo nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (dissertação)	Lourenço, Rayana Silveira Souza Lonhguin	Formação continuada de professores. Formação continuada. Trabalho docente. Formação em serviço. Horário de Trabalho pedagógico Coletivo. Práticas pedagógicas. Coordenador pedagógico. Anos iniciais do Ensino Fundamental	2014
A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente (dissertação)	Sousa, Léiva Rodrigues de	Formação continuada de professores. Coordenação pedagógica. Escola como locus de formação.	2014
Formação continuada de professores da educação básica e prática pedagógica: aproximações e distanciamentos (dissertação)	Kulchetski, Darlene Melo	Formação continuada. Educação básica. Prática pedagógica.	2013
A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-Rs (dissertação)	Machado, Juliana Aquino	Formação continuada. Escola Pública. Formação de professores em serviço.	2013
Coordenador pedagógico: uma identidade em construção (dissertação)	Nogueira, Simone do Nascimento	Coordenador pedagógico. Escola pública. Identidade. Trabalho coletivo.	2013
A formação continuada no município de Sobral (CE) (tese)	Calil, Ana Maria Gimenez Corrêa	Formação continuada. Professores iniciantes. Desenvolvimento profissional	2014
Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras (tese)	Hoça, Liliamar	Desenvolvimento profissional, Histórias de vida. Professoras Alfabetizadoras.	2017

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as dissertações e teses pesquisadas, a primeira delas tem por título “A formação continuada em serviço e as atividades do Horário de Trabalho Coletivo nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Por meio de uma abordagem de cunho qualitativo de natureza empírica, Lourenço (2014), valendo-se de observação *in loco* do HTPC em duas escolas públicas e articuladas com entrevistas atribuídas aos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, buscou-se averiguar a viabilidade da Formação Continuada em Serviço de Professores, durante o HTPC, tendo como objetivo principal a análise das relações presentes entre as práticas realizadas, no HTPC, e os aspectos essenciais definidores de uma formação continuada em serviço, identificando os principais fatores que dificultam e facilitam o desenvolvimento do HTPC como um espaço de formação.

O estudo fundamentou-se em três eixos, analisados à luz de autores que discorrem sobre tais questões: a análise da formação continuada em serviço, a origem e os objetivos do HTPC e o papel do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada em serviço no interior das escolas. Nas conclusões, a autora percebeu que ainda falta, por parte dos gestores escolares e professores, uma compreensão sobre o sentido do HTPC, suas possibilidades como um espaço potencializador de Formação Continuada em Serviço dos professores e, por conseguinte, um espaço de formação reflexiva.

Na sequência, tem-se a segunda dissertação pesquisada. De autoria de Sousa (2014), o trabalho tem como título “A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente”.

A referida pesquisa teve como objetivo averiguar possibilidades e efeitos da formação continuada dos docentes centrada, na escola, e vinculada pelo coordenador pedagógico na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, além de refletir sobre a organização e o desenvolvimento da formação nas unidades escolares envolvidas na pesquisa e discutir seus conteúdos e estratégias formativas recorrentes; verificar o atendimento às necessidades formativas dos professores e investigar a contribuição do percurso implementado quanto às possíveis alterações e/ou mudanças nas práticas pedagógicas efetivadas em sala de aula.

O estudo teve como referencial teórico Imbernón (2009, 2010, 2011a, 2011b); Nóvoa (1995, 2003, 2011); Zeichner (2008); Garcia (1998,1999); Elliot (2010); André (2009, 2010); Candau (1998); Veiga (2012); Placco e Almeida (2010, 2011); Christov (2008); Placco *et al* (2012); Gatti (2008); Nunes (2003, 2008); Monteiro (2003); entre outros.

Em sua opção metodológica, a autora privilegiou uma abordagem crítico-dialética, marcada pela discussão feita por Gamboa (2012, 2001), com um enfoque qualitativo da pesquisa em educação, orientado por Ludke e André (2012), Bogdan e Biklen (1994). Ainda foi observado o apoio em aspectos referentes à análise de conteúdo pautada por Minayo (2013) e Oliveira e Neto (2011).

Em sua conclusão, Sousa (2014) coloca que o dia a dia das instituições escolares caracteriza-se em mudanças que são anunciadas na dinâmica em que seus sujeitos históricos produzem e transformam a realidade, ao enfrentar as contradições e as circunstâncias contextuais.

A terceira dissertação de mestrado, com o título “Formação continuada de professores da educação básica e prática pedagógica: aproximações e distanciamentos”, a autora Kulchetscki (2013) realizou um estudo exploratório com docentes dos ciclos I e II da Rede Municipal de Belém do Pará com o objetivo de observar, a partir de suas próprias experiências e opiniões, quais contribuições os professores vêm recebendo nos cursos e como isso reflete nas salas de aula.

A referida pesquisa está inserida na área educacional, que, por sua vez, está situada no contexto das relações humanas. A autora optou por uma abordagem qualitativa e utilizou questionários semiestruturados, análise documental e grupo focal para a coleta de dados.

Para a análise dos dados, Kulchetscki (2013) apoiou-se em autores como: Garcia (1999); Veiga (2009); Veiga e Silva (2010); Gatti (2005, 2007); Martins (1991); Vázquez (2011); Nóvoa (1991); Candau (2002, 2011); André (2001); Imbernón (2010), entre outros.

A pesquisa teve como objetivo verificar as contribuições do programa de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém, no período de 2005 a 2012, para a prática pedagógica dos docentes. A autora analisou os documentos do curso com a finalidade de perceber objetivos, métodos, teorias e concepções utilizadas e confrontá-los com as experiências dos professores participantes dos cursos.

Em sua conclusão Kulchetscki (2013) constatou divergências entre os cenários da secretaria de educação e dos professores. A Secretaria de Educação de Belém estava voltada ao oferecimento de cursos tecnicamente elaborados para a qualificação profissional dos professores enquanto os docentes demonstravam falta de autonomia em sua prática profissional.

Na quarta dissertação destacada, intitulada “A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS”, de Machado (2013), observou-se uma proposta da análise da formação continuada por meio do viés da “formação em serviço”, ou seja, aquela realizada, na própria escola, e que pode ser compreendida como reunião pedagógica.

A escolha metodológica da autora foi a metodologia qualitativa e compreendeu os estudos das ações sociais individuais e grupais, com o zelo de se realizar uma aproximação dos dados. O estudo levou em consideração quatro escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas, e seus dados foram organizados a partir de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos gestores e de questionários aplicados aos professores da rede.

Em sua análise, Machado (2013) teve a intenção de estabelecer um diálogo entre as falas dos participantes da pesquisa e o aporte teórico elencado para ajudar a pensar as questões. Em sua conclusão, a autora constatou que tanto as modalidades de formação externas à escola, quanto às internas apresentam grande importância aos professores, pois atendem a objetivos diferentes e se complementam entre si.

A quinta dissertação examinada, elaborada por Nogueira (2013), intitulada “Coordenador pedagógico: uma identidade em construção” procurou compreender como os coordenadores pedagógicos constroem sua identidade profissional e como percebem e lidam com as principais dificuldades enfrentadas no contexto escolar.

O modelo teórico metodológico utilizado pela autora foi de natureza qualitativa. Para o levantamento de dados referentes aos perfis dos sujeitos da pesquisa, foi utilizado o questionário e a entrevista semiestruturada.

Segundo Nogueira (2013), os dados dos questionários foram analisados tendo como aporte a fundamentação teórica para enredar as interpretações. Para a realização das entrevistas semiestruturadas, a autora realizou as leituras das obras de Minayo (2011), Bardin (2011) e Szymanski (2010) referentes à estratégia que foi empregada.

Em sua conclusão, Nogueira (2013) ressaltou que, para investigar a identidade, há a necessidade de se compreender como os sujeitos atribuem o seu ser, estar, fazer e sentir fazendo questões que possam captar essas percepções.

O sexto trabalho com o título “A formação continuada no município de Sobral (CE)”, teve como objetivo analisar a política de formação continuada no município de Sobral/CE. Um

estudo de abordagem qualitativa que utilizou como instrumentos de pesquisa a entrevista semiestruturada, grupo focal, análise de documento e questionário. Os resultados apontaram para o desenvolvimento profissional de todas as instâncias envolvidas no processo de formação continuada.

Por fim, o trabalho de natureza qualitativa, “Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras” teve como objetivo compreender o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. Teve como aporte teórico Marcelo Garcia, Day, Oliveira-Formosinho, Josso, Gatti, André, Chizzotti, Bogdan e Biklen.

Nos registros obtidos junto aos sujeitos, ficou evidenciado que os coordenadores pedagógicos se constituem como profissionais da pedagogia que lidam, no dia a dia, com dificuldades de ordem pessoal, coletiva e institucional, comprometendo sua constituição identitária como pedagogo escolar.

Após a realização da pesquisa das dissertações e teses, na Base de Dados da Capes e BDTD, foram realizadas as buscas por artigos publicados nos últimos cinco (05) anos na Base de Dados da Scielo e Portal de Periódicos Capes/MEC. Foram utilizados os descritores “coordenador pedagógico”, “formação continuada” e “desenvolvimento profissional”. Optou-se por incluir, primeiramente, as publicações de artigos dos últimos cinco anos, isto é, no período 2013 – 2017, dentro da grande área da Educação e no idioma português. Foram obtidos os seguintes resultados a partir dos descritores indicados:

Tabela 02 – Artigos publicados no período de 2013 – 2017 na Base de Dados da Scielo e Portal de Periódicos Capes/MEC

<b>Tipo</b>	<b>Coordenador Pedagógico</b>	<b>Formação Continuada</b>	<b>Desenvolvimento profissional</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>
<b>artigos</b>	<b>405</b>	<b>3.427</b>	<b>13.598</b>	<b>10</b>

Fonte: Elaborado pela autora

No levantamento de dados com o descritor “coordenador pedagógico”, foram encontrados 405 artigos entre 2013 – 2017. Constatamos, utilizando como estratégia a leitura dos títulos dos artigos encontrados e foram selecionados 73 trabalhos que constavam o descritor “coordenador pedagógico” em seu título. Os trabalhos revelaram discussões a respeito do

coordenador pedagógico e estavam direcionados à função desse profissional e os fatores que dificultam o desenvolvimento profissional no ambiente escolar.

Dos 73 artigos selecionados com o descritor “coordenador pedagógico”, selecionamos três (03) trabalhos referentes às tendências, na função desse profissional e suas dificuldades de trabalho para a leitura em sua íntegra, conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 05 – Artigos selecionados com o descritor “coordenador pedagógico” para leitura em sua íntegra.

<b>Artigos selecionados – Descritor coordenador pedagógico</b>			
<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Mês/Ano</b>	<b>Revista</b>
O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica	Sartori, Jerônimo; Pagliarin, Lidiane Limana Puiati	Jan/jun 2016	Espaço Pedagógico
Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico	Almeida, Laurinda Ramalho de; Souza, Vera Lucia Trevisan; Placco, Vera Maria Nigro de Souza	Jan/abr. 2016	Est. Aval. Educ.
Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função	Almeida, Laurinda Ramalho de; Placco, Vera Maria Nigro de Souza; Souza, Vera Lucia Trevisan de	1º sem. de 2016	Psicologia da Educação

Fonte – Elaborado pela autora

Ao se realizar a busca pelo descritor “formação continuada”, encontramos 3.427 artigos publicados entre os anos de 2013 a 2017. Realizamos, primeiramente, a leitura dos títulos, utilizando como critério de exclusão os artigos que não incluíam o descritor “formação continuada” em seu título.

Selecionamos três (03) para a leitura em sua íntegra. Os artigos eram referentes à formação continuada e buscaram discutir as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos docentes de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 06 – Artigos selecionados com o descritor “formação continuada” para leitura

<b>Artigos selecionados – Descritor formação continuada</b>			
Título	Autores	Mês/Ano	Revista
Formação continuada e prática formadoras	Amorim, Rejane Maria de Almeida; Magalhães, Ligia Karan Corrêa de	Jan. abr. 2015	Cad. Cedes
Comunidades de Prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada	Fogaça, Francisco Carlos; Halu, Regina Célia	Jul 2017	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica	Coelho, Wilma de Nazaré Baía; Silva, Carlos Aldemir Farias da	Jun 2017	Educar em revista

Fonte – Elaborado pela autora

Considerando o descritor “desenvolvimento profissional”, foram encontrados 13.598 artigos publicados entre 2013 – 2017.

Durante o processo de busca dos artigos disponíveis com o descritor “desenvolvimento profissional”, realizamos, primeiramente, a leitura dos títulos e utilizamos como critério de exclusão os artigos que não incluíam o descritor “desenvolvimento profissional” em seu título.

Nossa pesquisa revela que as pesquisas voltadas ao desenvolvimento profissional buscam compreender as características do desenvolvimento profissional do docente por meio do planejamento e das projeções de desenvolvimento profissional e de profissionalidade dos professores.

Constatamos que nos últimos cinco anos o tema “desenvolvimento profissional” fez parte das discussões acadêmicas nas diferentes áreas de conhecimento. Selecionamos quatro (04) artigos para a leitura na íntegra, conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 07 – Artigos selecionados com o descritor “desenvolvimento profissional” para leitura

<b>Artigos selecionados – Descritor desenvolvimento profissional</b>			
Título	Autores	Mês/Ano	Revista
Professoras iniciantes: formação, experiência e	Papi, Silmara de Oliveira Gomes	Jan/abr 2014	Revista Pro-Posições

desenvolvimento profissional			
O apoio pedagógico na formação inicial: perspectiva para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional	Sampaio, Adelar Aparecido; Stobaus, Claus Dieter	Jul/dez. 2015	Revista Espaço Pedagógico
Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional	Papi, Silmara de Oliveira Gomes	Jan/abr. 2014	Pro-Posições
A formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional docente	Pereira, Marli Amélia Lucas; André Marli	2017	Devir Educação

Fonte – Elaborado pela autora

Após a leitura dos trabalhos selecionados, entendemos que o coordenador pedagógico desempenha uma importante função no ambiente escolar, tem como principal objetivo coordenar o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo didático e pedagógico da escola. Uma profissão que ainda apresenta muitos desafios a serem superados como a falta de formação específica, a remuneração e a falta de tempo para realizar a grande quantidade de tarefas do dia a dia escolar. Com relação à formação continuada entende-se que a escola é também um espaço de formação e cabe aos coordenadores pedagógicos organizar um espaço que garanta a construção de momentos de reflexão sobre a prática docente.

Os estudos apontam que a partir das relações estabelecidas entre Universidade e escola, o professor tem a possibilidade de aprender a docência no próprio ambiente de trabalho o que poderá contribuir com sua formação, uma vez que o desenvolvimento profissional está ligado à formação permanente ou aprendizagem ao longo da vida o que pode gerar melhorias da prática pedagógica.

Refletimos também sobre as leituras realizadas e destacamos que as recentes pesquisas em torno do tema “coordenador pedagógico” trazem à luz o enfrentamento dos obstáculos por esse profissional que se destaca, no ambiente escolar, pela sua luta por uma educação de qualidade.

### 1.2.1 As concepções da formação pedagógica do professor e o curso de Pedagogia

Estamos vivendo em uma sociedade que reflete uma perceptível desvalorização profissional do professor. Isso torna cada vez mais urgentes ações de investimento na formação profissional desses professores para que possam se sentir valorizados e percebidos, pela sociedade, como facilitadores do processo de construção de cidadania dos alunos. A esse respeito, Nóvoa (1999, p.18) destaca:

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. [...] Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Precisamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

A partir dessas reflexões, consideramos a formação de professores como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional que se prolonga ao longo de sua carreira docente.

A profissão docente, de acordo com Imbernón (2011), exige a formação inicial e permanente por apresentar as funções de motivação, de luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais e com a comunidade.

A esse respeito, Almeida (2012) destaca a formação inicial como um primeiro momento da formação profissional que se prolonga por toda a vida e se aprimora por meio de um percurso de formação ao longo da carreira docente.

Pimenta (2012), descrevendo a formação inicial de professores, aponta que os alunos iniciam o curso de formação trazendo saberes sobre o que é ser professor. Saberes oriundos de suas experiências com diferentes professores que tiveram ao longo de sua vida escolar. A autora salienta que essas experiências possibilitam aos alunos avaliar quais professores foram significativos em suas vidas e que contribuíram para sua formação humana.

É nesse sentido que Pimenta (2012, p. 21) afirma: “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”.

Campos (2013) corrobora com essa discussão destacando que:

O saber docente se forja pelas crenças de que o professor o internaliza, decorrente das suas experiências, que se faz como um conhecimento tácito, que funciona como teorias implícitas ao que se precisa fazer. [...] (CAMPOS, 2013, p. 27)

Concordamos com o autor ao destacar o saber docente como um processo de construção que pode ocorrer a partir das experiências acadêmicas e por meio do resgate das memórias vivenciadas no percurso de sua vida escolar.

Buscando referências em Campos (2013), acerca da formação docente, destaca-se:

O saber-ensinar integra diferentes saberes situados em ação. Desse modo, a formação docente deve privilegiar a formação do professor, como sujeito reflexivo, considerando a prática pedagógica na sua gênese. Os currículos dos cursos de formação devem orientar a formação do professor. Formação esta pautada no desenvolvimento de saberes integrados pela interdisciplinaridade e competências, para a promoção de habilidades essenciais e específicas para a atuação docente. (CAMPOS, 2013, p. 28)

O saber-ensinar é composto por diferentes saberes que são constituídos a partir das práticas pedagógicas vivenciadas pelo professor e que favorecem a ação reflexiva da sua própria prática. A formação acadêmica deve estar pautada na articulação dos conhecimentos teóricos e práticos para que o docente possa desenvolver as habilidades e competências necessárias para uma atuação reflexiva.

Imbernón (2011) afirma que a essência da profissão docente está no conhecimento pedagógico. Esse conhecimento está em constante construção por meio da sua relação entre a teoria e a prática. O autor ainda contribui diferenciando os tipos de conhecimentos docentes como conhecimento pedagógico comum e conhecimento pedagógico especializado. O conhecimento pedagógico se traduz nos conhecimentos adquiridos socialmente como parte da cultura de uma sociedade, e o conhecimento pedagógico especializado está relacionado à prática docente, ou seja, um conhecimento prático e que precisa do processo de profissionalização. A esse respeito, Pimenta (2012) traz a seguinte contribuição:

As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. [...] (PIMENTA, 2012, p.28)

A formação inicial se torna ainda mais eficiente ao considerar as experiências dos futuros docentes como possibilidade de reflexão sobre sua própria prática. Essa articulação entre teoria e prática torna-se referência para a formação docente, pois os futuros professores têm a oportunidade de refletir sobre o seu saber-fazer.

Esse entendimento, de acordo com Pimenta (2012), indica que estamos caminhando para superar a fragmentação dos saberes da docência como os saberes da experiência, saberes científicos e os saberes pedagógicos.

Acreditamos que o curso de formação inicial deva contribuir para a formação dos futuros docentes colocando à disposição desses alunos pesquisas referentes à atividade docente escolar, mas também os incentivando a desenvolverem suas próprias pesquisas tendo como referência a própria realidade escolar.

Como salienta Pimenta (2012, p. 32), “é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática”.

Com relação à aquisição de conhecimentos, entendemos que “a aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais” (IMBERNÓN, 2011, p.17).

Campos (2013, p. 22) salienta que:

O fazer da ação docente, o professor, ao agir, encontra-se marcado por um contexto, no qual ele atua na prática de ser professor. Nesse sentido, o professor lança mão do seu domínio cognitivo, e pela reflexão da sua prática, como sujeito autopoético, refaz o curso da sua ação. Aí se faz propriamente uma epistemologia da prática docente.

Assim, entendemos que o fazer da ação docente se dá a partir da reflexão sobre sua prática no contexto escolar. À vista disso, o professor tem a possibilidade de usar seus conhecimentos pedagógicos e as experiências para atuar conscientemente sobre determinada situação.

A partir dessas considerações, compreendemos que os professores, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, poderão refletir sobre suas práticas e produzir saberes pedagógicos por meio da sua ação. Como lembra Campos (2013):

Ensinar é uma arte. O pressuposto desta afirmação encontra-se no trabalho de profissionais em que suas práticas são aprendidas pela capacidade de “conhecer-na-ação” pelo processo singular de “reflexão-na-ação”. Assim é a arte de ser professor: na prática é que o professor se faz docente pela intuição, criatividade e improviso. [...] (CAMPOS, 2013, p. 20)

A partir dessas reflexões, consideramos relevante o exercício permanente de conhecer-na-ação, o que possibilita, ao professor, melhor compreensão da prática pedagógica vivenciada no dia a dia de sala de aula com situações reais que contribuem verdadeiramente para a reflexão-na-ação. Imbernón (2009) colabora com essa reflexão, destacando que:

Alguns poderiam argumentar que a preocupação por formar professores, a formação inicial, é muito mais antiga e já vem de séculos. E é verdade, a formação inicial de mestres foi exercida de uma forma ou outra desde a Antiguidade, desde o momento que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e alguém teve de se preocupar por fazê-lo. Mas a inquietude por saber como (tanto na formação inicial e mais na permanente), de que modo, com quais pressupostos, com que modelos, quais modalidades formativas podem gerar maior inovação e, sobretudo, a consciência de que o que pretendemos saber deve ser revisto e atualizado à luz dos tempos atuais, trata-se de uma preocupação bem mais recente. (IMBERNÓN, 2009, p. 11-12)

Tendo como referência essas considerações, compreendemos que o curso de formação docente deva incluir em seu currículo modalidades formativas que possam aliar a teoria à prática docente e buscar o diálogo entre as realidades vividas pelos futuros professores às teorias aprendidas no curso de Pedagogia.

Na Resolução CNE/CP Nº 1, de 2006, em seu Art. 2º, encontram-se as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia destinadas à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (UNIÃO, 2006).

De acordo com a mesma Resolução, compreendemos a docência como uma atividade educativa que se constrói a partir das relações sociais, étnico-raciais e produtivas que são inerentes ao processo de ensino aprendizagem. Foi também, nesse período, que surgiu a preocupação com a formação dos profissionais liberais e autodidatas que eram responsáveis pelo ensino nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Ao consultar o Art. 13º da Resolução Nº 2, de 2015, é possível identificar que o curso de Pedagogia deverá apresentar 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, e explicita os termos dessa no Art. 13º, incisos I, II, III e IV, conforme transcritos a seguir.

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do

artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (UNIÃO, 2015).

Considerando os termos acima citados, compreendemos que o curso de Pedagogia apresenta uma estrutura hora-atividade bem estruturadas, sendo observada a distribuição de horas voltadas ao processo formativo acadêmico, realizada nas aulas presenciais ou à distância, estágio supervisionado e pesquisa dentro da área de formação acadêmica.

A partir dessas considerações, Gatti (2008) constata que no Art.7º da Resolução Nº 2, de julho 2015 o egresso da formação inicial ou continuada deve possuir informações e habilidades que envolvam os conhecimentos teóricos e práticos vivenciados por meio da interdisciplinaridade e da contextualização.

Destarte, acreditamos que a formação de professores deva oportunizar a contextualização da prática docente e pedagógica escolar a fim de oferecer uma reflexão sobre a prática e a construção de novos saberes. Nesse contexto, acreditamos que os cursos de formação inicial de professores precisam passar por um processo de ressignificação e considerar a bagagem que este futuro profissional traz como ponto de partida para uma análise e para uma reflexão da prática pedagógica e docente escolar.

Imbernón (2009), descrevendo a formação docente, aponta que, para ocorrer uma transformação educativa, os professores precisam perceber a mudança na formação de seus alunos, do sistema de ensino em que estão inseridos e o aprimoramento em sua formação e desenvolvimento profissional. Com isso, sentir-se-ão estimulados a colocar em prática suas novas aprendizagens.

Encontramos, hoje, uma gama de ações dirigidas e qualificadas desde cursos livres até cursos de formação que conferem diplomas profissionais aos docentes que atuam no sistema de ensino.

Dentre essas ações, destacamos as atividades de formação docente pelo país que são oferecidas no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato sensu*.

Gatti (2008, p.58) colabora com essa discussão, salientando que:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

A partir dessas considerações, compreendemos que o curso de Pedagogia é um dos mais populares no país devido à alta empregabilidade em diferentes áreas do mercado, maior facilidade de acesso aos futuros alunos e por apresentar menor custo.

De acordo com os estudos realizados por Gatti (2010), observamos um crescimento relativo dos cursos de formação de professores e verificou-se que a oferta de cursos de Pedagogia vem aumentando no decorrer dos anos.

A esse respeito, Imbernón (2009) destaca que a sociedade requererá docentes e uma formação de professores diferenciada, pois a educação e o ensino estão em constante renovação. O autor ainda enfatiza que “Paradoxalmente, a formação tem, por um lado, que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve exercer ao mesmo tempo a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e do sistema social” (IMBERNÓN, 2009, p. 25).

Entendemos que o professor deve estar em constante processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos necessário à prática docente, o que poderá assegurar uma ação efetiva e a promoção de aprendizagens significativas.

Os cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, assim como as atividades que possam contribuir para o desempenho profissional do professor são compreendidas como formação continuada (GATTI, 2008). A autora ainda destaca que, nos últimos anos, houve uma maior preocupação como o tema devido às novas exigências do mercado de trabalho e pelos baixos desempenhos escolares de grande parcela dos alunos.

Imbernón (2009) destaca que a formação dos professores poderá influenciar e receber influências dentro do contexto em que está inserido e provocará reflexos nos resultados a serem obtidos. Sendo assim, percebe-se a necessidade do estabelecimento de critérios organizativos para que a formação possa resultar positivamente, destacando que os sistemas de ensino possam ter objetivos claros sobre suas formações, que as formações tenham como foco a aprendizagem dos alunos e que os conhecimentos adquiridos, nas formações, possam ser incorporados à prática docente.

Sabemos dos inúmeros desafios que a educação enfrenta, nos dias de hoje, contudo, insistimos em que a formação continuada docente ainda continua sendo o instrumento mais eficaz para que possamos transformar a realidade escolar.

A partir dessas considerações, Imbernón (2011) ainda destaca a escola como foco do processo ação-reflexão-ação docente capaz de promover mudanças, desenvolvimento e melhorias na educação.

Nóvoa (1999) corrobora com essa discussão destacando que se faz necessário descobrir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional. Deste modo, precisamos criar novos espaços coletivos de decisões, debates e partilha entre colegas.

Ao discutir o processo de formação ocorrido, na escola, destacamos que:

[...] Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo (IMBERNÓN, 2011, p. 86-87).

A partir dessas reflexões, compreendemos a escola como um espaço propício para vivenciar as experiências que são construídas no coletivo, tornando-se uma comunidade de aprendizagem aos docentes. Nesse sentido, acreditamos que uma escola com uma gestão democrática e participativa apresenta um papel fundamental como espaço formativo aos professores.

Na próxima seção, analisaremos as características da função do coordenador pedagógico no contexto escolar, dando ênfase aos desafios enfrentados no dia a dia, as possibilidades de atuação e resolução de conflitos e suas contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

### **2.1.2 Características e formas de atuação do CP num contexto escolar: desafios, possibilidades e contribuições**

A cada ano letivo, são estabelecidos novos desafios que nos despertam sentimentos de inquietação e de angústia. Essas mudanças podem ser percebidas a todo o momento e nos diferentes campos do conhecimento, das organizações sociais, das culturas e das sociedades. Quando chegam à escola, essas mudanças provocam questionamentos que exigem uma reflexão de toda a equipe escolar.

Podemos então nos questionar sobre o compromisso e a responsabilidade da educação desses sujeitos atuantes que estão inseridos em um cenário de transformações e que são capazes de refletir sobre a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse contexto de novos desafios e de exigências escolares, Orsolon (2010) assim se expressa:

A escola, espaço originário da atuação dos educadores, mantém uma relação dialética com a sociedade: ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura, os movimentos de reprodução e transformação são simultâneos. As práticas dos educadores, que ocorrem na escola, também se apresentam dialéticas, complexas. Desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas são alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores, quando planejado na direção da transformação (ORSOLON, 2010, p.18).

A partir dessas reflexões, consideramos a escola como ambiente transformador de indivíduos mais conscientes, autônomos e responsáveis para atuar na sociedade. E essa ação está atrelada às práticas dos coordenadores pedagógicos que desenvolvem seu trabalho com os professores com o objetivo de alcançar resultados inovadores.

Percebemos que essas transformações que ocorrem, no campo educacional, podem, ao mesmo tempo, afetar a equipe gestora, os professores, os coordenadores e os funcionários da escola como também torná-los protagonistas das mudanças. No que tange à mudança, podemos afirmar: “mudar é, portanto, trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista” (ORSOLON, 2010, p.18).

Ainda segundo a autora, os educadores precisam assumir uma nova postura e acreditar que a escola pode ser um espaço de transformação da realidade através de um movimento dialético de ruptura e de continuidade, cumprindo a sua função inovadora, e o coordenador pedagógico deve ser considerado um dos agentes do coletivo da escola e todas as suas ações deverão estar articuladas com os demais agentes escolares para oportunizar a construção de um projeto político-pedagógico consistente.

Assim, podemos constatar que todos os agentes escolares, funcionários, alunos e comunidade com suas especificidades, anseios e expectativas são responsáveis e podem contribuir para um efetivo trabalho coletivo da escola, promovendo mudanças significativas para toda a comunidade escolar, de maneira que as discussões e reflexões possam se constituir num processo de transformação de toda a comunidade escolar.

Segundo Orsolon (2010), está implícita, na prática do coordenador pedagógico, assim como na do professor, um saber fazer, ser e agir que abrange as dimensões técnicas, humano-

interacionais e políticas desse profissional que se efetivam em sua atuação e estão em uma relação/interação contínua entre esses profissionais. Essa relação é assim definida pela autora:

[...] A esse movimento, que ocorre de maneira crítica e simultânea produzindo a compreensão do fenômeno educativo, Placco (1994) denomina sincronicidade. Esse processo dinâmico é o responsável pela mediação da ação pedagógica, e para que essa mediação alcance as metas definidas, ou seja, assumida a práxis e sua transformação, “a sincronicidade deve ser vivida num processo consciente e crítico” (ORSOLON, 2010, p.19)

A partir dessas considerações, podemos considerar o coordenador pedagógico como um agente mediador das ações desenvolvidas na escola em prol da melhoria do aprendizado dos alunos e em consonância com a proposta pedagógica da escola.

Ainda segundo a autora, “esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações” (ORSOLON, 2010, p.20).

De acordo com Orsolon (2010), o coordenador a partir do estabelecimento de vínculos mediados por valores inerentes à sua ação poderá proporcionar uma mudança das práticas dos professores. Esse processo permite ao professor perceber a sua importância ao compartilhar seus conhecimentos com os colegas de trabalho nos momentos de formação continuada mediada pelo coordenador pedagógico.

A partir dessas considerações Placco e Souza (2012b) apontam para a necessidade da formação continuada do coordenador baseada em estudos teóricos que fundamentem sua prática e suas concepções educacionais, a fim de contribuir para a aquisição das habilidades relacionais, estratégias de formação, gestão de pessoas e questões atuais da sociedade. As autoras enfatizam que a formação continuada do CP favorece a sua constituição como um sujeito aberto a mudanças, ao novo e à própria aprendizagem. Sendo assim, podemos considerar que:

A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável. Constata-se, no entanto, que a formação continuada deles está dependendo muito mais de uma mobilização pessoal do que de um investimento por parte das escolas (CLEMENTI, 2010, p. 63).

Entendemos que a implementação de uma política de formação continuada deva incluir a figura do coordenador pedagógico, o que o tornará referência para a realização de uma cultura de formação no sistema na escola.

Estudos (GOUVEIA; PLACCO, 2015) apontam que o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental dentro de uma perspectiva formativa, pois pode ser considerado como um elemento central para a promoção dos momentos formativos no contexto escolar. As autoras enfatizam que, nessa perspectiva, o coordenador pedagógico é responsável pela promoção da formação em horário de trabalho coletivo, pela organização de grupos de estudos, pelo planejamento de ações didáticas junto aos docentes, pelas orientações e pela articulação de aprendizagens.

A partir dessas considerações, Bonafé (2016), destaca que o coordenador pedagógico precisa realizar uma observação crítica da realidade e das relações existentes, no ambiente escolar, e agir de forma colaborativa nos momentos de reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento de novas possibilidades.

Clementi (2010), corrobora enfatizando que a valorização do coordenador pedagógico está vinculada à necessidade de reconhecê-lo como um educador em formação, considerando que o processo educativo é dinâmico e possibilita novas reflexões sobre a área. Concordamos com a autora citada ao relatar que o coordenador pedagógico deve (re)valorizar sua função e assumir o compromisso político com a escola e com a sociedade sem se isentar e se acomodar diante das dificuldades impostas pelos sistemas.

Buscando referências em Gouveia e Placco (2015), acerca do papel do coordenador pedagógico, percebemos que se faz necessário organizar uma formação em rede, ou seja, esses profissionais necessitam de apoio e de interlocuções de formadores mais experientes, formando uma cadeia formativa. A figura abaixo exemplifica a organização de uma formação em rede.

Figura 01 – Cadeia Formativa



Fonte: Gouveia e Placco, (2015, p.71)

À vista disso, compreendemos, de acordo com as autoras, que uma equipe técnica poderá se tornar responsável pela formação dos coordenadores, e estes, por sua vez, formadores docentes. Diante de tais apontamentos, Gouveia e Placco (2015) ainda evidenciam que a melhoria da qualidade da escola pública depende de ações em conjunto, que envolve diversos atores do cenário educativo.

Desse modo, entendemos que os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela formação docente, mas não podem assumir essa tarefa sozinhos. A esse respeito, Gouveia e Placco (2015, p. 73) destacam:

Prioritário é que o grupo de coordenadores e formadores se reconheça com parte integrante de uma rede colaborativa. Que eles se sintam um entre todos e com todos. A rede é concebida como baliza para as ações formativas e como espaços de participação democrática, de relações horizontais e muita parceria. Ela traz uma abertura de possibilidades: é o olhar do outro validando o que de melhor tem a diversidade. Não há dúvidas do poder decisivo que a engrenagem dessa rede tem para o êxito da estrutura de formação.

Entendemos que a formação inicial e a experiência docente, requisitos básicos que garantem o acesso a à função, não garantem o preparo profissional do coordenador pedagógico. Sabemos ainda que existe pouca oferta de curso de formação específico ao CP nos centros de formação e universidades. Sendo assim, acreditamos ser necessário a criação de núcleos de formação dentro da própria secretaria de ensino comprometida com o aperfeiçoamento desses profissionais

É nesse contexto que podemos concordar com Placco, Almeida e Souza (2015):

Falar da formação docente é falar também na formação inicial e continuada do PC. Sem entrar na discussão se ele deveria ou não ser pedagogo, reconhece-se que sua formação inicial atual é inadequada e que há especificidades da função de PC que precisariam ser trabalhadas nessa formação. Esta formação inadequada está na base das dificuldades encontradas pelo PC em seu trabalho cotidiano e, especialmente, em relação à formação docente continuada (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA 2015, p.22).

Assim, entendemos que o processo de construção do coordenador pedagógico, na escola, é fundamental para que se possa assumir o compromisso com suas atribuições legais, com a gestão escolar, com os professores, com os pais e com os alunos por meio da mediação, agindo de maneira articuladora, formativa e transformadora em busca de uma melhor qualidade de ensino.

De acordo com Placco, Almeida e Souza (2011) cada escola tem suas particularidades e características pedagógicas-sociais específicas, sendo necessário um trabalho coletivo para superação das dificuldades cotidianas da escola, tendo como referência a presença e atuação de

um articulador dos processos educativos que acontecem nesse contexto, agindo nos espaços-tempos diferenciados, ora para o desenvolvimento de propostas curriculares, ora para o atendimento de pais e alunos.

As autoras ainda destacam que:

Pensar os atores dessa escola singular – gestores, professores, auxiliares de apoio e alunos - , em suas relações com as questões do cotidiano escolar, do currículo, das relações interpessoais e pedagógicas, implica considerar as subjetividades em relação e a necessidade de formação, tendo em vista um instituído que lhes é apresentado como dado e que, frequentemente, não responde às suas necessidades, expectativas e aspirações. É nesse contexto que situamos o CP como ator privilegiado em nossa investigação, por entendermos que ele tem, na escola, uma função *articuladora, formadora e transformadora* e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador de professores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 228).

A partir dessas reflexões entendemos que a busca pela oferta de um ensino de qualidade se dá a partir da implementação de uma gestão que priorize a formação em serviço e o desenvolvimento de ações que viabilizem o trabalho em equipe.

Segundo Placco e Souza (2018, p. 14), “entendemos como formação um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos”.

Essa ênfase dada à formação continuada em serviço está fundamentada no entendimento de que o professor estará mais bem preparado se estiver participando de processos formativos continuados. A esse respeito, Lourenço (2014) aponta que a formação em serviço, que ocorre, nos locais em que a ação dos professores é realizada, possibilita a preparação e o desenvolvimento profissional docente.

A autora destaca ainda que a formação em serviço se torna mais adequada quando ocorrida, na escola, em que o professor está inserido, considerando suas especificidades e suas características. Em sua pesquisa, Lourenço (2014) verificou ainda a relevância dos estudos em que se destaca o papel do coordenador pedagógico como agente articulador na formação em serviço dos docentes, e é sobre essa questão que consiste o nosso foco de interesse.

Placco e Souza (2018, p. 14) enfatizam que:

Essas ações integradas implicam o agir, o intervir e o mediar como ações do formador. As ações desse formador envolvem a proposição de objetivos comuns, por ele mesmo, pelos formandos e pelos sistemas de ensino. São ações que integram indissociavelmente teoria e prática, ampliando-as e aprimorando-as.

Nessa perspectiva entendemos que o coordenador pedagógico precisa articular suas ações e investir na formação dos professores tendo como referência a realidade e as necessidades do grupo e estimulá-los para que possam realizar um trabalho de qualidade. É nesse sentido que Gouveia e Placco (2015, p. 73) afirmam que “é necessário propor caminhos para que a construção do papel formador do coordenador seja feita com a consistência e com a seriedade necessárias”.

De acordo com Torres (2010), as reuniões pedagógicas se apresentam como um importante espaço de relações entre os profissionais envolvidos, de sistematização, de tempo de duração, apresentando o coordenador pedagógico, geralmente, como um profissional responsável pelo comando dessas reuniões que acabam abordando questões relacionadas à disciplina, à avaliação e à aprendizagem dos alunos, ao planejamento e à metodologia dos professores e também a assuntos relacionados ao dia a dia da escola.

Sobre a atuação interativa e reflexiva que ocorre, nas reuniões de formação, podemos destacar que:

De certa maneira, os dados parecem apontar para essa forma interativa-reflexiva, na medida em que sugerem que o encontro dos docentes com o coordenador esteja sendo mobilizado por questões que emergem dos problemas, necessidades e dificuldades da prática. No entanto, a forma interativa-reflexiva pressupõe a construção de saberes, como aponta Sacristán (1991): “a prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação” (p.82). Portanto, envolveria uma dinâmica que, por exemplo, pontuasse os problemas encontrados na ação, refletisse coletivamente sobre essas questões, e que saberes fossem produzidos, realimentando a prática (TORRES, 2010, p. 49).

Compreendemos que essa conexão existente entre os professores e o CP como um suporte pedagógico. Nesse contexto, o CP poderá propor uma discussão sobre os problemas enfrentados no dia a dia de sala de aula e aliado à teoria e reflexão sobre a prática buscarem ações de superação dessas dificuldades e o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Como destaca Clementi (2010), estudos recentes sobre a temática da formação de professores estão transformando a concepção de trabalho do coordenador pedagógico. Alguns autores reconhecem que coordenadores pedagógicos e professores devam estabelecer uma parceria para organizar projetos e estudos que visem a soluções para os problemas do cotidiano escolar.

A autora argumenta ainda que professores e coordenadores pedagógicos devem refletir, juntos, sobre atividades, metodologias e interação dos alunos com as informações que estão adquirindo na escola. Sendo que é de fundamental importância que o coordenador pedagógico

estabeleça um diálogo com os professores, promovendo assim um amadurecimento da escola e a superação das dificuldades encontradas.

Placco e Souza (2018, p. 15) ressaltam que:

Entendendo a formação como tendo um caráter vivo, abre-se espaço de reflexão, quando se pretende dialogar como o formador. Entendemos que o Coordenador Pedagógico precisa assumir a perspectiva da reflexão, do questionamento da realidade que vive. Não é só experiência prévia nem prescrição, mas problematização, e estes são o prisma das ideias aqui expostas: fazer pensar, refletir, questionar, discordar, propor, enfim.

Entendemos que o termo - formação em serviço - promove esses saberes aos professores em efetivo exercício, podendo ser considerada uma atividade de desenvolvimento profissional realizada pelo professor após começar a sua prática pedagógica na escola. Também que a formação continuada precisa valorizar diferentes aspectos da vida e atuação desse professor, articulando suas atividades escolares e de seus pares, englobando os aspectos individuais e coletivos.

Essa forma de capacitação em serviço que ocorre, nas escolas, oferece de acordo com Alarcão (2008), a ideia de professor reflexivo que se baseia na consciência da capacidade de pensamento e de reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores.

Clementi (2010), corrobora com essa discussão destacando que essa formação, na ação, acontece quando professores e coordenadores pedagógicos atuam em parceria, tomando decisões em conjunto de acordo com as necessidades identificadas pelos próprios professores ou pela escola com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que o processo de formação está relacionado à prática, à observação e à avaliação dos sujeitos envolvidos. Trata-se de um processo de discussão, de reflexão, de análise e de planejamento centrado na ação.

Destacamos, ainda, a contribuição da autora ao relatar que:

O processo de formação não antecede à prática pedagógica, e não basta o professor fazer algumas reuniões para descobrir seus limites e contradições. O processo de mudança é contínuo, uma vez que, ao olhar para a própria prática, descobrem-se novas possibilidades, não imaginadas anteriormente (CLEMENTI, 2010, p. 58).

Entendemos que o processo de formação deve ser revisto e repensado a fim de que esse momento tenha princípios que conduzam à reflexão sobre a própria prática pedagógica. À vista disso, compreendemos a importância da atividade do coordenador pedagógico para a formação

em serviço dos docentes, mas destacamos que esses profissionais ainda enfrentam muitas dificuldades que, muitas vezes, impedem-nos de realizar um bom trabalho com os professores.

A partir dessas considerações, Garrido (2015) destaca que o CP enfrenta diversos desafios para realizar sua atividade devido às necessidades do cotidiano escolar, por desempenhar uma função relativamente nova, com funções ainda pouco definidas o que ocasionalmente pode dificultar o enfrentamento de seus medos, inseguranças e inibir a conquista do seu espaço.

Como destaca Bonafé (2016), os coordenadores pedagógicos defrontam-se com uma realidade de trabalho que apresenta muitos empecilhos para a realização da formação continuada dos docentes. Como lembram Placco e Souza (2012b), no exercício da função de CP, podemos destacar a predominância de tensões de naturezas e origens distintas, sendo elas as de origem internas à escola, originadas nas relações estabelecidas com os agentes escolares; as externas à escola, que estão relacionadas com o próprio sistema de ensino, com a sociedade e com a própria expectativa do CP em relação à sua função na escola.

Sobre a administração do tempo e o cumprimento das tarefas diárias do coordenador pedagógico, destacamos:

O dia-a-dia do coordenador exige que ele administre seu tempo para cumprir inúmeras tarefas. Tem de formar o professor e, para isso, planejar reuniões; atualizar-se e planejar etapas para atualizar os professores e pensar em procedimentos específicos e nas necessidades do seu grupo. A formação exige dele, por sua vez, um olhar para o que está sendo realizado em sala de aula; organizar reuniões de reflexão sobre a prática de cada professor; promover discussões grupais; e trocar informações e ideias (CLEMENTI, 2010, p.61).

Observamos que o CP precisa compreender as necessidades de cada professor, realizar uma intervenção pontual a cada situação, auxiliar e acompanhar o trabalho docente para que os objetivos educacionais propostos sejam atingidos.

Entendemos que, para toda essa dinâmica funcionar, é necessário um trabalho em equipe com o coletivo da escola, pois o coordenador pedagógico além de praticar uma função articuladora na qual oferece apoio ao trabalho pedagógico dos professores, também faz parte da sua atribuição realizar a mediação pedagógica, visando a uma melhor qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Deste modo, compreendemos que as dificuldades em exercer a função de coordenador pedagógico podem estar atreladas ao excesso de atividades que fogem à sua função, à falta de

preparo profissional, a pouca disponibilidade para seus estudos e à falta de parcerias, prejudicando sua rotina pedagógica e a qualidade do ensino.

Consideramos ainda ser oportuno lembrar que devido às dificuldades pessoais e às lacunas de sua formação, esses profissionais podem apresentar dificuldades para exercer seu papel de formador, gerando obstáculos para o exercício dessa formação.

### **2.1.3. Competências para uma atuação resiliente**

Iniciaremos uma reflexão sobre a resiliência, no âmbito escolar, tendo como foco o coordenador pedagógico e sua competência e flexibilidade para resolver seus desafios no cotidiano escolar. Entendemos que o coordenador pedagógico deve apresentar uma qualificação resiliente, ou seja, o profissional deve ser preparado para superar os efeitos de uma adversidade do cotidiano escolar e sair fortalecido dessa situação. Observamos que o coordenador pedagógico enfrenta um desafio diário, no ambiente escolar, diante de suas responsabilidades com o grupo de professores que orienta, pais e responsáveis que atende e com a equipe gestora com quem convive.

Conforme estudo realizado, entendemos que o conceito de resiliência começou a ser discutido a partir do século XIX, apresentando um entendimento diferente do que os estudiosos de psicologia e de educação apresentam nos dias de hoje. Entendemos, ainda, que o termo *resiliente* foi inicialmente utilizado nas áreas de física e de engenharia para descrever os materiais que não sofriam deformações após a aplicação da força. Buscando referências em Francisco e Coimbra (2015), acerca da história do conceito de resiliência, percebe-se que o termo foi adotado pela psicologia, na década de 1970, e sua expansão para a área de educação ocorreu após a década de 1990.

Nos estudos de Dias (2010, p.15) verificou-se ainda que:

Sendo assim, o tema da resiliência no processo de gestão educacional pode ser de extrema relevância social e científica devido à sua pertinência ao contexto da atualidade, ou seja, as instituições inseridas na sociedade atual – a sociedade do conhecimento – estão fadadas ao fracasso ou à inércia se não desenvolverem capacidades de resiliência para acompanhar o ritmo das mudanças.

A partir dessas considerações, entendemos que o gestor precisa desenvolver uma visão mais abrangente e reflexiva com relação aos desafios presentes no contexto escolar. A partir

dessa mudança, o gestor e a equipe docente, poderão administrar os processos, recursos e pessoas e estarem menos vulneráveis ao fracasso diante das incertezas provenientes do ritmo das mudanças de conhecimento e tecnologias.

Francisco e Coimbra (2015) salientam que, durante esse período, o conceito era utilizado timidamente pelos autores, sendo ainda substituídos pelos termos invencíveis e invulneráveis para descrever os sujeitos que apresentavam êxito diante das adversidades da vida. Os autores destacam ainda que o termo resiliência foi agregado a partir das discussões acerca do processo de recuperação dos sujeitos diante das adversidades experimentadas e suas superações.

Em seus estudos, verificamos, ainda, que a resiliência pode ser considerada como um processo dinâmico que sofre as influências dos fatores de proteção (competências específicas necessárias). À vista disso, as competências são entendidas como habilidades saudáveis que os sujeitos acessam internamente ou que estão presentes, no ambiente interpessoal e familiar, para enfrentar as adversidades da vida.

Como destacam Francisco e Coimbra (2015), essas competências eram entendidas como atributos essenciais para um bom desenvolvimento frente aos diferentes fatores de risco. A partir dessas considerações, acreditamos que a condição de resiliência de um sujeito perante uma adversidade varia de um indivíduo para outro.

A esse respeito Dias (2010, p. 22) destaca:

Porém, as respostas aos fatores de risco são individuais e variáveis, pois cada pessoa é singular, apresentando diferentes graus de superação das adversidades. Algumas pessoas têm recursos internos mais apurados para enfrentar as crises e outras não, considerando-se os fatores genéticos, o temperamento e o tipo de interação com o grupo como fatores relevantes no que se refere às estratégias adequadas de *coping* e desenvolvimento da resiliência.

Entendemos que cada pessoa reage de uma maneira diante dos desafios impostos durante a trajetória de vida devido às suas experiências vividas. Essas experiências vividas possibilitam um melhor entendimento dos problemas e uma maior tranquilidade para refletir e buscar a solução mais adequada para o momento.

Em seus estudos, Fajardo, Minayo e Moreira (2013), destacam que a participação dos indivíduos em atividades familiares e comunitárias favorece o fortalecimento da identidade desses sujeitos. Assim, “Evidencia-se que o processo interativo entre pessoa e meio serão

determinantes para que o indivíduo possa se fortalecer e ser capaz de lidar com as adversidades presentes em sua vida” (FAJARDO, MINAYO e MOREIRA, 2013, p.68).

Assim, os autores enfatizam que o desenvolvimento dos resilientes e o vínculo positivo com o outro apresentam dois caminhos diferentes: o primeiro enfatiza o individualismo dos sujeitos resilientes e o outro com enfoque nas características de interação desses sujeitos.

Entendemos que o crescimento profissional pode estar associado à maneira como o indivíduo se relaciona com suas atividades, sendo, muitas vezes, necessário reconhecer os erros, recomeçar e superar as dificuldades (DEJOURS, 2009).

Contribuindo com as discussões sobre o termo, Fajardo, Minayo e Moreira (2013) reforçam que a resiliência está articulada à educação escolar por reunir diversas pessoas e articular a pessoa do professor ao aluno dentro de uma perspectiva de proteção.

Acreditamos que professores, gestores, funcionários e pais de alunos possam produzir um clima dialógico, na escola, e que os sujeitos precisam compreender a importância de se desenvolver estratégias de fortalecimento de pessoas e lidar com situações estressantes e adversas. Entendemos, dessa forma, que as dificuldades encontradas, no trabalho, podem se tornar uma alavanca, proporcionando ao sujeito um encorajamento em busca de soluções para seus conflitos e angústias.

A partir dessas considerações, compreendemos que a busca pela mudança, na forma de enxergar as dificuldades, no trabalho, proporciona uma transformação, no sujeito, tornando-o mais habilidoso e competente em sua função (DEJOURS, 2009). É nesse sentido que o autor destaca que esses eventos estressores podem ser experienciados de diversas maneiras por diferentes indivíduos. Sendo assim, a resiliência não pode ser considerada um atributo fixo do indivíduo, pois ela se modifica de acordo com cada situação.

Destarte, para que a escola seja um ambiente resiliente, é necessário um olhar atento do indivíduo, pois ele próprio irá se construir como pessoa, no dia a dia, buscando qualidades como: autoconfiança, persistência, criatividade, bom humor, liderança, capacidade de produzir conhecimento, relacionamento interpessoal e capacidade de sonhar.

A partir dessas considerações, Fajardo, Minayo e Moreira (2013) apontam que devemos ter por objetivo que o sujeito possa desenvolver a capacidade de se libertar dos trilhos que construíram suas representações de escola e de educação. Isso posto, devemos pensar a escola

como um espaço propício de reorientação do ser humano, no mundo, sendo um espaço de aprender e de ensinar, de reelaboração da cultura pessoal e profissional.

Acreditamos que a resiliência do espaço escolar está relacionada aos vínculos de sociabilidade, de atitudes e de comportamentos positivos dos sujeitos. Isto posto, podemos destacar que “Tornar-se resiliente é muito mais do que criar defesas; diz respeito a elaborar caminhos melhores de vida como forma de superação, sendo um indivíduo melhor perante si mesmo e a sociedade” (DIAS, 2010, p.22).

Fajardo, Minayo e Moreira (2013) reforçam, ainda, que os problemas do espaço escolar, de caráter organizacional ou trabalhista, apresentam influência, na prática docente, e podem interferir na construção da resiliência, comprometendo a estabilidade e as relações de confiança.

Estudos (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2013) revelam que, no Brasil, o docente demonstra um sentimento coletivo de desconfiança em relação às competências e à qualidade do seu próprio trabalho. Assim sendo, segundo os autores em estudo, o profissional da educação deve ser formado e se autoformar para que possa reagir diante dos desafios, no cotidiano escolar, e superar as pressões de seu mundo.

Para Schön (2007), os profissionais estão sujeitos a expressões de desaprovação e de insatisfação quando não são capazes de enfrentar seus conflitos de valores ou quando não alcançam suas próprias expectativas de desempenho profissional. Ainda segundo o autor:

[...] Os próprios profissionais argumentam que é impossível corresponder a expectativas elevadas da sociedade com relação ao seu desempenho, em um ambiente que combina uma turbulência crescente com a regulamentação cada vez maior da atividade profissional. Eles enfatizam sua falta de controle sobre os sistemas mais amplos pelos quais são tidos injustamente como responsáveis. Ao mesmo tempo, chamam a atenção para a disparidade entre as divisões tradicionais do trabalho e as complexidades da sociedade atual, em constante mudança. Eles chamam por reformas nas normas e estruturas profissionais (SCHÖN, 2007, p. 18).

Sabemos que o profissional da educação enfrenta as adversidades de seu trabalho que envolve carga horária e atribuições excessivas, acúmulo de tarefas, pouca autonomia, falta de apoio e expectativa de trabalho incerta e/ou conflitiva. Como salienta Dejours (2009), o profissional trabalha em busca de um reconhecimento, que, muitas vezes, não se traduz somente à retribuição financeira, mas uma dimensão simbólica.

Compreendemos que essa dimensão simbólica está relacionada ao dever cumprido, ou seja, ser útil e desenvolver um trabalho de qualidade. O autor ainda destaca que, ao obter esse reconhecimento da utilidade e da qualidade no trabalho, o sujeito terá uma relação mais

harmoniosa com o trabalho, pois esse reconhecimento é que permite transformar as dificuldades em prazer.

Entendemos que o reconhecimento das qualidades e das utilidades do sujeito pelos seus pares é essencial, pois confere o pertencimento a uma equipe de trabalho e o desenvolvimento de sua identidade profissional (DEJOURS, 2009). Buscando referências em Schön (2007), acerca dos enfrentamentos das adversidades, no trabalho, percebemos que o profissional precisa desenvolver a sua capacidade de distinguir uma situação problemática entre familiar e não familiar e utilizar a sua experiência para dar um sentido aos problemas existentes.

Ainda sobre o tema, o autor aponta que as novas experiências trazem contribuições para a ampliação do repertório profissional que, nos casos de situações problemáticas, favorecerão a atividade de reflexão do indivíduo.

Como destaca Schön (2007), o profissional pode transformar uma nova situação em um novo elemento de seu repertório, o que possibilitará uma nova leitura do problema, aperfeiçoando sua reflexão mediante o experimento. Entendemos que o ambiente escolar e o apoio da equipe escolar poderão ajudar o sujeito a superar suas dificuldades, fazendo com que o profissional mobilize recursos internos e/ou externos para superar as adversidades no ambiente de trabalho.

É nesse sentido que Almeida (2010, p. 71) destaca:

[...] Na tarefa de coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento, enfim. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir.

A partir dessas considerações, entendemos que o coordenador pedagógico, dentro das suas diversas atribuições, deve ainda desempenhar uma relação de proximidade com os professores para que possa compreender as situações que ocorrem em sala de aula e utilizar sua experiência pedagógica e conhecimentos teóricos para auxiliar o docente na resolução de conflitos.

Concordamos com as ideias de Dias (2010) ao listar três elementos fundamentais para a gestão acadêmica e de pessoas: as relações interpessoais; o desenvolvimento de competências metacognitivas e a gestão reflexiva.

Portanto, a atuação reflexiva do coordenador pedagógico deve perpassar os paradigmas pedagógicos e sociais, encorajando seu grupo de professores a tornarem-se profissionais reflexivos, e em suas formações em serviço, criar espaços em que o professor possa refletir na ação e sobre a ação.

#### **2.1.4. O processo de formação e de desenvolvimento profissional, na idade adulta, na voz do coordenador pedagógico**

Iniciamos a discussão sobre um dos aspectos do desenvolvimento profissional do professor com as contribuições de Marcelo (2009) que destaca o expressivo número de produções escritas a respeito das mudanças sociais, educação, escola e no trabalho dos docentes. De acordo com o autor, a profissão docente é a profissão do conhecimento e o saber é o elemento que legitima essa profissão que se justifica pelo compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens significativas para os alunos. Compreendemos assim que os docentes precisam se conscientizar sobre a necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal.

No dicionário Houaiss, encontramos a definição da palavra aprender, que tem sua origem do latim *apprendere*, assim definida: passar a ter conhecimento sobre; instruir-se; passar a possuir habilidade técnica (em); começar a compreender melhor, normalmente, pelo uso da vivência, da sensibilidade etc.; perceber, partindo da experiência, pelo tempo, pela influência de.

Portilho (2011, p. 15) destaca que, “no processo de aprendizagem, encontramos diferentes concepções e teorias que evidenciam os valores e as crenças que norteiam a nossa maneira de ser, pensar, sentir, agir e interagir, muitas vezes, de forma desordenada e confusa”.

É importante citar as contribuições de Marcelo (2009) ao destacar que o conceito de desenvolvimento apresenta um sentido de evolução e continuidade e pode ser compreendido como uma atitude permanente de indagações e busca de respostas.

Como destacam Placco e Souza (2006), o processo de aquisição de conhecimento de um adulto se dá, principalmente, por meio da interação entre os sujeitos, na qual tem a possibilidade de interpretar suas ações e, com isso, aprimorar suas habilidades e seus conhecimentos. Ainda

segundo as autoras, podemos destacar alguns fatores internos que acabam sensibilizando a nossa aprendizagem, como: o interesse, o compromisso, a necessidade e a curiosidade e fatores externos como a ajuda mútua, as exigências, as diversidades, no ambiente de trabalho, e o contexto sociopolítico-pedagógico.

Para Portilho (2011), há um grande interesse da área da psicologia pelas questões cognitivas, mas sem uma linha única na teoria cognitivista que possa explicar o funcionamento da mente. Percebem-se diferentes propostas sobre a conduta e o conhecimento humano, ou seja, discutem-se as diferenças entre a aquisição das informações e do conhecimento considerando as dimensões do pensamento, do sentimento, da ação e da interação.

Compreendemos que existem condições necessárias para que ocorra a aprendizagem do novo e que esse processo permite reconhecer-se como sujeito aprendente.

A partir dessas considerações, Placco e Souza (2006) destacam que:

É na interação entre esses fatores e condições, de maneira dinâmica e permanente, que o processo de aprendizagem se desenvolve. Tal visão, se apropriada pelo formador, constitui-se, por si só, em condição favorecedora ao processo de aprendizagem dos adultos. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 18)

As autoras, descrevendo a aprendizagem dos adultos, apontam que podemos identificar algumas características importantes dessa aprendizagem. Assim, a experiência é considerada de grande importância para a aprendizagem, pois por meio das relações entre os sujeitos, torna o conhecimento significativo.

As autoras destacam ainda que a aprendizagem deve envolver uma relação de significados cognitivos e interativos e ser ao mesmo tempo proposital, pois deve haver um interesse do aprendiz que se origina na escolha em participar ou não desse processo. A esse respeito, Gagné (1974 *apud* Portilho 2011) destaca que, no caso de um aprendiz adulto, a aquisição de novos conceitos se dará por um caminho mais curto devido à riqueza da sua linguagem. Assim, o adulto aprendiz poderá utilizar analogias, ou seja, irá relacionar ou encontrar semelhanças nos fatos e nas situações que serão estudadas.

Como lembra Marcelo (2009) a definição de desenvolvimento profissional docente sofreu alteração na última década devido a evolução da compreensão de como são produzidos os processos de aprender e ensinar. Portanto, surge uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento profissional docente a partir das seguintes características: está baseado no construtivismo e não nos modelos transmissivos; é considerado um processo a longo prazo ao permitirem que os professores possam relacionar suas experiências com seus conhecimentos

prévios; um processo que tem lugar em contextos concretos, ou seja, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola; está diretamente ligado aos processos de reforma da escola, reconstruindo-se assim a sua cultura; o professor é reflexivo adquirindo mais conhecimentos a partir das suas experiências; é considerado como um processo colaborativo e que pode adotar diferentes formas em diferentes contextos.

Estudos (PLACCO; SOUZA, 2006) apontam que a aprendizagem acontece por meio da necessidade de se atingir determinados objetivos e que podemos aprender de formas variadas, ou seja, por intermédio de múltiplas relações.

A esse respeito, Placco e Souza (2006, p.20) destacam:

Aprender, de um lado, supõe aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, o que é doloroso; de outro, relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para a conquista de novos saberes, ideias e valores.

A partir dessas reflexões, entendemos que existe uma busca permanente do saber por vivermos momentos de incertezas. Essa busca por novos saberes nos impulsiona para que possamos inventar e (re)inventar conhecimentos. Entendemos que o adulto professor inserido, em um contexto e com suas necessidades, busca o saber como apoio necessário para que os conhecimentos acessados façam sentido.

Portilho (2011) esclarece que, nos dias de hoje, ainda se percebe presente, na educação, uma limitação do conceito de aprendizagem como sendo uma percepção presente no comportamento observável, desconsiderando o processo de aprendizagem e os recursos internos usados pelos sujeitos.

Como resumem Placco e Souza (2006), durante o processo de apropriação de conhecimento, o adulto professor faz uso de seus afetos, desejos e experiências pessoais que dão sentidos, significados e influenciam o seu trabalho cotidiano o que permite uma reflexão sobre suas ações como educador.

Assim, como destacam as autoras, essa condição de sujeito aprendiz envolve a subjetividade, a memória, a metacognição, os saberes pessoais e os profissionais estabelecidos por meio das experiências vividas pelos professores em sua formação docente.

Abordando também o tema, Portilho (2011, p. 78) ressalta que:

Ressaltamos que a pessoa quando aprende precisa, também, desenvolver um conhecimento sobre si mesma, assim como procurar saber quais os mecanismos que utiliza para aprender, o que é que já conhece e o que falta por conhecer, organizando assim seus conhecimentos dentro de uma visão de globalidade.

Diante dessas reflexões, entendemos que precisamos compreender como aprendemos e que ferramentas e estratégias lançamos mão diante de um novo conhecimento a ser adquirido. Portilho (2011), corrobora com essas ideias destacando que o sujeito ao buscar o conhecimento sobre sua forma de aprender, poderá alcançar melhores resultados em sua vida pessoal e profissional e sentir-se mais integrado ao ambiente que está inserido.

Buscando referências em Placco e Souza (2006), acerca das concepções e princípios da aprendizagem do adulto, percebemos que essa aprendizagem se dá por meio de construção grupal, o que permite o confronto e o aprofundamento das ideias.

As autoras constataam que a aprendizagem do adulto se dá, principalmente, no grupo, por meio das escolhas individuais e comprometida com o novo conhecimento, e ancorada na experiência do aprendiz.

Placco e Souza (2006) afirmam ainda que a memória oferece contribuições significativas ao conhecimento humano, pois nos proporciona sensações, emoções e lembranças diante do novo ou desconhecido. As autoras destacam ainda que essas referências comprovam que a memória apresenta um papel fundamental na aprendizagem do adulto, pois ela pode ser destacada tanto como função como recurso para o ato de aprender.

Como resumem as autoras, a memória faz e refaz, afasta e aproxima. A memória faz uso de objetos, imagens, palavras como ferramentas que proporcionam prazer, alívio e dor. A memória ainda filtra, distorce e seleciona. Enfim, a memória pode valorizar o passado e dificultar o ato de aprender, mas, ao mesmo tempo, pode conferir sentidos particulares e transformar o sujeito.

As autoras enfatizam nessa perspectiva que:

O ato de lembrar pode trazer consigo recursos de vitalidade e ânimo, gerados na espessura de uma experiência. Esta, quando interrogada e refletida, revela sentidos e oportunidades inesgotáveis de traçar outros significados. Esse movimento favorece possíveis inclusões e interpretações, atuando diretamente sobre nossa porosidade e potencializando novas aprendizagens. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 31)

Comprendemos assim que a memória é um dos fundamentos essenciais do processo de aprendizagem de adultos. Em seus estudos, Placco e Souza (2006) verificaram, ainda, que o

adulto aprendiz traz à tona os conteúdos de sua memória e esse exercício interno lhe confere seus próprios significados.

As autoras enfatizam que, nessa perspectiva podemos identificar algumas etapas do processo de construção da memória. Primeiramente, por meio do questionamento sobre o nosso próprio processo de aprendizagem o que nos permite retomar as nossas aprendizagens, suas particularidades, as estratégias e as possibilidades. Tudo isso em um movimento interno e externo, singular e social, que pode ser potencializado na prática grupal.

Podemos, ainda, nesse processo de construção da memória, ouvir os outros, praticando a própria escuta que reforçará a formação do grupo e a condição de aprendizes, como sendo um exercício individual e coletivo. Desse modo, o diálogo e o intercâmbio de ideias proporcionarão reconhecer a nós mesmos no outro, por meio do sentimento de pertença, de respeito, de cordialidade e de entusiasmo. Percebemos a memória como instrumento de transformação do sujeito aprendiz que proporciona o conhecimento de novos pontos de vista, outros olhares, outras escolhas e certezas.

Na discussão sobre a memória, faz-se necessário ressaltar que, por meio das retomadas e das revisões das experiências, construímos uma metamemória. De acordo com Placco e Souza (2006), é desse movimento que surge, na formação do adulto professor, o fortalecimento dos propósitos de suas ações, reafirmando assim o processo identitário.

Segundo as autoras, a ideia de memória como arquivo sempre esteve ligada à aprendizagem, sendo citada como etapa essencial que favorece o armazenamento de conteúdos.

Em nossos dias, a memorização apresenta outros contornos, considerando a quantidade de informações disponibilizadas pelas novas tecnologias. Como consequência, proporciona aos adultos formadores a necessidade de reconsiderar a importância da memória para aprendizagem e como constituinte da identidade do sujeito.

As autoras reforçam ainda que o professor apresenta uma reação ora positiva, ora negativa diante das situações desafiadoras da sala de aula. Assim, muitas vezes, o professor supera suas dificuldades, fazendo com que a memória ganhe importância e significado. Em outras, repete e reproduz as ações do passado não se permitindo ousar em diferentes formas de ensinar e de pensar.

Placco e Souza (2006) expõem suas ideias sobre a memória do adulto professor, destacando que percebemos aspectos comuns à nossa própria história ao nos confrontar com as

experiências de outros professores. A esse respeito, as autoras reforçam que, ao explorar o passado da escola e da sala de aula, o professor poderá desvelar a história da escola e da sua profissão, gerando, na formação de educadores, caminhos transformadores para a escola do presente. Portanto, entendemos que a memória possibilita redefinir conceitos, nas diferentes áreas de conhecimento, indicando novas práticas e novos caminhos.

Retomando Placco e Souza (2006), observa-se que recorrer à memória pode trazer como consequências práticas a escolha dos rumos que serão tomados nas experiências de cada sujeito o que implica consequências no processo de ensinar e aprender. Para as autoras, a aprendizagem do adulto professor se dá em um plano de política educacional vigente, com relações humanas complexas, em que as memórias são consideradas fundamentais para a aprendizagem.

É nesse sentido que as autoras afirmam que, dentro dessas relações formadoras, surgem caminhos que podem ser ampliados ou potencializados e gerar trajetórias que propiciarão aos sujeitos atribuir significados a seu ato de ensinar e aprender.

A esse respeito, Placco e Souza (2006, p. 42) destacam:

Esses sentidos, presentes em nossas vidas, compõem as cenas de ensino e aprendizagem, configurando novos significados, que delimitam naquele momento características muito próprias. Contudo, se de um lado esse encontro de pessoas possibilita a atribuição de significados comuns à experiência de formação, de outro conservam-se, em cada uma delas, características singulares. Essas diferenças estão relacionadas às experiências individuais; por esta razão, no mesmo encontro atribuem-se sentidos diversos para a mesma atividade de formação.

A partir dessas elucidações, podemos definir subjetividade como uma característica individual em constante constituição, construída por meio das relações sociais, que possibilita ao indivíduo um modo peculiar de agir, de pensar e ser no mundo, o que lhe permite, de modo especial, atribuir significados e sentidos próprios às situações vividas. Destarte, entendemos que aprender a ensinar e tornar-se professor se dá por meio de um movimento contínuo, que tem início antes de sua preparação formal. Ou seja, esse processo é construído durante sua trajetória profissional e, muitas vezes, confundindo-se com o próprio desenvolvimento da subjetividade.

Por sua vez, Placco e Souza propõem que:

O formador de professores é, ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos *para* e *com* o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência como na reconstrução das experiências ao longo da vida. O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do

maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 46)

Isso posto, entendemos que ensinar se traduz na capacidade de conhecer e revelar os saberes que cada professor carrega, auxiliando-o a produzir novos saberes. Ou seja, permitir que o professor se aproprie do conhecimento oferecido, utilizando sua própria história e sua experiência de vida.

É nesse sentido que Placco e Souza (2006) afirmam que, ao se favorecer a expressão da subjetividade dos professores, no processo de formação, haverá mudanças no modo de se perceber, perceber o outro e o grupo ao qual pertence e possibilitará novos sentidos para as atividades da formação e para a própria prática.

As contribuições dessas autoras sobre o processo de formação permitem compreender que o formador tem a oportunidade de aprender sobre quem são e como pensam os adultos professores, promovendo a interação e a aprendizagem das pessoas sobre si mesmas e sobre os outros, o que implica a mudança do modo de pensar, de sentir e de ser formador.

Para Placco e Souza (2006), não há um único caminho, no processo de ensino-aprendizagem do adulto, sendo preciso garantir espaço para a expressão e para o diálogo para que todos possam ser ouvidos e que os pontos de vista possam ser considerados. Entendemos que “a escolha do caminho a seguir em direção ao objetivo do grupo e a tomada de decisão coletiva sobre as estratégias a utilizar, sobre a divisão das tarefas, constroem o compromisso e a responsabilidade necessários ao avanço da aprendizagem” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 48). As autoras esclarecem ainda que o grupo poderá estabelecer os rumos, os conteúdos, as estratégias dos encontros formativos de acordo com as características da aprendizagem dos adultos.

Portilho (2011) corrobora com essa discussão, destacando que o termo estratégia está associado a operações mentais que exige uma planificação, controle ao ser realizado e estão relacionadas aos procedimentos que nos leva a escolher os caminhos para atingir determinada meta. Por conseguinte, para o desenvolvimento das estratégias, faz-se necessário o planejamento, o controle e a avaliação, ou seja, uma atividade consciente e intencional por parte do sujeito.

Como destacam Placco e Souza (2006), o grupo deve investir na apropriação do novo conhecimento, empenhando-se em se aproximar, desvelar e compreender com o objetivo de tornar o conhecimento familiar, articulá-lo a outros e construir novos significados.

Em seus estudos, as autoras verificaram ainda que a metacognição apresenta fundamental importância para compreender como o adulto aprende, o que possibilitará regular esse processo e identificar a coerência de seu pensar e de seu aprender.

Portilho (2011) esclarece que:

O termo metacognição tem seu início na literatura, no começo da década de 70, sendo Flavell (1971) um dos seus precursores, especialista em Psicologia Cognitiva Infantil, quem o aplicou inicialmente à memória, estendendo seu estudo a outros processos mentais, como a linguagem e a comunicação, a percepção e a atenção, a compreensão e a solução de problemas, como afirma a sua definição (PORTILHO, 2011, p. 106).

A partir dessas considerações, entendemos que esta competência está relacionada ao exercício de pensar sobre o próprio pensamento, que está ligada à aprendizagem do adulto, ou seja, ir além da busca pelo conhecimento por meio da percepção, observação, atenção, memorização e reflexão.

A esse respeito, Placco e Souza (2006) destacam que o ato de pensar é natural, sendo o conhecimento ou percepções dos processos de pensamento do sujeito o foco central da metacognição. Em seus estudos, verificaram ainda que, durante a atividade metacognitiva, o indivíduo recorre à memória, considerando os afetos, os sentimentos e as emoções. Essas experiências revelam sentidos e oportunidades para que o sujeito crie outros significados e interpretações sobre as novas aprendizagens.

Assim sendo, de acordo com as autoras, refletir sobre a própria atividade docente e recorrer à memória é um exercício necessário entre os professores. Esse exercício promove o reconhecimento da prática como fonte de conhecimento valorizando o pensar sobre suas ações implicadas no ato pedagógico.

Podemos constatar que “a prática da metacognição pode exercer influência sobre a motivação, pois nos ajuda a regular e a gerir processos mentais, tanto nas atividades cotidianas como nos momentos sistematizados de aprendizagem” (PLACCO; SOUZA, 2006, p.57). Ainda segundo as autoras, a preocupação em esclarecer o conhecimento do conhecimento torna-se fundamental para que o sujeito tenha clareza das suas intencionalidades e possa assumir a responsabilidade pelos atos cotidianos.

Portanto, quando, no grupo, refletimos sobre o nosso próprio modo de aprender, estamos confirmando que o adulto participa ativamente do seu processo de aprendizagem, ou seja, que ele é capaz de aprender a aprender.

A partir dessas considerações, Portilho (2011) destaca que a metacognição é utilizada na tomada de consciência do conhecimento e no controle da própria atividade cognitiva, com o objetivo de melhorá-la. Assim sendo, a autora destaca que:

Ao conhecer-se cada vez um pouco mais, a pessoa abre possibilidades de analisar as exigências próprias da tarefa e relacioná-las com a realidade que se apresenta. Pode refletir sobre a informação, averiguar o objetivo da atividade que se tem a realizar, observar o que existe de novidade e familiar e detectar os níveis de dificuldade, tornando-se assim autônoma diante de suas aprendizagens (PORTILHO, 2011, p. 116-117).

Diante dessas reflexões, consideramos importante conhecer nossas atividades mentais para que possamos superar dificuldades, fortalecer as conquistas dentro do processo de aprendizagem e nos tornar mais confiantes.

Placco e Souza (2006) salientam que ao se falar em processos formativos de professores, logo pensamos na relação e interação de ensino e de aprendizagem entre adultos envolvidos na tarefa docente. As autoras percebem ainda que, durante o processo interativo, o formador representa um papel importante, constituindo-se em exemplo a ser seguido pelo aprendiz, mediando e ampliando a possibilidade do aprendiz de pensar sobre seu próprio pensamento.

As autoras constataam, ainda, que o papel do professor/formador, no processo de aprendizagem do adulto, resulta em apontar, provocar, mostrar, para que possa compreender sua maneira peculiar de aprender, saber e fazer, tornando-o autônomo e consciente.

Salientamos também que o formador apresenta fundamental importância na formação do outro, da atenção e da disponibilidade para com o formando, da intenção nas ações e na persistência. Desse modo, podemos considerar que a metacognição estimula os recursos cognitivos responsáveis pela nossa aprendizagem. Sendo assim, quanto mais conscientes estivermos do processo de pensamentos, ocorrerão mais aprendizagens significativas e autônomas. As autoras destacam, ainda, que dentro dessa perspectiva, o processo metacognitivo ajuda o sujeito a vencer as dificuldades e a consolidar conquistas em seu processo de aprendizagem, tornando-se mais confiante.

Como destacam Placco e Souza (2006), as experiências desempenham um papel importante na vida intelectual do adulto professor, pois nos revela o seu desenvolvimento pessoal e enriquece o pensamento autônomo. Assim sendo, conforme destacam as autoras, o processo metacognitivo desenvolvido pelo adulto professor espera que o sujeito planeje os conhecimentos de seus objetivos, seus procedimentos, sua execução e sua avaliação.

As autoras ainda constataam que esse exercício de refletir intencionalmente sobre o próprio processo de pensar faz com que o professor conheça melhor a maneira como ocorre a sua aprendizagem e seus pensamentos, podendo, portanto, regular o seu pensar e o aprender. Desse modo, acreditamos que essa é uma das características do pensamento metacognitivo, que permite ao sujeito conhecer o seu processo cognitivo e regulá-lo se necessário.

Sendo assim, questionamo-nos se o adulto professor, com suas experiências de vida e profissional, com sua maior capacidade de reflexão e conhecimento da realidade, favorece o desenvolvimento de habilidades metacognitivas? A esse respeito, as autoras destacam que “consideramos que a metacognição pode ser promovida por meio de aprendizagem mediada e com a utilização de recursos favorecedores e desveladores da atividade e da atitude metacognitiva” (PLACCO; SOUZA, 2006, p.61).

Portanto, acreditamos que o mediador desempenha um papel de grande importância ao planejar e organizar condições para que esse objetivo possa ser alcançado. Como resume Placco e Souza (2006), a docência é uma atividade complexa e com desafios de toda a ordem, a qual exige a capacidade de promover a metacognição relacionada às experiências dos formandos e dos formadores.

Por sua vez, as autoras salientam que para desenvolver uma aprendizagem efetiva do saber pensar e do pensamento cognitivo, é essencial recorrer a alguns procedimentos como: fazer com que os aprendizes verbalizem suas dificuldades e progressos, assim como descrever os processos mentais utilizados para a realização das tarefas.

As autoras destacam ainda que é importante refletir sobre suas ações para que possam conhecer e compreender o seu ato de aprender para que percebam seus avanços, lacunas, correções e mudanças necessárias. A esse respeito, as autoras destacam:

Situações de ensino-aprendizagem e de avaliação que privilegiem a explicação por parte do professor dos processos de pensamento subjacentes ao ato de conhecer são favorecedoras da atividade metacognitiva. Permitem ao professor e ao aprendiz analisar e monitorar processos de aprendizagem, detectar os próprios erros, identificar pluralidade de respostas, tornar-se autoconfiantes, responsabilizar-se pela tarefa e conquistar autonomia na aprendizagem. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 64).

É nesse sentido que as autoras apresentam que fazer uma avaliação, em grupo de professores e coordenadores, sobre a construção do pensamento permite a troca de experiências e de intencionalidades que são fatores fundamentais para o fazer e pensar. Desse modo, durante o processo de formação, é essencial que professores e coordenadores relatem experiências de

suas aprendizagens e de seus resultados, pois aprender envolve uma interação afetiva na qual se pode aceitar que ainda há muito a se aprender e conquistar novos saberes, ideias e valores.

As autoras destacam ainda que durante o processo de formação, precisamos do outro para nos mobilizar, nos compreender e a partir daí agirmos sobre determinadas situações. Ou seja, a aprendizagem da docência se dá junto com a formação identitária, pois sentimos, reagimos, trocamos, comparamos e dialogamos com o outro o que configura nossa identidade.

Placco e Souza (2006) destacam ainda que a coordenação exerce um papel muito importante, na formação continuada dos docentes, quando se dispõe a escutar, a facilitar reflexões e a tomar decisão. Consequentemente, o coordenador pedagógico irá propiciar uma aprendizagem contínua e mobilizar a identidade do professor ao mesmo tempo em que construirá a sua identidade de coordenadora.

As autoras, descrevendo o coordenador pedagógico, apontam que esse profissional pode ser um facilitador e formador em serviço dos docentes, ajudando-os a trilhar diferentes caminhos. Desta forma, as autoras destacam que, no contexto da aprendizagem do adulto professor, o coordenador pedagógico pode ser visto como desencadeador das aprendizagens, provocador de movimentos metacognitivos e um incentivador dos processos de autoformação.

Portanto, nesse sentido, entendemos que o coordenador pedagógico, ao desempenhar o seu papel de mediador, deve conhecer seu grupo de professores e contribuir de forma significativa para a formação de docentes ativos e reflexivos.

### 3 MÉTODO

O anseio pelo conhecimento das coisas, do mundo e sobre si mesmo se modifica com o passar do tempo e nos torna investigadores e construtores de explicações, na tentativa de alcançarmos uma resposta aos nossos mais variados questionamentos e sentido para o mundo. Neste capítulo, situaremos a trajetória da pesquisa, o processo de escolha do cenário e os participantes, assim como a metodologia empregada para a coleta de dados e a abordagem utilizada para a análise.

Para a constituição da pesquisa, optamos por uma pesquisa exploratória-descritiva, aplicada, de abordagem qualitativa e quantitativa para melhor compreender as faces do problema e adotamos como estratégia a análise de conteúdo.

Como destaca Gil (1991) as pesquisas exploratórias oferecem uma maior proximidade com o problema, tornando-o mais explícito. Seu planejamento é mais flexível, sendo considerados os aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. Para Marconi e Lakatos (2017), as pesquisas exploratórias são consideradas investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a elaboração de questões ou problema, com a finalidade de descrever as hipóteses, aumentar a proximidade do pesquisador com o ambiente e modificar e clarificar conceitos.

Segundo Cervo (1983), a pesquisa descritiva busca conhecer fatos e fenômenos do mundo físico e humano, nas diversas situações e relações que ocorrem, na vida social, política, econômica dos indivíduos e grupos/comunidades, sendo principalmente desenvolvida nas ciências Humanas e Sociais. Esse tipo de pesquisa tem como função observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Está centrada nos problemas das atividades institucionais, das organizacionais, dos grupos ou sujeitos sociais, empenhando-se na construção de diagnósticos, de identificação de problemas e em sua resolução.

Sendo assim, o presente estudo tem caráter exploratório-descritivo, visto que o objetivo é investigar e conhecer o processo de constituição dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio de uma cidade do Vale do Paraíba paulista, a partir do seu ingresso na função considerando sua escolha, conhecimentos, necessidades e sentimentos. Quanto à abordagem, realizou-se uma pesquisa qualitativa e quantitativa. A pesquisa qualitativa apresenta um significado diferenciado em cada momento da história, podendo ser compreendida como uma atividade que proporciona ao pesquisador um posicionamento no

mundo por meio de práticas materiais e interpretativas que servem para elucidar o mundo, conforme apresentada por (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Já a pesquisa quantitativa é aquela em que o pesquisador emprega estratégias de investigação como experimentos, levantamentos e coleta de dados, instrumentos predeterminados que geram dados estatísticos (CRESWELL, 2007).

Como é explicitada por Domingues (2009), a investigação estará fundamentada em alguns princípios norteadores com o objetivo de manter a cientificidade e uma linha de análise para promover o diálogo entre a metodologia, a revisão da literatura e os dados coletados. Sendo eles apresentados no quadro 08 abaixo:

Quadro 08 – Princípios norteadores da Pesquisa

<b>A</b>	• A aproximação da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa.
<b>B</b>	• A atenção aos dados coletados por meio da interação entre pesquisadora e coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.
<b>C</b>	• Os sentidos que os participantes darão à sua ação será o ponto focal e a base para uma investigação e análise.
<b>D</b>	• O material teórico sustenta e complementa o processo de análise de dados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada etapa apresentada, no quadro acima, será devidamente esclarecida a seguir, detalhando o modo como interpretamos e procedemos no intento de chegar aos dados, considerando o contexto no qual as ações se realizam orquestradas pelos sujeitos aqui eleitos – os coordenadores pedagógicos.

Nesse sentido, é importante também trazer o olhar do investigador qualitativo que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 70), “tenta compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem esses significados”.

### 3.1 Tipo de pesquisa

A utilização da abordagem qualitativa-quantitativa tem apresentado resultados confiáveis, minimizando a subjetividade e respondendo às principais críticas das estratégias das abordagens isoladas (CRESSWELL, 2017).

Como Minayo (2012) elucida, a abordagem qualitativa tem como princípio a compreensão, ou seja, colocar-se no lugar do outro. Para compreender, deve-se levar em consideração a singularidade do indivíduo, pois sua subjetividade é manifestada na totalidade, levando-se em conta que a experiência e a vivência de um indivíduo ocorrem no âmbito da história coletiva e são entendidas e circundadas pela cultura do grupo em que ele se insere.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006) as pesquisas quantitativas apresentam como características a inferência dedutiva; a objetividade; a generalização dos resultados; a utilização de dados que representam uma população específica e a utilização de questionários estruturados com questões fechadas.

É imprescindível citar as contribuições de Bogdan e Biklen (1994) ao destacar que as experiências educacionais dos indivíduos que se encontram, no ambiente escolar, como ao seu redor podem ser consideradas objetos de estudo. Considerando os apontamentos expostos, a opção pela abordagem quantitativa e qualitativa fez-se devido ao fato de a pesquisadora fazer parte desse cenário, tendo vivenciado, desde o início – em 2014, a implantação dessa função no município em estudo o que possibilitou o acompanhamento do processo de formação em serviço desses profissionais.

Ao longo desse período a pesquisadora pode desenvolver uma maior proximidade com o grupo de coordenadores do Ensino Fundamental, momentos de diálogos e de reflexões sobre a prática. A pesquisa de campo se deu ao longo do ano de 2019, tendo início em fevereiro e término em julho.

### **3.2. Caracterização dos sujeitos**

A seguir uma breve caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa. Após receber autorização da Secretaria Municipal de Educação, demos início à realização da pesquisa junto aos coordenadores pedagógicos que desenvolvem a função no Ensino Fundamental e Médio. Nesse segmento do ensino, atuam 50 coordenadores pedagógicos.

Nossa opção foi abordar um grupo de profissionais que atuam como coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio na rede municipal de ensino de um município do Vale do Paraíba paulista. Optamos por convidar a totalidade da população de coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio para responder ao questionário sociodemográfico, tendo como objetivo descrever o perfil desses profissionais que atuam na rede municipal.

O grupo de coordenadores pedagógicos que respondeu ao questionário sociodemográfico foi constituído por 46 mulheres e 04 homens; 30 deles possuem formação em Pedagogia, 11 em Letras, 04 em Artes, 02 em Educação Física, 02 em Biologia e 01 em História. Todos os sujeitos da pesquisa pertencem ao grupo de professores que desempenha a função de Coordenador Pedagógico, de acordo com a Portaria SEED nº 032 (2013). É importante mencionar que o processo não se deu por meio de concurso público, desse modo, é considerado como função e não cargo. Isso posto, no ano de 2014, o município em estudo, com base no artigo 78 da Lei Complementar nº 180, de 21 de dezembro de 2007, passou a contar com professores coordenadores sendo preciso atender a algumas exigências como:

- Licenciatura Plena em Pedagogia ou curso de pós-graduação na área de Educação;
- Comprovação de experiência mínima de cinco anos de exercício no magistério;
- Pertencer, preferencialmente, à unidade escolar na qual desenvolverá suas atividades;

De acordo com a Portaria SEED nº 032 de 2013, após a aprovação do projeto, o novo professor coordenador começou a atuar junto às respectivas unidades de ensino como implementadores da política educacional implantada pela administração com o objetivo de:

- Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- Intervir, na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- Promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho.

Desse mesmo grupo, selecionamos uma amostra de 10 (dez) sujeitos para participar da entrevista semiestruturada e responder às questões referentes às suas atribuições, no espaço escolar, e à administração de seu tempo diante da demanda de tarefas. É importante lembrar que a escolha por este número de participantes se deu visto que esse era o número total de coordenadores pedagógicos que atendiam ao critério de maior tempo de atuação, na rede

municipal, na função de coordenador pedagógico o que traria maiores contribuições devido à experiência, na função. Outro fato a ser mencionado é que após a coleta dos dados do questionário, notamos que todos os coordenadores selecionados para participar da entrevista pertenciam ao gênero feminino.

De acordo com a Portaria da Seed Nº 032 de 2013, os professores coordenadores, ao assumirem suas funções, têm como atribuições:

- acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Cabe esclarecer que para manter o sigilo e resguardar a identidade das entrevistadas, foram utilizados nomes fictícios de flores que foram escolhidos pela pesquisadora.

Visando contextualizar as discussões, objeto de análise, apresentamos uma breve caracterização das coordenadoras pedagógicas participantes da entrevista, no quadro 09 abaixo:

Quadro 09 – Participantes da Entrevista

<b>PARTICIPANTES DA ENTREVISTA</b>	
<b>Lírio</b>	<p><b>Formação:</b> Pedagogia</p> <p><b>Especialização:</b> Alfabetização em diferentes Linguagens</p> <p><b>Idade:</b> 44 anos</p> <p><b>Tempo de magistério:</b> 21 anos</p> <p><b>Tempo na função de coordenadora pedagógica:</b> 5 anos</p>

	<b>Tempo de coordenação pedagógica na atual escola:</b> 1 ano e 1 mês
<b>Gérbera</b>	<p><b>Formação:</b> Pedagogia e História</p> <p><b>Especialização:</b> Psicopedagogia Clínica e institucional e Direito Educacional</p> <p><b>Idade:</b> 35 anos</p> <p><b>Tempo de magistério:</b> 18 anos</p> <p><b>Tempo na função de coordenadora pedagógica:</b> 5 anos</p> <p><b>Tempo de coordenação pedagógica na atual escola:</b> 3 anos</p>
<b>Orquídea</b>	<p><b>Formação:</b> Pedagogia</p> <p><b>Especialização:</b> Orientação Pedagógica</p> <p><b>Idade:</b> 47 anos</p> <p><b>Tempo de magistério:</b> 24 anos</p> <p><b>Tempo na função de coordenadora pedagógica:</b> 5 anos</p> <p><b>Tempo de coordenação pedagógica na atual escola:</b> 5 anos</p>
<b>Jasmim</b>	<p><b>Formação:</b> Pedagogia</p> <p><b>Especialização:</b> Educação Especial e Inclusiva</p> <p><b>Idade:</b> 55 anos</p> <p><b>Tempo de magistério:</b> 20 anos</p> <p><b>Tempo na função de coordenadora pedagógica:</b> 5 anos</p> <p><b>Tempo de coordenação pedagógica na atual escola:</b> 4 meses</p>
<b>Rosa</b>	<p><b>Formação:</b> Pedagogia</p> <p><b>Especialização:</b> Direito Educacional</p> <p><b>Idade:</b> 40 anos</p> <p><b>Tempo de magistério:</b> 19 anos</p> <p><b>Tempo na função de coordenadora pedagógica:</b> 5 anos</p> <p><b>Tempo de coordenação pedagógica na atual escola:</b> 5 anos</p>
<b>Amor-perfeito</b>	<p><b>Formação:</b> Pedagogia</p> <p><b>Especialização:</b> Gestão, supervisão e orientação</p> <p><b>Idade:</b> 49 anos</p> <p><b>Tempo de magistério:</b> 29 anos</p> <p><b>Tempo na função de coordenadora pedagógica:</b> 4 anos e 4 meses</p> <p><b>Tempo de coordenação pedagógica na atual escola:</b> 4 anos e 4 meses</p>
<b>Hibisco</b>	<b>Formação:</b> Pedagogia e Educação Artística

	<p><b>Especialização:</b> Gestão do Trabalho Pedagógico: orientação educacional e supervisão escolar</p> <p><b>Idade:</b> 49 anos</p> <p><b>Tempo de magistério:</b> 30 anos</p> <p><b>Tempo na função de coordenadora pedagógica:</b> 4 anos</p> <p><b>Tempo de coordenação pedagógica na atual escola:</b> 4 anos</p>
<b>Lavanda</b>	<p><b>Formação:</b> Licenciatura em Ciências Biológicas</p> <p><b>Especialização:</b> Gestão Escolar</p> <p><b>Idade:</b> 49 anos</p> <p><b>Tempo de magistério:</b> 26 anos</p> <p><b>Tempo na função de coordenadora pedagógica:</b> 5 anos</p> <p><b>Tempo de coordenação pedagógica na atual escola:</b> 5 anos</p>
<b>Hortênsia</b>	<p><b>Formação:</b> Pedagogia</p> <p><b>Especialização:</b> Psicopedagogia Institucional, Alfabetização, Educação Infantil e Gestão Escolar</p> <p><b>Idade:</b> 38 anos</p> <p><b>Tempo de magistério:</b> 17 anos</p> <p><b>Tempo na função de coordenadora pedagógica:</b> 3 anos e meio</p> <p><b>Tempo de coordenação pedagógica na atual escola:</b> 3 anos e meio</p>
<b>Tulipa</b>	<p><b>Formação:</b> Pedagogia</p> <p><b>Especialização:</b> não terminou</p> <p><b>Idade:</b> 40 anos</p> <p><b>Tempo de magistério:</b> 11 anos</p> <p><b>Tempo na função de coordenadora pedagógica:</b> 3 anos</p> <p><b>Tempo de coordenação pedagógica na atual escola:</b> 3 anos</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.3. Instrumentos de coleta de dados

Com o objetivo de investigar e conhecer o processo de constituição dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio de uma cidade do Vale do Paraíba paulista, a partir do seu ingresso na função considerando sua escolha, conhecimentos, necessidades e

sentimentos, interessou-nos adotar três instrumentos para a obtenção dos dados na realização da pesquisa: a observação participante, o questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada. Os instrumentos para a coleta de dados utilizados, nesta pesquisa, seguem os preceitos éticos após emissão da autorização para a sua execução, por meio do Protocolo nº 3.092.247 (CEP/UNITAU).

Com base nas ideias de Denzin e Lincoln (2006), consideramos que:

Essas práticas podem ser representadas por meio de entrevistas, conversas, fotografias, gravações e lembretes envolvendo uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo que gera a oportunidade de um estudo situado em cenários naturais que favorece a compreensão ou interpretação dos fenômenos e significados que os sujeitos a eles atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17)

Cabe esclarecer que os três instrumentos metodológicos que foram utilizados, no percurso dessa pesquisa, têm a intenção de direcionar o processo de construção das informações. Nesta seção, serão apresentados os instrumentos de coleta de dados utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa.

#### **a) Observação participante**

A observação participante foi escolhida devido ao fato de a pesquisadora fazer parte do cenário da coordenação pedagógica no município nos últimos cinco anos e a partir dessa vivência algumas questões começaram a inquietar suas percepções com relação as suas atribuições. Atualmente, na função de gestora escolar, tenho uma maior proximidade com a coordenadora pedagógica da escola, o que possibilita observar sua realidade, captar e compreender suas emoções, frustrações e questionamentos diários. A esse respeito, Ghedin (2011, p. 87) destaca: “Uma situação é a realidade em seu âmbito contextual; outra é o contexto do autor que produz um texto sobre as observações feitas acerca da própria realidade da qual faz parte”.

Segundo Domingues (2009), a observação participante permitirá a aproximação dos modos de compreensão dos sujeitos, do discurso dos coordenadores pedagógicos e de sua configuração na prática. Para a autora, na pesquisa qualitativa, a observação apresenta uma característica de vivacidade, considerando que o objeto pesquisado está localizado em um espaço dinâmico com influências das mudanças do tempo/espaço que poderão alterar o sentido do contexto e as limitações do olhar do pesquisador.

A esse respeito Martins (1996, p. 270) destaca:

A observação participante é uma metodologia elaborada principalmente no contexto da pesquisa antropológica. Trata-se de estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos observados para estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos.

Em se tratando de procedimentos técnicos, caracteriza-se como observação participante, pois conforme citado anteriormente, a pesquisadora desse estudo estava inserida no contexto no qual a coordenadora pedagógica se encontrava e onde as atividades se realizavam.

Para o registro dos acontecimentos dos eventos formativos observados, adotamos, como ferramenta, o diário de campo (APÊNDICE III) de modo a tornar possível registrar de forma organizada algumas considerações a saber: data e horário (início e término) da observação realizada; retrato do sujeito, como a caracterização, postura e desenvoltura do CP diante do grupo de professores; reconstrução do diálogo, condução e encaminhamentos das atividades pela CP; descrição do espaço físico, breve descrição do espaço reservado para o encontro e a preparação do ambiente; descrição das atividades, atividades desenvolvidas durante o encontro e relato dos acontecimentos durante cada encontro.

Após apresentação dos objetivos da pesquisa e autorização da participante, a observação foi realizada no período de março a junho de 2019 sendo escolhido somente os dois dias da semana em que eram realizados os HTPCs na escola. Os registros no caderno de campo foram realizados no decorrer dos acontecimentos evitando assim vieses seletivos e lapsos de memória.

Os momentos de observação participante da pesquisa ocorreram no decorrer dos encontros de formação em serviço, ocorridos nas segundas e terças-feiras, sendo que nas segundas-feiras a pesquisadora realizava a observação durante todo o período de trabalho da coordenadora. Nessa escola, vivenciou-se os encontros formativos, sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica da escola, no período de março a junho de 2019. Durante esse período pode-se estabelecer um maior contato com o grupo de professores em formação, interagindo na atividade e percebendo os dados de forma partícipe.

A partir dessas considerações, Martins (1996) destaca que um dos pressupostos da observação participante é a de que a convivência do pesquisador com o sujeito observado cria condições privilegiadas para que a atividade de observação seja conduzida e estabeleça uma compreensão que de outro modo não seria possível.

Na observação participante, não foi um momento de coleta de dados, mas de participar efetivamente nos grupos, expor opiniões, participar das leituras, interagir com os professores, os quais foram momentos importantes para a pesquisa.

## b) Questionário

Para caracterizar os profissionais que respondem pela função de coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio do município em estudo, utilizamos o questionário sociodemográfico composto por 12 questões fechadas, conforme apresentado no APÊNDICE I. Os dados obtidos se deram com o auxílio do programa *Excel* por meio de gráficos, tabelas e figuras. O questionário da pesquisa foi elaborado seguindo as orientações metodológicas de Marconi e Lakatos (2017) e Gil (1999). De acordo com Gil (1991, p. 128) este instrumento pode ser definido:

“[...] como a técnica de investigação, composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Como destaca Ghedin (2011), o questionário torna-se essencial para a pesquisa possibilitando ao pesquisador a produção de conhecimentos que possam referenciar seus estudos sobre os participantes. Esse instrumento permitiu identificar os dados referentes à faixa etária e ao gênero, à formação acadêmica desses profissionais e à experiência profissional desses coordenadores pedagógicos.

A seguir, apresentamos um quadro demonstrativo da organização do questionário sociodemográfico da pesquisa.

Quadro 10 – Quadro demonstrativo da organização do questionário da pesquisa.

<b>Instrumento: Questionário</b>	
<b>1ª parte</b>	Dados referentes à faixa etária e ao gênero
<b>2ª parte</b>	Identificar a formação acadêmica desses profissionais
<b>3ª parte</b>	Conhecer as experiências profissionais dos coordenadores

Fonte: Elaborado pela autora.

Pretendemos, nesse momento, obter dados que me aproximassem dos objetivos propostos em relação ao tema centrado no conhecimento das perspectivas e necessidades que demarcam o percurso profissional dos coordenadores pedagógicos das escolas da rede municipal de ensino.

Esse questionário foi transformado em um roteiro, formado por 12 questões fechadas, com a proposta de coletar dados sobre a faixa etária dos participantes, gênero, formação acadêmica inicial e cursos de especialização, tempo de conclusão do curso de formação inicial, tempo de atuação na rede municipal de ensino, tempo na função de CP no município e em quais segmentos de ensino atua como coordenador pedagógico.

A partir da orientação de Marconi e Lakatos (2017), o roteiro foi elaborado contendo uma breve explicação da pesquisa, objetivos e um convite à participação.

Ao total, obtive 50 roteiros respondidos por coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio.

### **c) Entrevista**

Descrevendo o instrumento, Duarte (1981) aponta que as entrevistas são fundamentais quando se almeja conhecer práticas, crenças e valores de uma comunidade específica. E, se forem bem realizadas, possibilita ao pesquisador a coleta das percepções e significados que cada sujeito atribui à sua realidade o que favorece a compreensão das relações estabelecidas no interior daquele grupo pesquisado. Destaca ainda que uma boa entrevista exige do pesquisador a definição dos objetivos da pesquisa, o conhecimento do contexto da sua investigação e do roteiro da entrevista, segurança e autoconfiança.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta escolhido por proporcionar uma forma direta de conseguir dados e informações e, ao mesmo tempo, favorecer uma proximidade com o entrevistado. Buscamos considerar não só o que foi comunicado oralmente, como também o que foi comunicado por meio de gestos, de expressões, de silêncios, constituindo, assim, o quadro de informações.

É nesse sentido que Duarte (1981, p. 215) afirma:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Fizemos a opção por entrevista, pois justificamos a necessidade da interação pesquisador – indivíduo, esperando conjugar interesses de trocas de experiências considerando que os coordenadores pedagógicos vivenciam a prática e têm o saber da experiência, e a pesquisadora almeja conhecer e compreender a natureza desse saber.

Nessa etapa, a pesquisa foi realizada com dez (10) coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Fundamental e Médio de um município do Vale do Paraíba paulista.

### **3.4. Procedimentos para Coleta de Dados**

Primeiramente, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP – UNITAU) obedecendo aos preceitos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos, estabelecidos pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Após a sua aprovação, solicitamos a autorização junto à Secretaria de Educação do município a ser pesquisado, bem como dos professores coordenadores do Ensino Fundamental e Médio, para se realizar a coleta de dados.

Retomando o objetivo proposto, no estudo, ou seja, investigar e conhecer o processo de constituição dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio de uma cidade do Vale do Paraíba paulista, a partir do seu ingresso na função considerando sua escolha, conhecimentos, necessidades e sentimentos, foi realizado, primeiramente o questionário sociodemográfico e logo em seguida a observação participante. Desse modo, as observações iniciais ocorreram em uma unidade escolar do Ensino Fundamental na qual a pesquisadora atuava como vice-diretora. Para a realização dessas observações, seguimos um roteiro, conforme apresentado no APÊNDICE III, tendo como foco as falas, os gestos, as expressões e os silêncios da coordenadora pedagógica dessa unidade.

Buscando referências em Ghedin (2011), acerca das necessidades e das percepções dos pesquisadores, percebemos que novas compreensões vão sendo incorporadas ao conhecimento educacional. Dentre elas, destacamos sua pessoa, sua fala, sua interpretação do vivido, suas representações, seu olhar, suas necessidades e suas expectativas.

Iniciamos o trabalho de campo com um primeiro contato, com os sujeitos, em 27 de fevereiro de 2019, quando a Secretaria de Educação do município disponibilizou um tempo da reunião dos coordenadores pedagógicos para nossa participação. Naquela data, os cinquenta (50) coordenadores pedagógicos foram esclarecidos do nosso interesse em pesquisa e concordaram em participar do estudo. Assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual lhes garantirá o sigilo da identidade, bem como irá assegurar-lhes o afastamento do presente estudo, a qualquer momento, se assim o desejarem.

Os questionários foram entregues para os cinquenta (50) coordenadores pedagógicos, número que constituía a população total de coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio do município estudado. Também foram informadas de que poderiam deixar de responder a qualquer pergunta que possa lhes parecer improcedente, bem como confirmar o total sigilo quanto aos dados obtidos no diálogo com a pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas, nas dependências das escolas de cada coordenador pedagógico, em datas e em horários agendados previamente. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, com o consentimento de cada coordenador pedagógico e tiveram duração aproximada de 30 minutos.

O quadro 11 ilustra os procedimentos para a coleta de dados para o presente estudo.

Quadro 11 – Procedimentos para a coleta de dados.

Procedimentos para a coleta de dados	
01	Aprovação CEP-UNITAU
02	Autorização da Secretaria de Educação para a realização da pesquisa.
03	Contato com os supervisores e com os professores coordenadores, explicação dos objetivos, procedimentos e cuidados éticos da pesquisa.
04	Solicitação da entrega dos Termos de Consentimento assinados pelos professores coordenadores.

05	Aplicação dos questionários em data determinada pela secretaria conforme cronograma de reuniões pedagógicas.
06	Início da observação participante na própria unidade escolar da pesquisadora.
07	Realização das entrevistas em local e horário combinado.

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.5. Procedimentos para Análise de Dados

O procedimento escolhido foi a análise de conteúdo orientada pelas ideias de Bardin (2011).

Sendo assim, para esse estudo, a primeira leitura dos questionários sociodemográficos, das entrevistas semiestruturadas e do diário de campo (observação participante) foi feita para aproximar a pesquisadora daquilo que foi manifestado pelos participantes, de acordo com o significado das questões, ou seja, uma pré-análise (leitura flutuante). Em seguida, exploramos os questionários, entrevistas e o diário de campo para melhor compreensão dos dados, compreendida como a organização da análise. E na sequência, após a transcrição das entrevistas realizadas e da organização dos dados coletados, as respostas foram agrupadas em categorias de análise, que estão atreladas aos objetivos desta pesquisa. Tais questões foram escolhidas de maneira que pudessem contribuir para a obtenção de respostas à pergunta norteadora dessa investigação.

A escolha da análise de conteúdo norteadora por Bardin (2011) justifica-se por ser primordial a superação das incertezas oriundas das hipóteses e pressupostos, o enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e a exposição das relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas.

Segundo a autora, essa técnica é relevante para analisar os dados de pesquisa qualitativa, pois tem por objetivo a compreensão crítica do sentido das comunicações em seu conteúdo manifestado ou latente. A utilização da técnica será importante, porque nos permitirá analisar não somente o que será explicitado pelos professores coordenadores, mas também os aspectos implícitos em suas falas resultantes da entrevista.

Compreendemos que a análise de conteúdo é constituída de várias técnicas utilizadas para descrever o conteúdo expresso na comunicação, tanto por meio de falas como de textos. Assim, de forma organizada, a técnica permitirá retratar as mensagens e as atitudes atreladas ao contexto dos professores coordenadores, bem como as inferências sobre os dados coletados.

Dessa forma, seguiremos as três fases fundamentais da análise de conteúdo, conforme o esquema apresentado na figura 2: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011).

Figura 02: Três fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011)

Segundo a proposta de Bardin (2011), os dados são estabelecidos e discutidos, considerando as categorias temáticas à luz dos pressupostos teóricos e dos resultados de outras pesquisas. Seguindo as técnicas da Análise de Conteúdo orientada pela autora, as fases a serem seguidas são: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

As diferentes fases da análise de conteúdo para Bardin (2011) organizam-se em torno de três momentos:

**1º momento *pré-análise*** – Nessa etapa, objetiva-se tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de modo a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Buscamos estabelecer um programa que, podendo ser flexível

(quer dizer, que permitiu a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deveria, contudo, ser preciso.

**2º momento:** *Exploração do material coletado* - As diferentes operações da pré-análise deverão estar adequadamente concluídas. A fase da análise propriamente dita resume-se na aplicação sistemática das decisões tomadas. Compreende, essencialmente, operações de codificação, decomposição, enumeração e categorização em função de regras formuladas.

**3º momento:** *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação* – Os resultados em bruto devem ser tratados de modo a tornarem-se significativos e válidos. Esse momento possibilitará determinar resultados, figuras e modelos, os quais quando condensados, põe em evidência as informações pela análise. A partir dos resultados fidedignos e significativos, será possível, então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos do estudo.

Dessa forma, compreendemos que a análise de conteúdo contribuiu de maneira significativa para a compreensão em torno dos dados e dos esclarecimentos sobre os resultados obtidos na sequência desta pesquisa.

### 3.5.1. Definição das categorias de análise

Como sugerido, organizamos os primeiros contatos com dados coletados que fariam parte o *corpus* da análise, a partir da “leitura flutuante”, conforme Bardin (2011, p.126):

A primeira atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações [...] pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possibilidade de aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

O *corpus* é compreendido como sendo um conjunto de documentos utilizados para a análise. Nesta pesquisa, ele é formado por dez entrevistas semiestruturadas e anotações do diário de campo.

Após a coleta de dados, um dos procedimentos realizados para o alicerçamento da pesquisa foi a organização destes em categorias de análise que favoreceram a interpretação desses dados e associá-los à teoria.

Como processo de estruturação dessa análise, a autora propõe a categorização, como:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. [...] (BARDIN, 2011, p.147).

Buscando a realização da comparação das respostas obtidas nas dez entrevistas, organizei um quadro constando as respostas de cada uma das entrevistadas para cada pergunta que foi feita. Duas versões desse quadro foram feitas para que se pudesse chegar à uma análise mais apurada. Na primeira versão, (APÊNDICE IV), utilizei as transcrições completas para cada questão para melhor organização dos dados e pela maior facilidade de comparação entre elas. Nessa versão destacamos os trechos importantes com expressões que explicitassem cada questão. Na exploração do documento, trabalhei mecanicamente utilizando codificação por cores (azul, verde, roxo e vermelho), que foram usadas nas unidades de registro. Assim indicamos a cor azul para os trechos que demonstravam a concepção de coordenador; verde para trechos que respondiam diretamente à questão; roxo para trechos significativos e vermelho para explicações. De acordo com Bardin (2011, p. 134), unidade de registro significa: “[...] unidade de significação codificada que corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variadas”.

As cores foram utilizadas nas unidades de significação dos documentos que, no caso deste estudo, correspondem às palavras e frases que se relacionam com o objeto de estudo, ou seja, o coordenador pedagógico.

Na segunda versão, conforme (APÊNDICE V), realizamos uma análise mais detalhada, trabalhando questão por questão, identificando as semelhanças e diferenças das respostas apresentadas por cada coordenador pedagógico.

Entendemos o tratamento dos resultados como o momento no qual “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (BARDIN, 2011, p. 131). A partir dessas considerações, são realizadas as interpretações de acordo com os objetivos propostos e as contribuições teóricas, com o intuito de compreender processo de constituição dos coordenadores pedagógicos.

Para a classificação dos elementos constitutivos desta pesquisa, foram adotadas quatro categorias que emergiram a partir da realização das transcrições das entrevistas e da leitura e interpretação dos dados obtidos por meio da observação e do questionário. Cada uma dessas

categorias é representada por um elemento principal: prática profissional, conhecimentos e habilidades, dificuldades e sentimentos respectivamente.

- Prática profissional do coordenador pedagógico no contexto escolar;
- Aquisição de novos conhecimentos e habilidades do coordenador pedagógico;
- Os obstáculos e contratempos no dia a dia da coordenação pedagógica;
- Os sentimentos e percepções dos coordenadores pedagógicos diante da função.

Conforme se desenvolve a leitura dos dados, “repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (BOGDAN; BIKLEN, p.221, 1994). Desse modo, as categorias dessa investigação, apresentadas e analisadas, no capítulo III, foram definidas por meio das anotações, de leituras e de releituras.

Na análise, são feitas as discussões dos dados apresentados. Ou seja, os dados alcançados ao longo da coleta são apresentados em forma de tabelas, gráficos, figuras, mapa de nuvem e seguidos de discussão com pressupostos teóricos e reflexão da pesquisadora.

O recurso da nuvem de palavras, também conhecida como nuvem de texto, é uma representação visual da frequência e do valor das palavras, podendo ser utilizada para destacar com que frequência um termo ou categoria específica aparece em uma fonte de dados. Quanto mais vezes uma palavra-chave estiver presente em um conjunto de dados, maior e mais forte será a palavra-chave (INFOGRAM, 2019).

### **3.5.2. O olhar da pesquisadora sobre o contexto**

Fazer parte do grupo de coordenadores pedagógicos do município em estudo direcionou a escolha do tema desta pesquisa. De acordo com Severino (2007, p. 147), “a temática dever ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito”.

O grupo de coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio do qual fazia parte, é formado por docentes de diferentes áreas que têm como objetivo realizar a intervenção, na prática docente, incentivar e promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores.

Os coordenadores pedagógicos passam por reuniões de formação a cada quinzena, conduzida pela equipe de formação da secretaria de educação municipal. Posteriormente, o supervisor acompanha o desenvolvimento desses coordenadores pedagógicos visitando suas unidades escolares, reunindo-se com a equipe gestora. Em outros momentos, também é realizada reunião com o trio gestor com o objetivo de alinhar o trabalho da equipe.

Estar em contato constante com a coordenadora pedagógica nos permitiu direcionar o olhar para a rotina deste profissional: seus conflitos, suas angústias, a organização do seu trabalho, o planejamento de suas ações frente ao grupo de professores e outras questões que surgiam no decorrer do dia.

Procuramos adotar uma postura reflexiva e um olhar investigativo com o objetivo de compreender o cotidiano do coordenador pedagógico, escutando e dialogando com esse profissional sobre questões que surgiam, no decorrer do dia, ao mesmo tempo em que analisava sua postura, tomada de decisão e sua atuação na formação de professores.

Para a realização dessa pesquisa apresentamos um estudo sobre os coordenadores pedagógico do Ensino Fundamental e Médio. No decorrer do estudo, foram realizados 27 registros de observações dos encontros formativos. O período de observação, de março a junho, se deve ao fato de a pesquisadora ao final do mês de junho ter sido transferida de unidade escolar para desempenhar uma nova função administrativa. As observações e reflexões foram registradas no diário de campo da pesquisadora. Abaixo, podemos melhor visualizar as datas dos encontros formativos em que ocorreram as observações e as pautas dos encontros.

Quadro 12 – Datas dos encontros e pautas formativas do HTPC

<b>Datas dos encontros e pautas formativas do HTPC</b>	
<b>11/03/19</b>	Tema: Plano de Adaptação Curricular
<b>12/03/19</b>	Livre: Planejamento
<b>18/03/19</b>	Tema: Implementação do Currículo
<b>19/03/19</b>	Livre: Planejamento
<b>25/03/19</b>	Tema: Flexibilização dos conteúdos
<b>26/03/19</b>	Livre: Planejamento

<b>01/04/19</b>	Lançamento dos dados do Aprova Brasil na Plataforma Online
<b>02/04/19</b>	Livre: Planejamento
<b>08/04/19</b>	Tema: A importância da criatividade como estratégia de aula e para o aprendizado dos alunos
<b>09/04/19</b>	Correção da AFA
<b>15/04/19</b>	Tabulação da AFA
<b>16/04/19</b>	Tabulação da AFA
<b>23/04/19</b>	Conselho de Classe
<b>24/04/19</b>	Reunião de Pais
<b>30/04/19</b>	Livre: Planejamento
<b>06/05/19</b>	Tema: Discussão das propostas para projetos de leitura a serem desenvolvidos no 2º semestre
<b>07/05/19</b>	Livre: Planejamento
<b>13/05/19</b>	Tema: Implementação do Currículo – Análise de Dados
<b>14/05/19</b>	Livre: Planejamento
<b>20/05/19</b>	Família na Escola: Quem cuida de mim?
<b>21/05/19</b>	Livre: Planejamento
<b>27/05/19</b>	Planejamento da Leitura Simultânea – Preenchimento de Plano de adaptação de pequeno porte
<b>28/05/19</b>	Preenchimento de Plano de adaptação de pequeno porte
<b>03/06/19</b>	Adaptação da prova AFA
<b>04/06/19</b>	Tabulação dos dados AFA
<b>10/06/19</b>	Correção AFA
<b>11/06/19</b>	Correção AFA

Fonte: Elaborado pela autora.

Optamos por descrever neste trabalho somente as reflexões e observações dos 8 encontros em que a coordenadora pedagógica apresentou uma intenção pedagógica formativa com pautas formativas sobre **currículo, adaptação e flexibilização curricular e projetos de leitura**. Os demais encontros, foram assim observados e classificados como sendo: 1 destinado a evento escolar; 02 para reunião de pais e mestres e Conselho de Classe; 08 para correção e lançamento de dados em plataformas online e 08 destinados aos professores como planejamento.

No decorrer do estudo foram registrados no diário de campo as observações referentes à postura do coordenador pedagógico ao conduzir a reunião formativa, a fala da coordenadora durante na condução das atividades propostas, uma breve descrição do espaço físico da sala de formação, a descrição das atividades desenvolvidas a cada encontro e os relatos dos acontecimentos.

Assim, destacamos o coordenador, “[...] não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem [...] de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação [...]” (ALARCÃO, 2009, p. 120).

Entendemos que o coordenador é responsável por organizar a ação educativa na escola mantendo um clima receptivo para que os professores reflitam sobre a sua prática pedagógica de maneira coletiva e possam, nesses momentos de estudo, buscar o aprimoramento das suas ações.

Assim sendo, consideramos a formação em serviço como um momento de discussão entre docentes, coordenação e direção a respeito das concepções da sua própria prática de ensino.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados por meio da observação, de questionário e de entrevistas. Esses instrumentos nos possibilitaram caracterizar o perfil, investigar e conhecer o processo de constituição dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio de uma cidade do Vale do Paraíba paulista, a partir do seu ingresso na função considerando sua escolha, conhecimentos, necessidades e sentimentos.

A fim de proteger a identidade e os dados das coordenadoras pedagógicas, usamos os nomes de flores para identificá-las no decorrer da análise.

Após uma leitura detalhada dos dados transcritos, as falas das entrevistadas foram organizadas no quadro, conforme APÊNDICE V, possibilitando a construção de quatro categorias de análise que apresentam maior relevância, as quais contemplam os objetivos dessa pesquisa. Essas categorias foram divididas em características para explicar as percepções dos coordenadores pedagógicos. As análises foram realizadas à luz dos autores que fundamentaram essa investigação. Sendo assim, voltaremos, no decorrer da discussão, a alguns conceitos abordados anteriormente. Abaixo, apresentamos a Tabela com as características das categorias de análise que serão abordadas nesse estudo.

Tabela 03 – Características das categorias de análise

<b>CATEGORIA</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>
<b>1- A prática profissional do coordenador pedagógico no contexto escolar</b>	Perfil das entrevistadas Atribuições da função na ótica dos CP pesquisados
<b>2- Aquisição de novos conhecimentos e habilidades do coordenador pedagógico</b>	Construção de conhecimentos no decorrer do trabalho do CP Contribuições dos aprendizados para a formação docente
<b>3- Obstáculos e contratempos no cotidiano da coordenação pedagógica</b>	Atribuições desafiadoras do fazer pedagógico no contexto escolar

	Apoio e parceria diante das dificuldades enfrentadas
4- <b>Sentimentos e percepções dos coordenadores pedagógicos no exercício da função</b>	Sentimentos que acompanharam o processo transitório de professor à CP  Fatores estimuladores à manutenção da função como CP.

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela 03 demonstra a organização das quatro categorias de análise estabelecidas nessa investigação, bem como as características de cada uma delas. Dessa forma, torna-se mais clara a visualização das reflexões que serão realizadas dentro da análise e da discussão dos dados.

#### **4.1 – Categoria 1- A prática profissional do coordenador pedagógico no contexto escolar**

Nessa categoria, apresentamos os dados obtidos a partir da análise da observação, dos questionários e da entrevista. Desse modo, foi possível caracterizar o perfil dos coordenadores pedagógicos do ensino Fundamental e Médio do município em estudo e verificar a organização das suas atribuições no contexto escolar.

##### **4.1.1. Perfil das entrevistadas**

Apresentamos primeiramente os dados referentes ao perfil dos coordenadores pedagógicos no que se refere à faixa etária e ao gênero dos participantes. Os dados apresentados foram extraídos do questionário sociodemográfico (APÊNDICE I) aplicado aos coordenadores, em fevereiro de 2019, e das respostas obtidas nas entrevistas realizadas no final do mês de junho. No quadro abaixo, expomos os dados referentes à faixa etária e ao gênero dos participantes do estudo.

Quadro 13 – Perfil pessoal: faixa etária e gênero

<b>Faixa etária</b>			
20 a 25 anos	26 a 35 anos	36 a 45 anos	46 anos ou mais
0	10	28	12
<b>Gênero</b>			
Masculino		Feminino	
04		46	

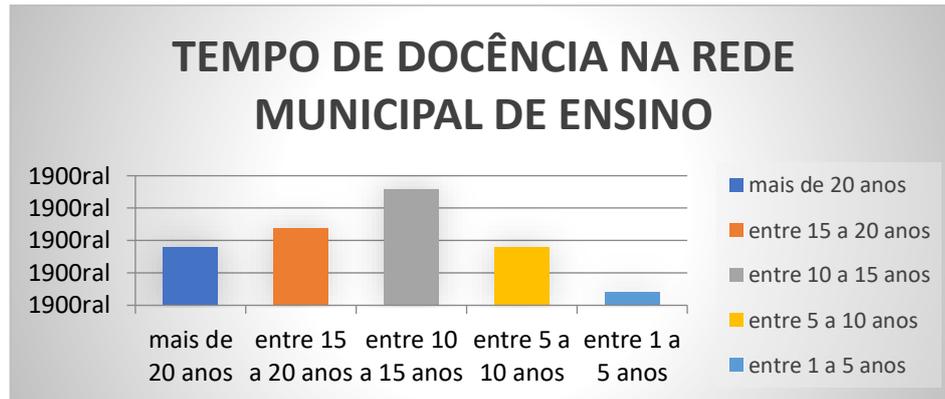
Fonte: Elaborado pela própria autora.

O quadro 13 permite aferir que o perfil foi composto por 50 coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino fundamental e Médio com idades que variam entre 26 a 46 anos ou mais, caracterizando, assim, um grupo com experiências pessoais e profissionais diferenciadas. Os dados se aproximam dos estudos de Placco, Souza e Almeida (2012), que indicam a idade média dos coordenadores entre 36 e 55 anos. Em relação ao gênero dos coordenadores pedagógicos, evidenciamos um grupo formado essencialmente por mulheres, sendo 46 no total e 04 homens. Esses dados também foram identificados por Placco, Souza e Almeida (2012), em seus estudos, destacando que a coordenação pedagógica, no Brasil, é exercida predominantemente por mulheres. Outros estudos também indicam a predominância do gênero feminino, na educação, conforme Unesco (2004, p. 45) destaca:

[...] a presença tão predominante de mulheres na profissão docente no Brasil se deveria ao aumento do mercado de trabalho, decorrente da ampliação do atendimento escolar, como também da procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização no país.

Com relação ao tempo de docência dos coordenadores pedagógicos da rede municipal, conforme nos mostra a Figura abaixo, avistamos que o grupo apresenta experiência em sala de aula, o que nos leva a entender ser esse um fator de contribuição para a excelência no trabalho de um CP.

Figura 03 – Tempo de docência na rede municipal de ensino



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Dentre o perfil dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio do município, em relação ao tempo de docência na rede municipal de ensino, encontramos 36% (18) coordenadores pedagógicos que pertenciam ao grupo com 10 a 15 anos de docência na rede; seguidos por um outro grupo com 24% (12) com 15 a 20 anos de docência na rede. Ainda constatamos um grupo menor, 18% (9) de coordenadores com 5 a 10 anos de docência; um grupo com 18% (9) coordenadores com 20 anos ou mais de exercício na profissão docente na rede e, finalmente, o último grupo com apenas 4% (2) coordenadores pedagógicos que responderam ter menos de 5 anos de exercício na profissão docente na rede municipal. Como exposto anteriormente, o artigo 78 da Lei Complementar nº 180, de 21 de dezembro de 2007, estabelece como critério de seleção, para o exercício da função de coordenador pedagógico na rede, a comprovação de experiência mínima de cinco anos no exercício do magistério. Deste modo constatamos que todos os coordenadores pedagógicos atendem a esse critério, com exceção dos 2 coordenadores que se identificaram pertencentes ao grupo de 1 a 5 anos de docência, mas não sabemos com precisão o tempo exato de cada um deles.

Relativo a estes dados, pode-se proceder algumas reflexões. Um número significativo de coordenadores pedagógicos já exercia a função docente na rede a mais de cinco anos, o que lhes confere uma significativa experiência pessoal e profissional. Deste modo, pode-se observar tal situação sobre diferentes ângulos. Uma das situações recorrentes na rede municipal em estudo é o caso dos professores que, já atuando por muito tempo como docente na mesma unidade escolar, serem convidados ou indicados a exercer a função de coordenador pedagógico na própria escola.

Sobre esses dados, observamos que a experiência, em sala de aula, permite uma visão mais próxima da realidade de cada professor e, o coordenador pedagógico ao ativar as suas memórias, percepções e vivências poderá contribuir para o aprimoramento das práticas

pedagógicas na sua escola. Observemos agora o quadro abaixo que sintetiza as informações referentes à formação dos coordenadores pedagógicos pesquisados.

Quadro 14: Formação acadêmica

<b>Formação inicial</b>				
<b>Pedagogia</b>		<b>Licenciatura em outras disciplinas</b>		
30		20		
<b>Instituição de Formação</b>				
<b>Instituição Pública</b>		<b>Instituição Particular</b>		
06		44		
<b>Tempo de conclusão da formação inicial</b>				
Mais de 20 anos	15 a 20 anos	10 a 15 anos	5 a 10 anos	1 a 5 anos
15	16	16	03	0
<b>Formação de especialização</b>				
<b>Pós-graduação</b>		<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	
40		05	0	

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Quanto à formação superior, o perfil dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio é composto por 30 com formação em Pedagogia, 11 em Letras, 04 em Artes, 02 em Educação Física, 02 em Biologia e 01 em História.

Dentre os 50 coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio que exercem a função nas escolas do município, 30 deles atendem à exigência com relação à formação Plena em Pedagogia. Entendemos assim que os demais por apresentarem cursos de Especialização de Pós-graduação em *Latu sensu* na área da educação, que é também considerada como uma exigência caso não atenda à formação inicial em Pedagogia, também puderam exercer a função de CP no município.

Dos 50 coordenadores pedagógicos respondentes, 80% (40) já cursaram a pós-graduação em nível de Especialização *Lato sensu*, 10% (5) dos coordenadores não responderam à questão e 10% (05) coordenadores cursaram o Mestrado. Deduz-se que esse número tão baixo

de coordenadores mestres da Rede Municipal de Ensino esteja relacionado ao não incentivo e divulgação por parte da secretaria de educação municipal para o ingresso no mestrado, pois a prefeitura oferece concessão de bolsa-auxílio prevista na Lei Complementar nº. 354/2014, regulamentada pelo Decreto nº. 13.507/2015.

Entendemos que a divulgação e incentivo da qualificação citada poderia oferecer subsídios para a compreensão das problemáticas que se encontram no cotidiano escolar e compreendida como uma possibilidade de aprimoramento dos saberes técnicos e teóricos desses profissionais.

Pimenta (2012) corrobora com suas reflexões acerca da formação destacando que a licenciatura poderá contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos, de habilidades, de atitudes, de valores, e de saberes-fazeres docentes que serão desenvolvidos a partir das necessidades e dos desafios do cotidiano escolar. A autora ainda destaca que os conhecimentos da teoria da educação e da didática devem ser mobilizados com o objetivo de compreender o ensino como realidade social e despertar o espírito investigativo da própria prática, para que possa transformar seus saberes-fazeres e desenvolver sua identidade docente.

Almeida (2012) revelou que a formação inicial, como um primeiro momento da formação profissional, prolonga-se por toda a vida e se aprimora por meio de um percurso de formação ao longo da carreira docente. Apoiamos as ideias de Almeida (2012), pois entendemos que o profissional começa a construir seu alicerce na formação inicial, mas que para o aprimoramento dos conhecimentos que estão sendo adquiridos deve haver um comprometimento com a própria formação.

Vejamos agora a representação dos cursos de pós-graduação dos coordenadores pedagógicos pesquisados.

Figura 04 – Cursos de Especialização dos professores coordenadores



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Conforme apresentado, na figura acima, identificamos que, no grupo pesquisado, 40 (80%) possuem curso de pós-graduação concluída, 5 (10%) possuem curso de mestrado concluído, 5 (10%) coordenadores pedagógicos não assinalaram nenhuma das opções de especialização.

É importante ressaltar que alguns coordenadores pedagógicos possuem formação em mais de uma área, tendo, neste caso, especificado mais de um curso. Dentre os 50 coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário, contatamos que 25 deles possuem somente 01 curso de especialização; 11 coordenadores pedagógicos possuem 2 cursos de pós-graduação, 4 coordenadores disseram possuir 3 cursos de pós-graduação. Ainda identificamos que 2 coordenadores pedagógicos assinalaram possuir curso de pós-graduação, mas não indicaram o curso realizado e 4 não responderam à questão. Importante ressaltar que os 4 coordenadores pedagógicos que assinalaram possuir o curso de Mestrado em Educação não assinalaram possuir formação anterior em cursos de especialização.

Quando questionadas sobre o que tem feito em prol de seu desenvolvimento profissional e em contribuição às suas atividades como formador docente, 02 CP relataram apresentar dificuldades em conciliar o trabalho com os estudos, chegando a desistir do seu curso de Especialização; 05 CP relataram que buscam sua atualização por meio de leituras de livros; 01 CP colocou que, por meio da avaliação de seu trabalho, realizada pelos professores, busca ampliar seus conhecimentos para trazer diferentes temas para os encontros formativos; 01 colocou que buscou outro curso de especialização para ampliar seu repertório; 01 colocou que realiza pesquisas em casa e cursos *online* para se atualizar. Identificamos algumas falas dos coordenadores pedagógicos que nos remetem a esses dados.

**Jasmim:** Atualmente eu não estou conseguindo fazer nada. Já comecei duas pós-graduação e não dou conta de terminar. Eu fico atolada de serviço, principalmente agora porque eu não tenho mais tanta parceria de dividir as coisas e é muita demanda. E agora está sendo dois segmentos infantil e fundamental. [...] aí o lado nosso de buscar profissional acaba ficando de lado. [...] Eu já comecei duas pós-graduação, as duas estão começadas lá... mas não consigo nem acessar o ... não tô dando conta.

**Lavanda:** Então, a gente tem que tá sempre estudando, né? Porque você vai trabalhar com professores. Então, é... fiz curso, eu leio, na medida do tempo que dá, né?

**Hibisco:** Então, feito bem pouco, porque eu acredito que a base do sucesso do professor, não só do professor coordenador, mas do professor em geral é o estudo. Então a gente vai engolido pela rotina, né?

Ao serem indagadas sobre o que têm feito em prol do seu desenvolvimento profissional, as coordenadoras **Jasmim** e **Hibisco** julgam ser difícil concluir um curso de especialização dada a demanda de tarefas que são realizadas na escola. Já a coordenadora **Lavanda** declara que já fez um curso e realiza leituras de acordo com seu tempo. Nos relatos acima verificamos que a justificativa apresentada é o excesso de trabalho na unidade escolar. Entendemos que o processo de formação profissional influencia o desempenho do coordenador pedagógico, pois está inserido em um ambiente desafiador e que muitas vezes uma tomada de decisão dependerá das suas vivências e experiências de formação.

Mesmo diante das inúmeras tarefas a serem desempenhadas pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar, identificamos coordenadores pedagógicos que estão em busca do aperfeiçoamento profissional e se preocupam com a qualidade do trabalho realizado. Destacamos alguns relatos dos coordenadores pedagógicos sobre a busca desse aprimoramento profissional.

**Gérbera:** Na minha formação, terminei uma pós-graduação em direito educacional, né? pra ... Porque os questionamentos dos professores de lei eram muito grandes.

**Hortênciã:** Faço pós, dificilmente um ano que eu não faço pós ou um curso de extensão.

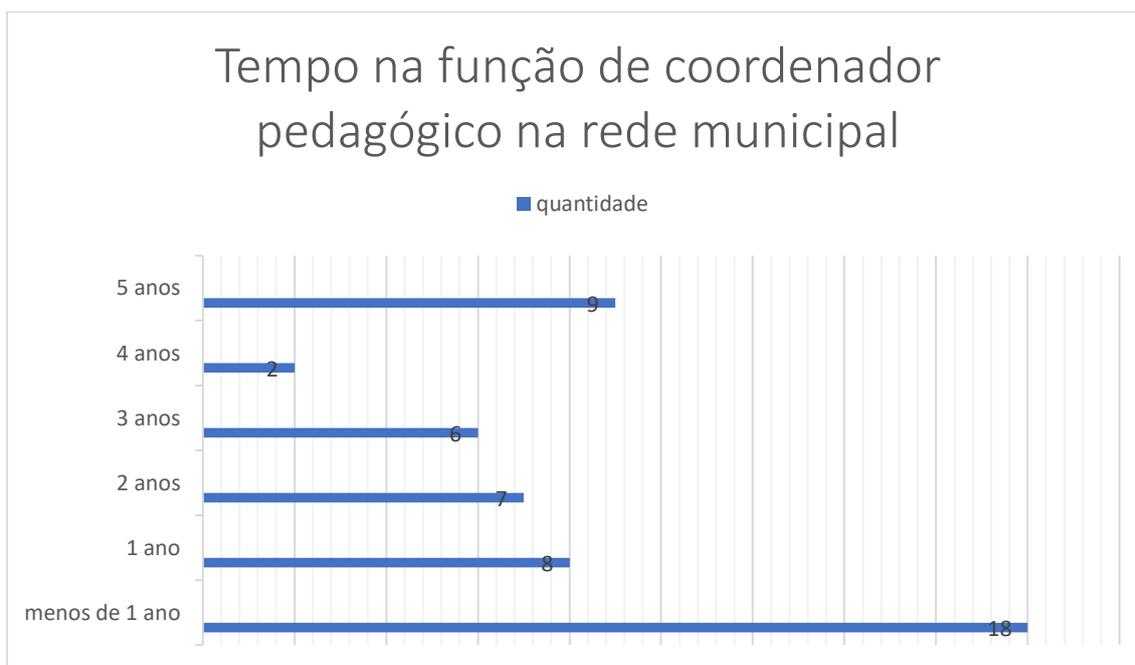
**Rosa:** Faço pós-graduação. Não estou ainda no mestrado porque acho que ainda não vou conseguir tempo, por eu ter filhos ainda em fase escolar muito difícil.

Evidenciamos coordenadores pedagógicos que realizam cursos de especialização para o seu aprimoramento profissional o que expressa o compromisso com a própria formação continuada. Como salientado por Gatti (2008), nos últimos anos, observou-se a necessidade da atualização profissional como condição para o trabalho devido às mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias. Concordamos com Perrenoud (2002) ao destacar em seus estudos que as competências não dependem somente da formação inicial ou continuada, mas são construídas ao longo da prática – os chamados saberes de experiência, que são formados pela acumulação ou formação de novos esquemas de ação que aprimoram a própria prática.

Como destacado por Clementi (2010), observa-se a necessidade de os coordenadores pedagógicos se aprofundarem nos estudos para que possam desenvolver um trabalho responsável. Contudo, essa formação continuada depende de sua mobilização pessoal.

A figura a seguir esclarece o tempo que os coordenadores pedagógicos atuam na rede municipal. Isso nos auxiliará na compreensão das principais dificuldades, relatadas pelos coordenadores pedagógicos, enfrentadas no cotidiano escolar.

Figura 05 – Tempo na função de professor coordenador



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Ao olhar de forma atenta aos dados referentes ao tempo, na função de coordenador pedagógico disposto, na Figura, apresentada anteriormente, avistamos que muitos desses profissionais ainda estão se apropriando da função, pois assumiram esse papel há pouco tempo. Destacamos os 18 (36%) dos coordenadores pedagógicos que assumiram a função há menos de 1 ano.

Este resultado pode estar atrelado ao fato de a pesquisadora ter realizado o estudo no ano de 2019, ou seja, após 5 anos de regulamentação da função do coordenador pedagógico no município e muitos dos coordenadores já não estarem exercendo a mesma função na rede municipal. Os coordenadores pedagógicos que se encontram em efetivo exercício da função são indicados a exercerem a função de vice-diretor ou diretor da unidade escolar em que se encontra.

Esses dados nos fazem refletir sobre a importância da formação continuada desses sujeitos que atuam, nas escolas, e do apoio dos diretores para que possam direcionar as ações desses novos sujeitos estabelecendo uma ação de parceria. Na Tabela abaixo, descrevemos como os professores decidiram exercer a função de coordenador pedagógico no município.

Tabela 04 – Representação da decisão dos professores coordenadores em exercer a função no município

<b>Foi indicado</b>	<b>Pedido da direção</b>	<b>Pedido dos professores</b>	<b>Decidiu realizar o projeto</b>
28	09	02	11

Fonte: Elaborado pela autora

Ao longo desses cinco anos de exercício, na função de coordenadora pedagógica, observou-se o pouco interesse dos docentes em participar do processo seletivo de CP. Isso pode ser reflexo da percepção que os professores têm em relação à figura do coordenador pedagógico, no ambiente escolar, pois o CP está à frente de todas as atividades que são desenvolvidas, na escola, enfrenta uma rotina diária de trabalho exaustiva se dividindo entre as reuniões de formação, atendimentos aos pais, aos alunos, ao planejamento de HTPC e a outras atividades de acordo com sua realidade.

Outro elemento para nossa reflexão se refere à questão da remuneração desses profissionais que exercem a função de coordenador pedagógico, pois a rede municipal ainda não tem um plano de carreira para seus funcionários e o salário dos coordenadores pedagógicos acaba não sofrendo alteração, mesmo com a mudança de função.

Entendemos a educação como um espaço competitivo e para se manter o quadro de profissionais motivado se faz necessário pensar em políticas públicas de estruturação e valorização desses funcionários. Acreditamos que o plano de carreira é um investimento que poderá trazer benefícios aos profissionais da educação, com incentivo à formação continuada e a equiparação salarial de acordo com a qualificação de cada profissional.

À vista disso, os gestores começaram a convidar os docentes que apresentavam habilidades para o exercício da função para atuarem, nas unidades escolares, evitando assim que a escola ficasse sem um coordenador pedagógico na equipe. Podemos identificar essa situação nas falas das coordenadoras abaixo.

**Jasmim:** E aí saiu o primeiro processo seletivo pra coordenador e as duas gestoras que trabalhavam comigo me propuseram: vai fazer porque a gente quer você como coordenadora, porque você já tá quase cumprindo esse papel...

**Hibisco:** Pra mim foi muito difícil, muito difícil mesmo, aceitar esse convite, né? [...] Então era assim, olha, eu queria que você fosse a coordenadora daqui da nossa escola.

**Orquídea:** Eu estava muito quietinha lá na minha sala de aula, né? O próprio grupo de colegas, os professores começaram, né? pedir para que eu colocasse o meu nome porque eles queriam alguém que fosse da equipe já dentro da escola na função de professor coordenador.

Os relatos de **Jasmim** e **Hibisco** nos esclarece que assumiram a função a partir do convite da própria direção. Já a coordenadora **Orquídea**, aceitou o convite após a recomendação dos próprios colegas da escola. Assim, entendemos que essas coordenadoras não tiveram a iniciativa própria de pertencer ao grupo de coordenadores da rede, a partir do processo seletivo e realização de um projeto, mas aceitaram o desafio proposto.

As falas das coordenadoras demonstram duas possibilidades de ocorrência diante do início da função do coordenador pedagógico na rede. Podemos inferir que por ser o primeiro processo seletivo na rede para esta função, os diretores e professores ficaram com receio de receber um profissional que não atendesse às expectativas da escola e preferiram indicar o próprio professor que, aos olhos da equipe, pudesse colaborar com o trabalho que já estava sendo realizado. Por outro lado, entendemos também que muitos gestores, após a realização do processo seletivo, não receberam esse profissional para fazer parte da equipe gestora, devido ao número de inscritos para o processo e quantidade de escolas da rede, e tiveram que nomear um professor que atendesse às necessidades da escola naquele momento.

Conforme apresentado nos estudos de Almeida (2016), ao gestor cabe reconhecer as habilidades essenciais que o CP deve desempenhar, na escola, com o objetivo de contribuir para a articulação, para a formação e para a transformação da escola.

A resposta de **Hibisco** nos remete às primeiras anotações do diário de campo dessa pesquisa. *“A coordenadora era professora de Língua Portuguesa na escola e aceitou o convite do diretor para assumir a função de coordenadora pedagógica na equipe. Assumiu a função diante da indicação e no final do ano letivo realizou o processo seletivo para regularizar sua função”*. Diante desse fato, identifiquei como um fator “facilitador”, pois a CP se sentia mais à vontade diante do grupo.

As respostas das coordenadoras pedagógicas apontaram para a premente necessidade de rever a função do coordenador pedagógico do município, pois ainda encontramos pouco interesse dos professores em desenvolver um projeto nas escolas. Sendo assim, muitos desses coordenadores foram indicados pela equipe gestora ou pela secretaria de educação para que pudessem contribuir com o trabalho pedagógico das escolas.

A esse respeito, Placco e Souza (2012b, p. 16) corroboram destacando:

Ainda como aspecto fundante da constituição da identidade desse profissional, assumem relevância questões singulares do sujeito que exerce essa função, tais como sua história pessoal, sua trajetória de formação, seus desejos e necessidades e, principalmente, o modo de ingresso na função.

Nesse sentido, os dados nos levam a questionar a relevância da criação de políticas de incentivo aos docentes para que possam conhecer as atribuições de um coordenador pedagógico, no espaço escolar, e de um projeto de formação continuada para que desperte o interesse dos professores em exercer essa função.

Vejamos, a seguir, as atribuições dos coordenadores pedagógicos na perspectiva dos sujeitos que foram entrevistados.

#### **4.1.2. Atribuições da função na ótica dos CP pesquisados**

Conforme exposto, na seção anterior, de acordo com a Portaria SEED nº 032 (2013), após aprovação do projeto, o coordenador pedagógico começou a atuar junto às respectivas unidades de ensino como implementadores da política educacional implantada pela administração. A classificação dos candidatos foi realizada obedecendo aos critérios de títulos, ao tempo de serviço junto à administração municipal e à avaliação do projeto, conforme já exposto anteriormente.

Os sujeitos pesquisados, em sua maioria, exercem a função de coordenador pedagógico na unidade escolar a qual atuava como docente. Entendemos ser esse um fator relevante para o estabelecimento do vínculo com o grupo de professores e equipe gestora. A esse respeito as coordenadoras declararam.

**Jasmim:** Então, como readaptada comecei a trabalhar na escola e tinha uma dupla de gestores muito boa, excelente e a gente acaba contribuindo, porque a gente é professor, mas você é professor a vida inteira, não deixa de ser professor, né? E como eu ficava readaptada na secretaria, eu comecei a contribuir com muitas questões pedagógicas da escola, nos momentos que seria o papel de coordenador.

**Hibisco:** Então era assim, olha, eu queria que você fosse a coordenadora daqui da nossa escola. Primeiro porque eu estou a muito tempo na mesma escola. Esse ano eu completo 24 anos na mesma escola

**Rosa:** É... assumi a escola que eu já estava como professora, atuando como professora há vários anos. Então, pra aquele início de grupo, principalmente de PI, pra mim foi fácil, né? Porque já tinha um entrosamento, já tinha um envolvimento, já conhecia o trabalho delas.

**Lírio:** Então, essa parte pra mim foi bem tranquila. E quando eu assumi a função, eu também assumi na escola que eu era professora. E assim, tinha um respeito pelos colegas, todas as reuniões de HTPC eu sempre representava a fala deles, eu me colocava. Então isso foi muito tranquilo ali pra mim, né?

As coordenadoras trouxeram a questão do pertencimento à escola em que exercem a função. No caso das coordenadoras **Jasmim** e **Hibisco**, conforme mencionado anteriormente, assumiram a função a pedido da direção. Percebemos que Jasmim se sente confortável em exercer a função na mesma escola em que estava trabalhando, mesmo sendo na condição de professora readaptada. Já a coordenadora **Hibisco** revela em sua entrevista que aceitou o convite da direção por ser muito amiga do diretor e se mostra confortável em exercer a função na escola em que conhece todos os professores e comunidade. Já as coordenadoras **Rosa** e **Lírio** destacam a questão do respeito dos colegas e o entrosamento com o grupo como elementos facilitadores para o início na função.

Conforme apontamentos de Orsolon (2010), o coordenador, a partir do estabelecimento de vínculos mediados por valores inerentes à sua ação, poderá proporcionar uma mudança das práticas dos professores. Esse processo permite ao professor perceber a sua importância ao compartilhar seus conhecimentos com os colegas de trabalho nos momentos de formação continuada mediada pelo coordenador pedagógico.

A partir dessas considerações e dos relatos das coordenadoras acima mencionadas, refletimos e entendemos que a construção de vínculos possa ser um fator determinante para que o profissional desenvolva um trabalho efetivo, garantindo o engajamento da equipe docente em prol do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e tornando o ambiente escolar mais agradável e dinâmico. Importante ressaltar que os relatos anteriores se referem a coordenadores pedagógicos que exerciam o cargo de professores do Ensino Fundamental I e lecionavam em jornada dupla na mesma escola por muitos anos, o que pode reforçar a questão do vínculo como fator primordial para o trabalho do coordenador pedagógico.

Seguindo essa mesma questão, achamos importante destacar a fala da coordenadora **Lírio** que em outro momento da entrevista ressaltou:

**Lírio:** Então, é...de um lado tinha profissionais que se identificava comigo, que concordavam com o meu trabalho, com minha postura docente, então ali era um porto seguro pra mim. Em contrapartida em uma nova escola, com novos sujeitos, com outras pessoas né? [...] E... ali eu tive realmente que exercer uma observação da situação pra poder agir naquela realidade.

Este depoimento é animador, pois revela que a coordenadora tem consciência do papel que irá desempenhar na escola diante dos docentes, que seu trabalho deverá envolver toda a equipe para que possa ser estabelecido esse “vínculo” e as questões pedagógicas possam ser analisadas e discutidas no coletivo.

Quanto à atuação, nas unidades escolares, verificamos que alguns coordenadores pedagógicos pesquisados atuam frente a diferentes segmentos de educação e até mesmo em escolas diferentes. Conforme relato dos respondentes, dos cinquenta CP, 34 deles afirmaram atuar em uma única unidade escolar de Ensino Fundamental; ao passo que dos 16 CP restantes, 12 afirmaram atuar em diferentes segmentos como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio ao mesmo tempo, e 04 deles relataram que atuam em duas escolas diferentes. A esse respeito as coordenadoras relatam.

**Rosa:** Mas como a minha escola, trabalha o fundamental I separado do fundamental II, em períodos opostos, eu não estava no período da tarde. Então nesse período da tarde era uma escola que eu desconhecia. Então, eu conhecia o período que eu trabalhava e desconhecia o período da tarde. Isso foi um desafio muito grande.

**Lírio:** É... agora, quando eu assumi, eu não assumi só essa escola, eu assumi uma outra escola. Então assim, foi uma situação diferente porque eu estava entrando num território que eu não conhecia.

**Orquídea:** E aí eu fui convidada para ficar na coordenação de uma escola maior do que a minha. Antes eu estava numa escola de Fundamental I, somente fundamental I e vim para uma escola de fundamental I e II. Então eu fiquei assim com muito medo, né? De enfrentar, de não saber lidar com os PIII, né? Então meu maior medo era os PIII.

**Hortênsia:** Fica difícil porque assim é... embora a escola seja pequena eu atendo assim, vários... desde a educação infantil até o ensino fundamental II. É... são muitas... é uma escola pequena, mas a ... existe muitos funcionários, existe toda uma situação de assim, logística diferente de outras escolas.

A partir dos relatos apresentados pelas coordenadoras acima, podemos verificar diferentes situações enfrentadas pelos coordenadores do município. A coordenadora **Rosa** era docente do Ensino Fundamental I e não tinha contato com os professores do Ensino Fundamental II e nos esclarece que os segmentos de ensino eram oferecidos em períodos diferentes; **Lírio** já nos aponta a dificuldade em assumir duas escolas diferentes ao mesmo tempo; nos relatos de **Orquídea** identificamos o receio em atuar em uma escola maior com diferentes segmentos de ensino e **Hortênsia** nos revela a dificuldade em exercer a função em uma escola em que atende três segmentos de ensino.

Acreditamos que um trabalho de excelência do coordenador pedagógico exige uma dedicação integral aos docentes e alunos da escola e que o seu deslocamento de uma unidade para outra, como no caso da coordenadora **Lírio**, poderá trazer prejuízos à qualidade do planejamento e atendimento. Entendemos que essa questão poderá afetar também o exercício de reflexão sobre sua prática nas duas escolas, pois poderá entender que não está realizando um trabalho efetivo nas unidades escolares. Assim, acreditamos que as dificuldades apontadas pelas

coordenadoras pedagógicas afetam os seus trabalhos, pois deixam de realizar atividades importantes que são de suas responsabilidades

Verificamos, ainda, por meio das respostas apresentadas, no questionário e entrevista, que a maioria dos professores não teve experiência anterior com o exercício da função da coordenação pedagógica.

**Lavanda:** Então é... eu senti muita diferença no trabalho de professor para o coordenador, né? Na dinâmica mesmo, é... porque primeiro porque você sai de trabalhar com crianças para trabalhar com adultos. Que é completamente diferente, né?

**Gérbera:** Eu fiquei primeiro um pouco angustiada, insegura, com medo da nova função até porque era uma função nova, né?

**Hibisco:** Que foi feito, porque assim, é... criou-se a função de coordenador, ninguém tinha ideia do que ia ser, a gente não tinha modelo nenhum, nunca tinha tido coordenador na vida. Então acho que o grande desafio foi esse, não ter um parâmetro, não ter um modelo pra te dizer: olha é assim que faz.

**Hortênsia:** É... iniciei assim sem muita referência, o que...ou parâmetros, né? no que fazer? Como fazer? [...] Então foi tudo um processo de construção.

**Rosa:** Nós ficamos na expectativa de como seria e tudo mais.

As falas das coordenadoras demonstram que o início do exercício da função gerou certo desconforto e desestabilidade. Percebemos na fala de **Lavanda** que sua dificuldade estava relacionada à dinâmica entre o trabalho que se realizava em sala de aula, com crianças, e como iria realizar o trabalho a partir de agora com os professores da escola. As coordenadoras **Gérbera**, **Hibisco**, **Hortênsia** e **Rosa** expressaram insegurança, pois foram as primeiras professoras selecionadas a exercer a função de coordenador pedagógico na rede. Entendemos que naquele momento, ainda não tinham consciência da forma como iriam contribuir com seus conhecimentos para a melhoria da prática dos docentes. O processo de construção, como nos relata **Hortênsia**, traria as melhores formas de se trabalhar, de vencer os desafios e dificuldades e clareza sobre a atuação na unidade escolar.

Esse fator nos leva a refletir, novamente, sobre a importância da formação continuada desses profissionais. Conforme nos lembram Placco e Souza (2012b, p. 18):

Esta afirmação nos conduz a sugerir urgência na implementação de uma formação específica para o coordenador em que, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, tais como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e da adolescência (aprendizagem e desenvolvimento).

Os dados referentes a pouca experiência dos coordenadores pedagógicos, no desempenho da função, indicaram para a urgente necessidade de se implantar uma política de formação continuada a esses profissionais. Os relatos das coordenadoras caracterizam essa questão.

**Lavanda:** Mas, acho que o papel ali da formação ali inicial com a professora Nena foi importante pra clarear pra gente, né?

**Rosa:** Aquele grupo inicial que se formou foi muito bom pra gente. Foi um apoio muito grande. Nós tivemos formações, era tudo iniciando. Então, todo mundo tinha praticamente as mesmas dúvidas, as mesmas situações que eu tava vivendo. E... aquele grupo de apoio, que nós temos ainda até hoje, vários até hoje na coordenação, foi o que ajudou muito. E todas aquelas formações sistemáticas ajudaram realmente na nossa formação que até hoje a gente tem frutos daquela época.

**Orquídea:** Então, é além das formações que a secretaria fornece pra gente, são, né? São poucas diante da demanda de tudo o que exige da gente.

Nos relatos das coordenadoras percebemos que a formação continuada oferecida pela secretaria de educação foi primordial para o processo de constituição desse profissional. **Lavanda** e **Rosa** destacam a importância que os encontros formativos tiveram no início das suas atividades como coordenadoras. Acreditamos que a formação continuada da rede municipal deva ser uma constante na rotina desses profissionais, uma vez que percebemos o problema da rotatividade desses coordenadores pedagógicos. Sendo assim, faz-se necessário um planejamento de ações formativas para que se possa assumir um compromisso com a formação e competências desses novos profissionais.

As respostas das coordenadoras nos remetem às anotações do diário de campo dessa pesquisa. Foram evidenciados, durante o período de observação, que a coordenadora pedagógica participava das reuniões formativas da rede. Tivemos acesso aos temas discutidos em alguns desses encontros, conforme registro que segue: *Currículo e habilidades, Projetos desenvolvidos na rede municipal e Encontros de Estudo e Adequação do currículo da Rede Municipal*. Acreditamos que esses encontros formativos proporcionado aos coordenadores pedagógicos visam às necessidades da rede municipal, mas é preciso existir uma intencionalidade pedagógica para que possam proporcionar a atualização desses profissionais, pois, na escola, estes profissionais promovem a integração no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de assegurar o direito de aprender e ensinar.

Quando indagadas sobre as principais atividades realizadas pelo coordenador pedagógico, no dia a dia escolar, foram apontadas as atividades de formação docente em HTPC, as observações de aula dos professores, os feedbacks/devolutivas após as observações de aula

realizadas, a elaboração de documentos e tabulações de dados de avaliações, os atendimentos a pais, os atendimentos aos alunos, as resoluções das ocorrências de indisciplina de alunos, o recebimento de material escolar e o momento de estudo. É interessante destacar que somente uma coordenadora pedagógica ressaltou o momento de estudo e de planejamento do coordenador pedagógico como atividade pertencente à rotina de trabalho.

Estas considerações nos remetem às anotações do diário de campo dessa pesquisa em que registramos as atividades realizadas pela coordenadora pedagógica. Foram observadas como parte da rotina da coordenadora: *leitura dos e-mails diariamente, entrega de materiais e documentos aos professores, orientação aos professores, preenchimento de planilhas de avaliação externa, preparação de material para HTPC, observações de aula, reuniões administrativas com a equipe gestora e reuniões de formação.*

Uma das questões do roteiro de observação, que diz respeito à rotina de atividades do CP, apontou para o constante desgaste com o preenchimento de planilhas de resultados e elaboração de relatórios. Diante do fato, observou-se, ainda, que tais documentos foram preenchidos, muitas vezes, sem a devida análise, interpretação e reflexão dos dados, o que poderia trazer contribuições para o trabalho do CP e dos docentes.

Algumas dessas atividades são relatadas pelas coordenadoras abaixo.

**Jasmim:** Pra você ver, essa semana a gente ficou fazendo planilha, né? Conselho de Classe, Conselho participativo... que eu tô me sentindo sufocada.

**Orquídea:** Quando a gente pega pra procurar as documentações das funções que coloca qual é a função do coordenador, é enorme, são muitas as funções. Mas além dessas funções a demanda do dia a dia de uma escola que é viva, né?

**Rosa:** eu tenho um gasto de tempo com a demanda de atendimento de pais, atendimento dos supervisores do integral, supervisores da secretaria é... situações de entrega de merenda, entrega de material.

Nos relatos das coordenadoras percebemos que muitas vezes as atividades do dia são planejadas de acordo com a demanda da escola ou da própria secretaria da educação. Como observamos na fala de **Jasmim** ao relatar a semana de trabalho em que estava planejado o Conselho de Classe que acabou envolvendo diversas atividades e da coordenadora **Rosa** ao mencionar que além das tarefas diárias com os professores e alunos, ainda precisa atender aos supervisores da secretaria e acompanhar a entrega de material e merenda. Já **Orquídea** traz a questão das atribuições do coordenador que estão estabelecidas no papel, mas que não realidade são realizadas de acordo com a demanda da unidade escolar.

As falas das CP nos permitem aferir que o dia a dia desses profissionais é feito de desafios que perpassam o pedagógico. Contudo, essas falas indicam que o CP tem seu tempo preenchido com diferentes frentes de trabalho sem espaço para a reflexão. Nesse sentido, recorremos a uma importante consideração de Almeida (2016, p. 37) ao enfatizar que “Gerir conteúdos curriculares e relações interpessoais para dar conta do pedagógico, que lhe é próprio, é tarefa desgastante, e maior fica o desgaste físico e emocional porque tentam atender os professores em outras demandas”.

Durante a pesquisa, mediante as CP ou das observações realizadas, foi possível observar que, em muitos momentos, o trabalho do CP se encontra voltado às atividades burocráticas e administrativas e menos voltado à intervenção no processo de formação docente e na qualificação da aprendizagem dos alunos.

A esse respeito tomamos as falas das coordenadoras.

**Lavanda:** E quando a gente entrou, você lembra? O papel do coordenador não estava claro nem pra gente nem pra, eu acho que pra direção, nada. Então tudo vinha pra gente, até coisa que não era nossas e a gente foi fazendo, depois a rede foi é... orientando, né? [...] às vezes algumas coisas ainda não estão bem claras, não estão bem organizadas no próprio sistema. [...] A rede ela tá se organizando ainda. E eu acho que ainda tem muito a se organizar, muita coisa, entendeu?

**Jasmim:** A gente tem várias ideias, mas aí você começa a ir nas formações e você fala a sua ideia não é aquela pra fazer. [...] A gente sempre é cobrado muito pra fazer essa agenda, mas é impossível cumprir essa agenda.

**Rosa:** É o momento que eu tenho com o professor de passar primeiro, a visão da secretaria de educação do que eles querem, né? Que exige, políticas de educação que passa por nós...Existe a política de educação da secretaria de educação e existe a minha escola com aquele perfil dela que eu conheço bem.

A partir das considerações da coordenadora **Lavanda**, entendemos que a função do coordenador na rede municipal, por ter sido implementada recentemente, ainda não está devidamente organizada com relação à definição dos papéis de cada gestor na unidade escolar. Esse olhar também é identificado pela coordenadora **Jasmim** ao destacar que as intenções formativas ainda estão pouco definidas. Entendemos, pela fala da coordenadora, que existe a cobrança pelas tarefas, mas que existe pouco espaço para a discussão e troca de ideias nas formações dos coordenadores. Já a coordenadora **Rosa** nos relata que entende que a secretaria de educação tem suas próprias políticas, mas que cabe a ela adequar à sua realidade escolar e realizar um trabalho de excelência junto aos seus professores.

A análise dos relatos apresentados nos revela um tom de denúncia de acúmulo de trabalho e de tarefas desempenhados pelos CP, nos últimos tempos, deixando transparecer a preocupação com a formação docente e com a reflexão sobre a ação que acabam ficando a segundo plano.

Acredito ser importante ressaltar que muitos coordenadores tiveram sua trajetória marcada por escolhas pessoais ou convites externos, mas que ao mesmo tempo se interessaram pela experiência da nova função, mesmo sem saber o que realmente significava. Isso nos faz refletir novamente sobre a formação inicial desses profissionais, pois esses relatos indicam as lacunas do curso de Pedagogia em relação às políticas públicas de gestão e organização escolar.

É importante ressaltar que ainda existe pouca clareza sobre o verdadeiro significado “fazer pedagógico” e “trabalho pedagógico”, pois os coordenadores relacionam suas ações diretamente ao trabalho dos professores como acompanhamento em sala de aula, elaboração de projetos, orientações e formações. Muitas ações acabam não sendo consideradas pelos coordenadores como parte do seu trabalho, ou seja, do seu “fazer pedagógico”. Contudo, entendemos que o “fazer pedagógico” envolve todas as ações que possam estar ligadas ao processo de ensinar e aprender na escola.

## **4.2 – Categoria 2 – Aquisição de novos conhecimentos e habilidades do Coordenador Pedagógico**

Nessa categoria, buscamos identificar quais habilidades e conhecimentos os coordenadores pedagógicos costumam utilizar diante dos desafios do cotidiano escolar e verificar como constroem seus conhecimentos no decorrer do trabalho como CP. As respostas dessa categoria foram obtidas por meio da observação participante, do questionário e das entrevistas realizadas.

### **4.2.1.- Construção de conhecimentos no decorrer do trabalho do CP**

Primeiramente, iremos expor como os coordenadores pedagógicos percebem a construção de novas aprendizagens ao longo do seu trabalho. Iniciamos, questionando cada

coordenadora pedagógica e suas impressões sobre seu processo de desenvolvimento na função de coordenadora pedagógica. Assim elas se expressam:

**Lavanda:** Então, a gente tem que tá sempre estudando, né? Porque você vai trabalhar com professores. [...] Mas eu procuro, porque você tem obrigação de fazer isso, porque você tá falando com adultos.

**Tulipa:** Onde eu vejo que tem alguma situação que eu possa estar agregando mais aprendizagem eu vou correndo, eu vou buscar.

**Hibisco:** Eu acredito que a base do sucesso do professor, não só do professor coordenador, mas do professor em geral é o estudo.

**Orquídea:** Então é, eu preciso me preparar muito, né? Em todos os HTPCs são sempre antes bem estudados, né? Acho que qualquer professor coordenador [...] eu acredito que eu preciso estar bem preparada, né?

**Amor-perfeito:** Então, aí eu vou lendo sobre os assuntos, encaixando aquilo nos nossos, nas nossas pautas de HTPC pra tentar estar sempre um pouquinho além do que é necessário até.

Considerando os relatos das coordenadoras, evidenciamos a importância dada à busca pelo conhecimento profissional. A coordenadora **Lavanda** destaca sua necessidade de buscar novos conhecimentos por estar à frente de professores nos momentos de formação, assim como a coordenadora **Tulipa** que demonstra sua consciência de que seus conhecimentos irão agregar mais aprendizagens aos docentes. As coordenadoras **Orquídea** e **Amor-perfeito** complementam as falas das colegas ao colocarem a importância dos estudos para a preparação das formações dos professores.

Entendemos que o coordenador pedagógico por desempenhar o papel de mediador de relações pedagógicas e pessoais no contexto escolar, deve buscar o seu aprimoramento profissional para que possa elaborar e desenvolver atividades com sua equipe e refletir sobre os problemas ocorrentes na escola.

As coordenadoras entrevistadas ainda relatam que durante todo o tempo de exercício na função houve muitos aprendizados e de diferentes naturezas. Podemos identificar algumas falas a esse respeito nos relatos abaixo.

**Lavanda:** Muito, muito, muito. Nossa se eu fosse elencar aqui, aprendi muito. Desde as coisas assim físicas mesmo, desde montar uma apresentação até essa parte de... a escola, ela tem conflitos o tempo inteiro. Então é, você tá lidando com esses conflitos isso é aprendizado pra gente. Isso eu acho que foi o meu maior aprendizado.

**Tulipa:** Olha, a parte de planejamento melhorou, mais organização e o controle. Eu acho que estou mais controlada.

**Jasmim:** Ahh... com certeza. Eu sou outra pessoa. Se eu voltar pra sala de aula hoje, eu sou outra profissional. Com certeza o engrandecimento profissional, é aprendizado,

todos os cursos e formações que a gente fazendo cinco anos e nossa...totalmente diferente.

**Gérbera:** Ah, com certeza sou outra pessoa, outra pessoa. Aprendi muito. Tanto no sentido de como coordenadora. Então, né? na questão profissional eu mudei, cresci muito nesse sentido. Posso dizer que eu sou uma coordenadora bem melhor do que quando eu entrei. E a visão que eu tive quando eu vim pra esse lado. A visão administrativa que não é muito fácil e que tem coisas que eu não consigo fazer, o diretor não consegue fazer.

Como podemos observar, as coordenadoras reconhecem que durante a trajetória no exercício da função ocorreram aprendizagens significativas referentes à própria função e desenvolvimento pessoal. Como podemos observar na fala da coordenadora **Lavanda**, existe uma constatação sobre as mudanças que ocorreram na prática diária da função, como a organização e preparação dos materiais para uma reunião, mas destaca como a principal aprendizagem a mediação e resolução dos conflitos escolares. A coordenadora **Tulipa** declara que no dia a dia da coordenação se tornou mais organizada e possui mais controle do planejamento das suas ações. A coordenadora **Jasmim** destaca que os cursos e formações em serviço contribuíram para o seu aprimoramento profissional. Já a coordenadora **Gérbera** enfatizou a mudança de visão de gestão escolar como aprendizado durante esse período em que está na coordenação.

Buscando entender o processo de construção do coordenador pedagógico, remete-nos aos estudos apresentados por Almeida (2016), especialmente quando enfatiza que tal processo se dará ao longo da trajetória pessoal e profissional que se efetiva a partir das apropriações simbólicas e culturais do entorno no qual o indivíduo participou.

Outras aprendizagens foram observadas nas falas das coordenadoras. Destacamos os relatos das coordenadoras **Orquídea** e **Hortênsia**.

**Orquídea:** Olha, um aprendizado que não foi nem eu que percebi é, ouvi. É uma coisa que eu acho que aprendi no dia a dia e só me dei conta ouvindo dos outros, né? falando disso. É... a questão da ... do trato com os professores, né? Então eu acho que esse aprendizado foi no dia a dia e eu nem tinha me dado conta. E foi ouvindo, né?

**Hortênsia:** O ouvir. O ouvir. Já tinha isso como característica, mas principalmente o ouvir e saber falar como o professor né? Sempre no sentido de... não de apontar o que tá errado, mas assim retomar o que tá dando certo e aquilo que a gente pode melhorar.

As falas das coordenadoras demonstram que é possível ocorrer um processo de construção de aprendizagens pessoais. As coordenadoras **Orquídea** e **Hortênsia** em seus relatos destacam que desenvolveram o exercício da escuta. O profissional que pratica a escuta torna a comunicação mais eficiente.

Os relatos apresentados pelas coordenadoras nos permitem inferir que o cotidiano dessa função é formado por situações práticas de aprendizagens constituídas por meio da interação com o outro, no ambiente escolar, e que são representadas pelas trocas de experiências entre os profissionais. Em consonância com o esperado de um coordenador pedagógico, os saberes dos CP são temporais, ou seja, parte do que esses profissionais sabem sobre ensino e sobre o papel que desempenham se deve à sua própria história de vida escolar Tardif (2000) *apud* Almeida (2010).

Observamos nos relatos das coordenadoras percepções das próprias mudanças pessoais e profissionais que ocorreram durante o período de exercício da função. É possível que essas mudanças estejam atreladas à experiência que o CP desenvolve ao realizar seu trabalho diante dos docentes da escola, ao convívio e ao compartilhamento de ideias com os gestores e a constante busca de conhecimento para o desenvolvimento das ações formativas no contexto escolar. A esse respeito, destacamos os depoimentos das coordenadoras abaixo.

**Lavanda:** Sim, as minhas amigas mais antigas que eu sei que é ... elas também estão passando ... então é ...minhas amigas de trabalho que eu sei que elas também estão passando pela mesma coisa, elas entendem isso. Troca de experiências.

**Jasmim:** e a quem eu recorro são as colegas antigas, né Suzana? Rrsrsr. São as colegas as nossas... nosso grupo de WhatsApp. A troca continua sendo entre nós coordenadores mesmo, como sempre, como desde o início.

**Hibisco:** E aí, eu recorro muito ao meu diretor que é uma pessoa...que é muito parceiro. Então, é uma pessoa que eu consigo ter essa troca. Muito parceiro! Então, eu vou eu peço um socorro. Nem sempre ele consegue dar, né?

**Orquídea:** Quando as coisas começavam a ficar muito pesada é... pra quem eu pedia socorro é minha parceira, diretora, né? A gestora da escola né?

**Rosa:** Recorro ao diretor, rrsrsr. Porque é o meu parceiro de trabalho. É uma pessoa que eu confio muito e ele confia em mim. Quando eu fico em dúvida, como que eu vou fazer isso? Me ajuda! E ele me socorre da mesma forma eu também socorro ele.

Nos relatos acima percebemos que as coordenadoras entrevistadas relataram que a rotina escolar é constituída por diversas atividades e que muitas vezes precisam de auxílio para executar algumas dessas atribuições. No relato da coordenadora **Lavanda** percebemos que o apoio para a realização das suas atribuições vem das trocas de experiências com as demais coordenadoras, assim como a coordenadora **Jasmim** que destaca que essa parceria vem desde o início da função na rede. Já as coordenadoras **Hibisco, Orquídea e Rosa**, destacam a presença e parceria do diretor para a resolução dos problemas escolares.

Essas reflexões nos remetem às anotações feitas no diário de campo a respeito do relacionamento entre a coordenadora, equipe gestora e professores da escola. (08/04/19) - “As

*reuniões entre a equipe gestora aconteciam todas às segundas-feiras. O diretor colocou a pauta da reunião e as tarefas que deveriam ser realizadas pela equipe. Após a discussão, cada um anotou a sua tarefa. Nesta reunião foram discutidas todas as problemáticas da escola, desde atividades escolares, funcionamento da escola, eventos e relacionamento entre os funcionários”. Durante a reunião, observamos a clareza nos diferentes papéis desempenhados na escola, mas a colaboração de toda a equipe para que todas as ações pudessem ser realizadas sem sobrecarregar nenhum deles.*

A parceria se mostrou recorrente nas falas das coordenadoras sendo que a figura do diretor apareceu com maior regularidade. Diante desses relatos, acreditamos que mesmo sendo profissionais com funções distintas no ambiente escolar, para que possa ocorrer um bom desenvolvimento das atividades escolares deve-se criar condições para que ocorra um trabalho em conjunto do planejamento e acompanhamento do cotidiano escolar. A coordenadora **Rosa** ainda complementa sua fala e destaca:

**Rosa:** Então, essa ligação diretor e coordenador é importantíssimo.

Acreditamos que para esse grupo específico, a parceria estabelecida entre a equipe gestora e o coordenador pedagógico teve uma grande importância para o desenvolvimento profissional deles. Para todos esses coordenadores foi um início de trabalho sem referência, sem preparação, e o apoio e acolhida da equipe gestora foi essencial para o exercício de suas funções. Nesse sentido, trazemos as reflexões de Placco e Souza (2016, p. 42) ao enfatizar que “a constituição da coordenação pedagógica pelo sujeito que a exerce deriva da formação identitária que se assenta no processo de atribuição e pertença por ele vivenciado”.

Essa reflexão nos permite compreender que o processo de constituição de um coordenador pedagógico se dá, na prática e sobre sua prática, e o seu aprimoramento pessoal e profissional decorre de seu processo de interação com os sujeitos escolares.

#### **4.2.2. Contribuições dos aprendizados para a formação docente**

Ao investigar as atribuições do coordenador pedagógico do município em estudo, verificamos que uma das suas responsabilidades é a de promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho. Junto aos nossos interesses, pretendemos compreender quais as estratégias

utilizadas pelos coordenadores pedagógicos para que a formação docente ocorra, no espaço escolar, utilizando-se o HTPC como momento de formação coletiva.

Iniciamos esta discussão destacando as percepções dos coordenadores a respeito do momento formativo que é realizado na unidade escolar, o HTPC. Destacamos alguns relatos a esse respeito.

**Lavanda:** O HTPC é ... eu entendo que é um espaço assim, da gente estudar, de conversar sobre os problemas da escola é aquele assim, para tudo que nós vamos pensar. [...] Então é ... o HTPC é muito importante. Acho que ele é essencial.

**Gérbera:** A nossa prioridade na hora do HTPC é o HTPC formativo. Com as formações que eu vejo da necessidade da nossa escola mesmo. É o que os professores estão tendo maior dificuldade ou até sugestões deles sobre o assunto que eles querem trabalhar.

**Hibisco:** Então, eu entendo mesmo como aquela única hora do dia que o professor consegue parar um pouquinho e dar uma respirada pra fazer a reflexão sobre a prática dele, né? Então eu acho que é um ganho muito grande pro professor ter conquistado esse horário de HTPC, que é relativamente novo também, né?

**Rosa:** O HTPC pra mim é o momento de formação muito especial. É... um momento que tem as trocas de experiência, professores relatam coisas positivas que aconteceram com eles, também negativas muitas vezes. Então, o HTPC é um momento formativo mesmo em todos os sentidos.

**Lírio:** Acredito que o HTPC deve ser e contemplar as questões formativas, nas quais o PC observa no decorrer do seu trabalho, dia-a-dia, no interior da escola. Ou seja, por intermédio das circunstâncias que se estabelecem da rotina escolar, sempre suscitando uma teoria para entender a prática pedagógica.

Observamos nas falas das coordenadoras que o HTPC é considerado um momento formativo. Como nos relata a coordenadora **Lavanda**, é o momento de estudo e reflexão e resolução das problemáticas da escola. As coordenadoras **Gérbera** e **Lírio** destacam que os encontros formativos são planejados a partir das necessidades do grupo. As coordenadoras **Hibisco** e **Rosa** o caracteriza como um momento em que os professores conseguem refletir sobre a própria prática.

Sabemos que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo faz parte da jornada de trabalho do professor, sendo dois terços de sua jornada remunerada cumpridas com trabalhos extraclases. Mesmo sabendo da importância dessa formação em serviço, na prática ainda enfrentamos alguns problemas relacionados a tempo, espaço e desenvolvimento das propostas formativas. A este respeito, destacamos os depoimentos das coordenadoras.

**Lavanda:** Só que às vezes todo mundo tá muito cansado. Então, às vezes ele não é tão aproveitado porque a equipe já está ali, tá cansada. Mas às vezes não funciona tão bem porque a gente tá cansado, várias coisas, né?

**Tulipa:** Então a gente tem que vir sempre assim, de pouquinho, aí você tem que ter aquela situação de trazer mais, não temas tão pesados, né? Então, você vai abordando de forma mais é... vamos dizer assim, mais leve os assuntos pra que eles percebam que não é uma cobrança, 100% cobrança, mas que também é um caminho de novas aprendizagens pra eles.

**Jasmim:** Olha esse horário do HTPC ele é imposto, né? É obrigatório fazer. Então já começa que essa imposição já não é legal, a gente sabe que tem prefeituras que não é imposto. Faz ganha, não faz não ganha. Eu vejo assim como um momento de lamúria, por mais que a gente traga, a gente traz, se prepara tudo...que nem quando prepara uma aula com aluno, mesma coisa. O professor virou aluno, é igualzinho.

**Hibisco:** Lamento muito não ter tempo para me preparar melhor. Porque eu acho que se a gente, vou repetir, dentro da loucura da falta de rotina, tivesse um tempo pra estudo, pra pesquisar textos mais profundos, vídeos pra passar ...

A partir das considerações das coordenadoras podemos compreender que o HTPC muitas vezes pode parecer uma atividade polêmica. A coordenadora **Lavanda** justifica que o horário destinado para a formação conta com professores cansados e isso compromete o trabalho desenvolvido pelo coordenador. A coordenadora **Tulipa** destaca a necessidade de planejar a formação de maneira mais leve para os professores. Já a coordenadora **Hibisco** revela que sua maior dificuldade é não ter tempo para planejar o encontro de forma organizada e que atenda aos seus objetivos.

Todos esses apontamentos nos revelam a necessidade de haver um planejamento de ações formativas na rede municipal e na própria escola para que as necessidades dos professores possam ser atendidas e valorizadas, buscando assim efetivar esse momento como uma formação em serviço.

Esses apontamentos nos remetem às anotações do diário de campo a respeito do planejamento das reuniões formativas na escola em que ocorreu a observação. (11/03/19) *“Primeiro HTPC observado. A sala é preparada exclusivamente para a reunião dos professores. A coordenadora precisou chamar os professores para a reunião. Tivemos um atraso de vinte minutos. Os primeiros recados administrativos foram passados pelo diretor. Foi entregue o horário das aulas para os professores, agora seria o horário definitivo de cada aula. A coordenadora começou a apresentação passando os slides sobre o tema e logo em seguida pediu para que os professores se reunissem em grupo para organizar o planejamento dos projetos de março. A reunião se encerrou após a assinatura da lista de presença”*.

Durante o período de observação participante pudemos constatar que dos 27 encontros de HTPC, 08 foram planejados com uma intencionalidade pedagógica formativa, sendo 02 para discussão sobre o currículo da rede municipal, 03 para a realização da adaptação curricular dos alunos e 03 para projetos de leitura da escola. Desses oito encontros, somente o ocorrido no dia

27/05/19 foi planejado pela coordenadora da escola. Os demais foram abordados os temas que a secretaria de educação colocou como sendo **HTPC temático**.

A este respeito encontramos alguns depoimentos dos coordenadores entrevistados.

**Gérbera:** Quando vem demandas da secretaria da educação eu encaixo também nos HTPCs, né? Porque a gente já faz um, aqui a gente tem um costume de fazer por mês um cronograma de HTPC. Com as formações, com os momentos de prática dos professores e com os momentos de demanda da secretaria. Então no mês a gente já tenta encaixar tudo isso.

**Rosa:** Então, esses momentos formativos eu passo realmente a visão da secretaria, escuto os professores o que a gente pode fazer de melhor.

**Lírio:** Contudo, atualmente, devido as demandas da Secretaria de Educação, ou melhor dizendo, as avaliações (APROVA BRASIL, AFAs, PLANO IDEB), os nossos HTPCs têm tomado outro formato. Os outros encontros pedagógicos são tomados por organizações internas para eventos da escola e também os previstos na Agenda Temática Anual, *enviada* pela SEED.

Com os depoimentos das coordenadoras podemos observar que existe um cronograma a ser seguido pelas escolas. A coordenadora **Gérbera** utiliza um cronograma formativo na escola e tenta encaixar as propostas da secretaria com as necessidades formativas da escola. A coordenadora **Rosa** destaca que deixa claro aos professores a intenção da secretaria, mas que cabe à escola, a partir da proposta da rede municipal, fazer o melhor de acordo com a própria realidade. Já a coordenadora **Lírio** enfatiza que seus encontros formativos foram tomados por questões avaliativas da rede municipal e pela agenda temática da rede.

Nas observações realizadas na escola relatei algumas considerações com relação à agenda temática. *“(18/03/19) Hoje observei o planejamento da reunião formativa da semana. A coordenadora recebeu a sugestão da pauta do HTPC da secretaria de educação, mas a organização das atividades foi planejada pela coordenadora. A coordenadora escolheu uma leitura para iniciar os trabalhos (leitura deleite) e iniciou a apresentação do tema a ser trabalhado. Distribuiu o material aos professores e foi orientando o trabalho em cada grupo formado. Os professores leram o material rapidamente e começaram a discutir outras questões de sala de aula entre os pares”*.

Os registros de observação nos mostram dados preocupantes com relação à formação em serviços dos professores, pois constatamos que os encontros foram planejados para atender às questões do currículo da rede (2 encontros); adaptação e flexibilização curricular (3 encontros); correção e tabulação de dados avaliativos (8 encontros); formativos sobre leitura (3 encontros); eventos escolares (1 encontro); reunião de pais e mestres e Conselho de escola (2 encontros) e livres (8 encontros).

Ainda identificamos alguns relatos de coordenadores que acreditam que o HTPC pode se transformar em uma prática dialógica e proporcionar a troca de aprendizagens entre todos os atores. Destacamos as falas das coordenadoras **Orquídea** e **Hortênsia** a esse respeito.

**Orquídea:** O HTPC é ... já fala né: Horário de trabalho pedagógico coletivo, né? É o momento pra se ouvir e pra se fazer ouvir. Então é...um trabalho conjunto, é uma construção coletiva, né? Então HTPC é um momento riquíssimo de aprendizado pra todos, não só de professores, mas pra quem tá aplicando também o HTPC.

**Hortênsia:** É um momento de aprendizado pra ambas as partes, a gente procura muitas vezes trazer situações de troca de experiência e o momento acho que propício principalmente para refletir a prática.

As falas das coordenadoras **Orquídea** e **Hortênsia** nos revela que o HTPC pode ser o momento de reflexão sobre a prática entre professores e coordenador pedagógico, assim como pode se tornar um momento de estudos e planejamento de ações de melhorias para a aprendizagem dos alunos. Retomando as ideias de Clementi (2010), destacamos:

O trabalho do coordenador com os professores, envolvendo reflexões, deveria fazer com que a ideia de autoria – fazer, errar, rever, mudar e decidir – fosse uma constante na vida escolar. A experiência tem indicado que, muitas vezes, os coordenadores se prendem a analisar as atitudes do professor com seus alunos, considerando padrões de referência formais e não valorizando atitudes diferentes das que pregam. De maneira geral, as pessoas demonstram ter tendência à fixação, à não-mutação, como se isso garantisse um conhecimento inabalável e inquestionável. No entanto, é importante ressaltar que, além do professor, o próprio coordenador precisa ter a mente aberta, no sentido de conquistar, de acordo com Garcia (1992: 62): “(...) uma ausência de preconceitos, de parcialidades, e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias” ( CLEMENTI, p.59-60, 2010).

As ideias da autora nos levam a refletir sobre a importância do diálogo entre coordenadores pedagógicos e docentes com o objetivo de revisar a prática em busca do seu aprimoramento profissional. Mas, acima de tudo, percebemos que o exercício da interação entre coordenador pedagógico e docentes favorece o sentimento de respeito e de confiança entre os pares.

Placco e Souza (2012a, p. 32-33) destacaram em seus estudos que:

[...] Nosso entendimento é que o coordenador pedagógico, ao prover formação aos professores, na escola, precisa atingir o âmbito pessoal, interno do professor, isto é, este deve promover mudanças em suas atitudes, em seus valores, em sua visão de mundo, de homem, de teoria, enfim, deve promover seu desenvolvimento em todos os aspectos – e isso será a medida preventiva mais significativa que poderá proporcionar ao grupo de professores.

Entendemos a formação em serviço como uma das responsabilidades do coordenador pedagógico e que o planejamento dessas ações formativas deva priorizar o acompanhamento das ações educativas dos professores e contribuir de maneira significativa para o aprimoramento

das práticas pedagógicas escolares e para o desenvolvimento e mudanças de comportamentos e atitudes em relação à educação.

Nos relatos dos coordenadores pedagógicos, ao serem questionados se percebem reflexo do seu trabalho no aprimoramento profissional dos docentes? E no desenvolvimento pessoal deles, destacamos algumas falas:

**Lavanda:** Sim. É uma coisa que a gente tem que se atentar, senão passa despercebido e você acha que seu trabalho não adianta nada. [...] Então, eu percebi a mudança na equipe. Hoje a gente faz tudo junto.

**Hibisco:** Então, eu acredito que ao longo desses anos eu consegui mexer com a cabecinha de muita gente, fazer a pessoa pensar diferente. Até coisas que eu mesma via de outra forma com essa experiência de estar do outro lado, das formações junto com as outras coordenadoras a gente acaba...pedra que não rola cria limo, né? Vamos mudar, vamos abrir a mente. E eu acredito que consegui fazer isso com muita gente ali, viu?

**Amor-perfeito:** A gente percebe sim. Às vezes, a gente acaba não percebendo tanto quanto eles percebem entre si, mas eu já ouvi uns relatos muito gostosos de colegas falando: Olha, aquelas dicas que você deu foram muito preciosas para minha vida, com as crianças. Ou às vezes, o que eles costumam falar muito é: Essa calma que você transmite deixa a gente menos ansioso na sala de aula.

Diante do exposto, é possível perceber que os coordenadores pedagógicos identificam alguns reflexos do seu trabalho, na vida profissional e pessoal dos docentes da escola em que atua. Essa evidência pressupõe que o coordenador pedagógico desenvolve um trabalho de formação em serviço, muitas vezes exercida nos momentos de formação coletiva e, em outras, nos momentos de conversa com o professor em particular ou grupos menores. Ainda dentro desse critério de observação, evidenciam-se, na rotina da coordenadora pedagógica, momentos de orientação com os professores, em particular. Em alguns casos, as orientações estavam voltadas à elaboração de documentos e fichas de alunos. Em outros momentos, observou-se uma orientação sobre as observações feitas, em sala de aula, pela coordenadora pedagógica.

Assim, essa categoria possibilita confirmar que as relações interpessoais estabelecidas, no espaço escolar, entre os coordenadores pedagógicos e os docentes proporcionam o desenvolvimento de habilidades, de atitudes e de sentimentos que fazem parte da base de uma relação profissional produtiva.

### **4.3 – Categoria 3 – Obstáculos e contratempos no cotidiano da coordenação pedagógica**

Nessa categoria, buscamos conhecer as principais dificuldades de um grupo de coordenadores pedagógicos frente aos desafios de sua função e saber a quem recorrem nos momentos que precisam de ajuda para executar o seu trabalho.

#### 4.3.1 – Atribuições desafiadoras do fazer pedagógico no contexto escolar

Procuraremos compreender como os CP lidam com as atribuições da função e com os imprevistos diários, em razão dos diferentes conflitos e desafios vividos, no espaço escolar, e junto aos grupos de trabalho. É sabido que ao tentar solucionar as tarefas de ordem burocrática, pedagógica e disciplinar, o CP quase sempre acaba se sentindo frustrado por não conseguir gerenciar seu trabalho na área da formação docente. Desse modo, entendemos que o CP precisa dar conta das questões atreladas à sua função, que, por muitas vezes, exige determinadas habilidades que fogem das específicas exigidas pela função.

Ao serem questionadas sobre as principais dificuldades enfrentadas no seu dia a dia que interferem em seu trabalho e quais os sentimentos mais significativos frente a esses desafios, as respostas chamaram a minha atenção pelo tom de alívio em poder expressar suas inquietudes. Identificamos algumas dessas dificuldades nas falas das coordenadoras entrevistadas.

**Lavanda:** Olha, é... as dificuldades que eu acho mais... as coisas mais difíceis é o relacionamento. Às vezes você fala, tem a resistência do professor, é a resistência da própria equipe gestora...é ... e às vezes algumas coisas ainda não estão bem claras, não estão bem organizadas no próprio sistema.

**Tulipa:** Olha, são muitos os desafios. Então, normalmente o que é ligado mais aos responsáveis e a resistência do professor.

Um dos desafios apontados pelas coordenadoras entrevistadas foi o relacionamento. A coordenadora **Lavanda** aponta o relacionamento entre coordenação, professores e até mesmo com a equipe gestora como um fator que gera dificuldades para o desempenho do seu trabalho e percebe certa resistência por parte da equipe com relação ao seu trabalho e suas ideias. Já a coordenadora **Tulipa** se refere como sendo o relacionamento com os professores e pais de alunos seu maior desafio.

Entendemos que a dificuldade de relacionamento enfrentada pelos coordenadores pedagógicos pode estar ligada ao processo de implantação da função no município. Os diretores, professores e comunidade escolar não contavam com este profissional no ambiente

escolar. O trabalho em equipe e o estabelecimento de parcerias pode ser considerado um processo de construção diária para todos os profissionais da escola.

Sobre o trabalho em equipe e a parceria no ambiente escolar, destacamos o relato da coordenadora **Jasmim**.

**Jasmim:** No começo, logo que a gente começou, eu sempre...eu trabalhava, né? com a dupla gestora que eu já trabalhei antes, então eu...a gente tinha uma parceria muito grande, o trabalho era bem dividido e uma apoiava a outra. [...] hoje eu sinto mais dificuldade ainda porque eu já não trabalho mais com a mesma equipe. Em cinco anos que a gente tá na coordenação, já passaram várias equipes por mim, né? E atualmente eu sinto muito a falta...essa falta de troca, de parceria.

O depoimento da coordenadora **Jasmim** nos revela que no início do exercício da sua função na escola, existia um trabalho em equipe, mas a rotatividade dessa equipe gestora fez com que a parceria estabelecida se perdesse, sendo agora considerado como uma das dificuldades da coordenadora. Entendemos que mesmo desempenhando funções distintas, a equipe gestora e pedagógica são responsáveis pelo desenvolvimento das atividades escolares que envolvem a formação docente e a garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos.

Em um dos registros do diário de campo, dia 23/04/19, destacamos as observações realizadas em uma das reuniões da equipe gestora e pedagógica da escola. *“A reunião teve início com todos os gestores presente na sala do diretor. O diretor, as vice-diretoras e a coordenadora pedagógica ocuparam uma mesa redonda. Cada um possuía um caderno para as anotações pessoais. O diretor é quem conduzia a conversa e direcionava as ações que seriam realizadas naquela semana. O diretor organizou com a equipe o Conselho de Classe. As vice-diretoras ficaram encarregadas de organizar as listas dos alunos e planilhas de notas, a coordenadora ficou com a tarefa de anotar os casos dos alunos com maiores problemas de notas”*.

Percebemos por meio das observações que a equipe gestora e pedagógica tem a definição clara dos seus papéis na escola. Observamos o diretor direcionando as ações da escola, as vice-diretoras zelando pela ordem, disciplina dos alunos, atendimento à comunidade, organização escolar e a coordenadora pedagógica envolvida com as questões pedagógicas como a observação de aulas, organização dos materiais pedagógicos dos professores e alunos.

Encontramos nos depoimentos das coordenadoras entrevistadas uma queixa recorrente sobre o desvio da função conforme relatos abaixo.

**Gérbera:** As principais dificuldades ainda é o desvio da função do coordenador. Que eu acabo fazendo outros serviços por causa da demanda e o foco da minha função de

coordenadora desvia aí. E às vezes dentro da escola também porque eu acabo fazendo duas funções, de coordenadora e de vice-diretora.

**Hibisco:** Eu acho que a grande dificuldade, eu acho que deve ser geral isso. Não tem é... não tem uma delimitação do que que é a sua função como coordenador, do que que é a função do vice, o que que é a função do diretor. [...] Então, acho que essa falta de conseguir cumprir essa rotina é a maior dificuldade.

**Orquídea:** tem coisas que você começa a fazer que não é sua função de professor coordenador, mas não tem como você deixar, dar as costas e deixar pra trás. Então essas demandas elas é, atrapalham sim, um pouco, né? Porque você, deixa de fazer alguma coisa que é o seu papel, sua função, pra socorrer a necessidade da escola, que está precisando ali, não tem como você dar as costas e aí eu percebo uma dificuldade grande nisso.

**Rosa:** A dificuldade que enfrento no dia a dia, na minha escola específica, é por não ter vice-diretor. E eu tendo que atuar em várias frentes ao mesmo tempo. Acho que esse é o ponto principal do meu... eu tenho dificuldades de desenvolver o meu trabalho.

Nos relatos acima percebemos a questão do desvio da função como um desafio a ser enfrentado pelo coordenador pedagógico do município. A coordenadora **Gérbera** destaca como desafio a realização das tarefas que não são da sua função no ambiente escolar. A coordenadora **Hibisco** traz a questão do desvio da função como uma falha por não haver delimitação dos papéis de cada gestor. A coordenadora **Orquídea** relata que acaba realizando todas as tarefas de acordo com a necessidade da escola, mesmo sabendo que isso poderá comprometer a realização do trabalho pedagógico com os professores. Já a coordenadora **Rosa** justifica que o desvio da função está relacionado à falta de um vice-diretor para apoiar a realização dos trabalhos escolares.

Entendemos ser necessário um trabalho integrado da equipe gestora e pedagógica da escola. Acreditamos que uma gestão eficiente envolve a boa comunicação e o estabelecimento de confiança no trabalho de cada um. A respeito dessa organização, as coordenadoras **Lavanda** e **Rosa** relatam.

**Lavanda:** Eu trabalhei numa rede super organizada. Então quando eu entrei na rede de (...) foi complicado essa questão da organização. E eu acho que ainda tem muito a se organizar, muita coisa, entendeu?

**Rosa:** Tenho que fazer, não tem jeito. Eu vou ser cobrada pela minha função, não pela direção ou vice direção. Então, é essa minha maior dificuldade. É tentar ajudar a escola da melhor forma possível, mas com um tempo limitado.

A coordenadora **Lavanda** relembra o tempo de exercício como professora em outra rede de ensino e faz uma comparação com a rede municipal que trabalha atualmente. Percebe que a rede ainda está em processo de estruturação das funções de cada gestor escolar. Já a coordenadora **Rosa** relata que não tem muita opção e que acaba realizando as tarefas que

surtem no decorrer do dia, mas se preocupa com a cobrança que será feita pelo seu trabalho como coordenadora.

Identificamos ainda algumas falas a respeito da falta de tempo como sendo um desafio para as coordenadoras entrevistadas como podemos observar nos relatos abaixo.

**Amor-perfeito:** As principais dificuldades no contexto diário são em termos de tempo mesmo, né? [...] Então essa interrupção constante, ela acaba atrapalhando mesmo.

**Rosa:** eu tenho dificuldades de desenvolver o meu trabalho porque eu tenho um gasto de tempo com a demanda de atendimento de pais, atendimento dos supervisores do integral, supervisores da secretaria é... situações de entrega de merenda, entrega de material.

As coordenadoras **Amor-perfeito e Rosa** destacam que a falta de tempo para cumprir com a rotina pedagógica está relacionada ao fato de realizar atividades diversificadas ao longo do dia. Acreditamos que a questão da falta de tempo mencionada pelas coordenadoras como uma das dificuldades da função está semelhante à fala das coordenadoras em relação ao desvio da função. Entendemos que isso pode estar relacionado à falta de clareza dos seus papéis como gestores e coordenadores e para que ocorra uma perfeita sintonia deve-se ter claro o compromisso de cada um com o seu trabalho.

Recorremos a Clementi (2010), que traz contribuições a respeito da administração do tempo e do cumprimento das tarefas diárias:

O dia-a-dia do coordenador exige que ele administre seu tempo para cumprir inúmeras tarefas. Tem de formar o professor e, para isso, planejar reuniões; atualizar-se e planejar etapas para atualizar os professores e pensar em procedimentos específicos e nas necessidades do seu grupo. A formação exige dele, por sua vez, um olhar para o que está sendo realizado em sala de aula; organizar reuniões de reflexão sobre a prática de cada professor; promover discussões grupais; e trocar informações e ideias (CLEMENTI, 2010, p.61).

A partir dessas reflexões entendemos que a administração da rotina de trabalho do coordenador pedagógico é essencial para que as suas ações possam ser realizadas de maneira organizada e sistemática. Esta habilidade de construção de planejamento pedagógico, ações urgentes e necessárias poderiam fazer parte das discussões realizadas nos encontros de formação continuada e contribuir para que o CP adquira habilidades para administrar seu tempo de trabalho e cumprir com segurança suas tarefas.

Acreditamos que a definição dos papéis de cada um no ambiente escolar está passando por um processo de construção. A contribuição da coordenadora **Orquídea** nos faz refletir sobre isso.

**Orquídea:** Os desafios do professor coordenador ele é muito grande. Quando a gente pega pra procurar as documentações das funções que coloca qual é a função do coordenador, é enorme, são muitas as funções. Mas além dessas funções a demanda do dia a dia de uma escola que é viva, né?

O depoimento da coordenadora **Orquídea** nos faz refletir sobre o processo de seleção desses profissionais para o ingresso na função, assim como as formações continuadas desses profissionais que estão constituindo suas identidades. Entendemos que, a secretaria de educação poderia proporcionar, nos encontros formativos, momentos de estudo e discussão sobre as atribuições dos coordenadores da rede municipal.

Essa questão aproxima-se da afirmação de Placco e Almeida:

[...] Trata-se, pois, de ser singular, uma vez que, ao viver algumas das atribuições dos outros, via identificação, o sujeito age, atua, escolhe aderir e declara suas pertencas (ou não) em relação às expectativas que se têm dele, aos papéis desenhados para que ele assuma. E os assume (ou não) com sua compreensão sobre os que significa ser CP, com sua história, com seu modo de ser, pensar, sentir e compreender, agindo de acordo com os significados e sentidos que atribui à função que ocupa/ocupará (PLACCO; ALMEIDA, 2017, p.14)

A partir dessas reflexões compreendemos que o coordenador pedagógico deve ter consciência da importância do seu papel no ambiente escolar por ser o mediador entre o currículo e os professores, bem como toda a comunidade escolar.

Desse modo, essa categoria possibilita verificar que a função do coordenador pedagógico, na escola, ainda é objeto de discussão entre secretaria de educação, coordenadores pedagógicos e diretores, e tem como objetivo delimitar as atribuições desse profissional no contexto escolar. No que concerne às dificuldades apontadas, compreendemos que o trabalho de formação continuada desse profissional poderá proporcionar aos CP estratégias e maiores possibilidades para a resolução desses desafios.

#### **4.3.2 – Apoio e parceria diante das dificuldades enfrentadas**

Em continuidade aos estudos feitos em torno da categoria 3, página 122 aqui buscaremos identificar os recursos utilizados pelos coordenadores pedagógicos diante das suas atribuições no dia a dia da escola, pois entendemos que por meio da interação, o CP pode encontrar ferramentas que facilitarão seu trabalho pedagógico. Nessa investigação, entendemos que a interação entre os sujeitos escolares representa um fator de grande importância para o desenvolvimento das ações em prol de uma escola e ensino de qualidade. Desse modo,

questionamos as coordenadoras pedagógicas como elas resolvem seus desafios cotidianos e a quem recorre nos momentos de dificuldade.

Após a análise, retiramos as expressões recorrentes nas respostas das coordenadoras pedagógicas para elencarmos os sujeitos que representam o apoio necessário para a efetivação das atividades que fazem parte das atribuições do CP no contexto escolar. Assim, procuramos elucidar como segue, na Tabela abaixo, ou seja:

Tabela 05 – Principais dificuldades enfrentadas pelos CPs e a quem recorrem

<b>Dificuldades</b>	<b>Apoio recebido</b>
<b>Diferentes frentes de trabalho (1)</b>	Coordenadores mais antigos na rede
<b>Desvio da função (4)</b>	Professor de informática e diretor
<b>Documentação (1)</b>	Diretor
<b>Falta de tempo (2)</b>	Diretor
<b>Relacionamento com professores (2)</b>	Diretor

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao tratar das dificuldades dos coordenadores pedagógicos, no ambiente escolar, é possível perceber que o desvio da função é citado como maior incidência entre as entrevistadas. Embora possamos entender que as outras citações como: diferentes frentes de trabalho, documentação e falta de tempo, podem estar atreladas ao desvio da função do CP também. Nesse sentido, compreendemos que o CP ocupa parte do seu tempo, na unidade escolar, frente a diferentes atividades, o que acaba afetando o seu trabalho pedagógico com os professores, como, por exemplo, a observação em sala de aula ou a própria formação em serviço.

As coordenadoras pedagógicas do município relatam que para o enfrentamento das adversidades da função buscam o estabelecimento de parcerias e apoio para o enfrentamento das dificuldades do dia a dia. Podemos observar alguns relatos a respeito da parceria estabelecida no próprio grupo de coordenadores e professores da escola.

**Lavanda:** Sim, as minhas amigas mais antigas que eu sei que é ... elas também estão passando ... então é ...minhas amigas de trabalho que eu sei que elas também estão passando pela mesma coisa, elas entendem isso. Troca de experiências.

**Jasmim:** E atualmente eu sinto muito a falta...essa falta de troca, de parceria e a quem eu recorro são as colegas antigas, né Suzana? Rsr. São as colegas as nossas... nosso

grupo de WhatsApp. A troca continua sendo entre nós coordenadores mesmo, como sempre, como desde o início.

**Hortênsia:** Então, assim os professores são meu grande apoio. Eles acabam me auxiliando.

**Lírio:** As minhas colegas mais velhas que sabem o que eu tô sofrendo.

Nos relatos das coordenadoras **Lavanda, Jasmim e Lírio** identificamos que o grupo de coordenadores formado na rede municipal tem uma relação bem estreita de amizade e parceria. Já a coordenadora **Hortênsia** destaca que a importância do apoio dos professores para o enfrentamento das dificuldades no trabalho.

Acreditamos que a parceria estabelecida entre as coordenadoras está relacionada ao fato de terem sido as primeiras coordenadoras pedagógicas a assumirem a função na rede municipal e por terem participado do processo de formação desse grupo. O grupo formado por professores que se propuseram a exercer a função de coordenador pedagógico tinha como características a falta de experiência, ansiedade e insegurança. O relacionamento de parceria estabelecido entre eles foi essencial para que muitos permanecessem na função.

As coordenadoras identificaram também o diretor como parceiro nos momentos de enfrentamento das dificuldades. Podemos observar abaixo alguns relatos.

**Gérbera:** às vezes eu falo pra própria diretora mesmo. Pelo amor de Deus, eu preciso fazer tal coisa, resolver isso aqui com o professor. Não me chame, não deixe ninguém ir lá falar comigo. Aí ela segura a turma pra não correr atrás de mim. Pra eu conseguir fazer a minha função.

**Hibisco:** eu recorro muito ao meu diretor que é uma pessoa...que é muito parceiro. É só por ele que eu que eu fui pra função e que eu continuo até hoje. A gente se conhece há... se eu tô há vinte e quatro anos nessa escola, eu conheço ele antes disso, a gente era amigo pessoal. Então, é uma pessoa que eu consigo ter essa troca. Muito parceiro! Então, eu vou eu peço um socorro.

**Orquídea:** Quando as coisas começavam a ficar muito pesada é... pra quem eu pedia socorro é minha parceira, diretora, né? A gestora da escola né? Às vezes eu vinha aqui e falava pra ela: Olha eu tô, eu tenho isso e isso, e isso pra fazer hoje, né? E eu não dou conta. E aí ela me ajudava, e colocava alguns funcionários da secretaria a minha disposição pra me ajudar, né? É, pegava algumas coisas pra fazer, então, ela que me socorria nesses momentos difíceis.

**Rosa:** Recorro ao diretor, rrsr. Porque é o meu parceiro de trabalho. É uma pessoa que eu confio muito e ele confia em mim. Então, a gente tem um trabalho de vários anos juntos. A gente sabe que... a gente pensa igual, a gente age da mesma forma.

A coordenadora **Gérbera** destaca a colaboração da diretora como uma ação fundamental para a realização das suas atividades. A coordenadora **Hibisco** relata que a afinidade com o diretor é essencial para o seu trabalho. A coordenadora **Orquídea** destaca a colaboração da diretora para conseguir cumprir as suas tarefas. Já a coordenadora **Rosa** destaca

a relação de confiança que foi estabelecida entre eles como fundamental para a realização das suas tarefas.

Percebemos nas falas das coordenadoras que suas maiores dificuldades estão relacionadas à demanda das atividades a serem realizadas. Um dado que nos chamou a atenção é referente à natureza das dificuldades das atividades relatadas pelas coordenadoras, pois relatam buscar ajuda para conseguir cumprir as tarefas exigidas pela escola e secretaria de educação. Podemos observar a fala da coordenadora **Jasmim** ao destacar o cumprimento da agenda da secretaria de educação.

**Jasmim:** aquela agenda bonitinha que a gente faz, que eles pedem desde o começo...você nunca consegue cumprir. Quer dizer, desvia toda a sua agenda que ... aquela agenda bonitinha que você fez e vai atropelando. A gente sempre é cobrado muito pra fazer essa agenda, mas é impossível cumprir essa agenda.

Na fala da coordenadora **Jasmim** observamos sua preocupação com o cumprimento da agenda enviada pela secretaria de educação aos coordenadores. A agenda temática envolve todas as atividades a serem realizadas durante o ano como reuniões, eventos e projetos da rede. As escolas também recebem o calendário anual com as datas das reuniões de pais e mestres, conselhos, avaliações internas e externas. Acreditamos que a agenda tem como objetivo proporcionar às escolas a organização e planejamento das atividades, assim como a definição dos objetivos e estabelecimento das prioridades da escola.

Vimos anteriormente que a rede municipal ainda está em processo de organização, principalmente no que se refere às incumbências de cada gestor da unidade escolar e dos coordenadores pedagógicos. Assim, concordamos com as reflexões de Clementi (2010), ao destacar que o coordenador pedagógico necessita de uma estrutura e de uma organização que lhe assegure condições de trabalho para efetivar suas intervenções e de formação adequada para o exercício dessa função.

Comprendemos que no meio desse processo de estruturação da rede municipal de ensino, os coordenadores estão conseguindo realizar suas atribuições diárias com a colaboração da própria equipe e dos professores. Entendemos que essa colaboração resulta da experiência de cada diretor que se dispõe a auxiliar o CP dando as diretrizes do trabalho, dispondo auxiliares para cooperar na execução de atividades e até mesmo realizando algumas tarefas que se referem a documentação da escola ou do aluno. Isso nos remete novamente aos apontamentos de Clementi (2010) ao enfatizar que o coordenador pedagógico deve ser valorizado e reconhecido como um profissional em formação.

A análise dessa categoria nos permitiu verificar que os coordenadores pedagógicos entrevistados ainda estão se apropriando da gestão do tempo diante de uma rotina escolar e de uma demanda de atividades que precisam ser desempenhadas na escola. Ao verificar a quem recorrem nos momentos de dificuldades, encontramos a figura do diretor como suporte de segurança para as ações dos CP. Isso nos faz inferir que o diretor escolar desempenha um importante papel no processo de constituição da identidade do CP de sua escola, principalmente ao se colocar como parceiro nos momentos em que devem exercer todas as dimensões que podem estar atreladas ao excesso de atividades que fogem à sua função.

#### **4.4 – Categoria 4 – Sentimentos e percepções dos Coordenadores Pedagógicos no exercício da função**

Nessa categoria, buscaremos desvelar as percepções dos coordenadores pedagógicos acerca de dois fatores: assumir a nova função, na rede municipal, e os sentimentos que os estimulam a manterem-se na função.

##### **4.4.1 – Sentimentos que acompanharam o processo transitório de professor a CP**

Ao longo das análises das entrevistas das coordenadoras pedagógicas, foi possível observar diferentes sentimentos relacionados ao fato de assumir uma nova função no contexto escolar. Para essa análise recorreremos aos dados da entrevista e observação participante. Utilizamos o mapa de nuvem para representar as expressões recorrentes quanto ao sentimento referente ao período de transição do cargo de professor à função de coordenador pedagógico. O uso do mapa de nuvem se deu ao fato da maneira como esses sentimentos foram expressos durante o processo da entrevista e por ter despertado o interesse da pesquisadora o tom de voz de cada uma delas. Assim, o mapa de nuvem pôde ilustrar as expressões mais comuns.

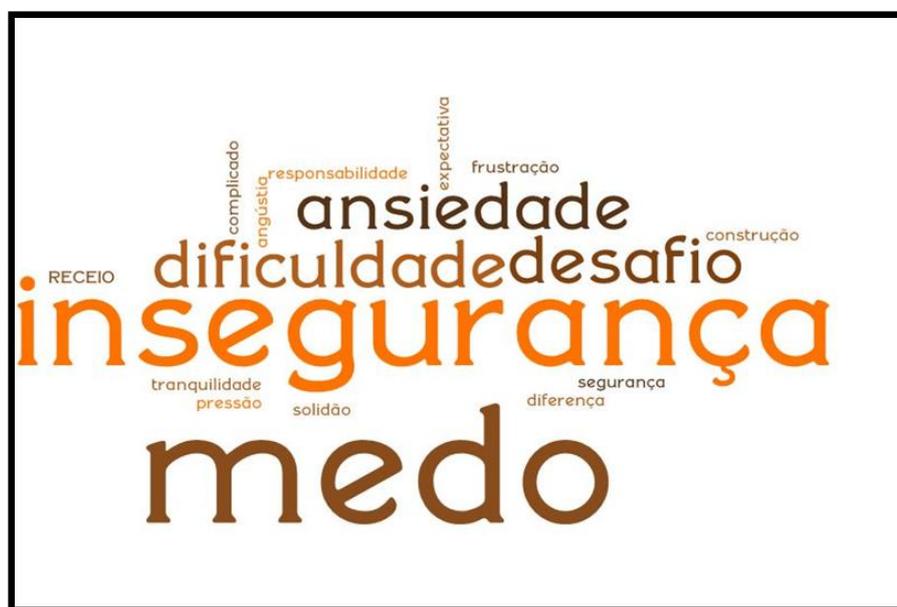
A interpretação do resultado se deu após a identificação dos relatos recorrentes encontrados nas respostas das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, sendo essas as que aparecem em destaque. Os dados para a construção desse mapa são as respostas das participantes à seguinte questão: quais os sentimentos que acompanharam o processo transitório

de professor à CP? A observação se deu a partir de um roteiro no qual estabelecia uma observação do comportamento e relatos da professora que assumiu a função de CP na escola em que lecionava.

Tendo como base esses relatos, passamos a compreender as percepções das coordenadoras sobre como se deu o processo de transição de professor a coordenador na rede municipal. Embora já tenhamos levantado os sentimentos dos coordenadores frente aos desafios enfrentados, no cotidiano escolar, achamos necessário destacar os sentimentos dos CP, nesse momento de transição, tão importante para o processo de construção identitária do sujeito.

A seguir, traremos um mapa de nuvem no qual se destacam os sentimentos das participantes ao assumir a função de coordenação pedagógica no município.

Figura 06 – Sentimentos dos coordenadores pedagógicos ao assumir a função



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura apresentada anteriormente revela os principais sentimentos dos coordenadores pedagógicos, nesse processo de transição, sendo destacado o sentimento de “medo” e “insegurança” pelas entrevistadas. Nessa figura, as expressões estão todas interligadas, o que nos permite compreender que as coordenadoras pedagógicas passaram por um processo de adaptação em sua nova função. É importante apontar que a palavra “ansiedade” e “desafio” também foram apontados pelas coordenadoras por estarem atreladas ao cumprimento da nova função.

Destacamos as falas das coordenadoras que expressam seus sentimentos referentes ao processo de transição.

**Tulipa:** Medo, primeiro sentimento, né? É... e receio de fazer alguma coisa errada, de falar alguma coisa errada, de ter um atendimento, mas... Mas a prática vai trazendo isso pra gente e nem um dia é igual [...].

**Jasmim:** Num primeiro momento, me senti muito insegura. É uma insegurança total. O que eu vou fazer? Como eu vou ser aceita no meio, né? Mas, num primeiro momento eu me senti bastante insegura, como que eu vou fazer?

**Gérbera:** É uma mistura de sentimentos na verdade, né? Eu fiquei primeiro um pouco angustiada, insegura, com medo da nova função até porque era uma função nova, né?

A coordenadora **Tulipa** destaca o sentimento de *medo* e *receio* de errar na nova função. A coordenadora **Jasmim** marca o sentimento *insegurança* ao assumir a função e não ser aceita no grupo de professores. Já a coordenadora **Gérbera** expressa principalmente a *angústia*, a *insegurança* e o *medo* de assumir a nova função. Entendemos que esses sentimentos expressos podem ser aceitos como parte do processo de aprendizado da nova função. Muitas pessoas têm dificuldades em correr riscos e assumir responsabilidades e pode dificultar seu processo de desenvolvimento profissional. Conforme nos lembram Placco, Almeida e Souza (2015), os coordenadores pedagógicos podem enfrentar dificuldades em exercer a sua função devido a dificuldades pessoais ou a lacunas de sua formação.

Para a coordenadora **Hibisco**, o sentimento de insegurança fica em evidência ao exercer a função.

**Hibisco:** Primeiro que, é uma insegurança natural de você mudar de função. Então pra mim foi muito complicado nesse sentido.

A coordenadora **Hibisco** também se refere ao sentimento de *insegurança* no início do exercício da função. Acreditamos que essa insegurança é natural, pois dentro da sua nova função passará a tomar decisões e assumir responsabilidades que não faziam parte do seu contexto profissional.

Nos relatos do diário de campo identificamos algumas observações a esse respeito.

(19/03/19) “Hoje a observação foi feita na sala da coordenação. A coordenadora estava organizando os dados referentes à planilha de dados da avaliação. Em um dado momento a coordenadora começou a chorar e falar que não estava conseguindo dar conta de suas tarefas naquele dia e que estava se sentindo **frustrada**”.

(09/04/19) “A observação foi feita no momento do feedback da coordenadora com a professora da turma do 1º ano do Ensino Fundamental I. A professora fez algumas

*perguntas para a coordenadora sobre o processo de sondagem bimestral. A coordenadora disse que não se sentia **segura** para ajudá-la naquele momento e que precisaria de tempo para aprender um pouco sobre a rotina da sala de alfabetização”.*

Os relatos acima nos remetem a um dos pontos do roteiro de observação da pesquisadora. Durante as observações realizadas, encontramos momentos de *insegurança* e de *frustração* da coordenadora no enfrentamento das atividades relacionadas à sua função. Embora nas observações realizadas tenhamos percebido esses sinais, percebemos que a equipe gestora e os professores se mostraram presentes e auxiliavam a coordenadora nos momentos de dificuldades. Sobre o processo de transição, a coordenadora **Orquídea** salienta a importância da confiança para o exercício da função.

**Orquídea:** Então eu acho que, o diferencial foi esse. Ter conseguido acalmar meu coração, né? Quando eu entendi que o que eu precisava mesmo era o que eu tinha em mãos mesmo.

A coordenadora **Orquídea** enfatiza que durante o processo de transição precisou enfrentar a sua ansiedade e acreditar no seu potencial para o enfrentamento das diversas situações da nova função. Clementi (2010), no que concerne ao modelo de atuação do coordenador pedagógico, enfatiza que não existem modelos ideais, mas um processo de construção que envolve as crenças e o ritmo de cada coordenador na escola em que trabalha.

A coordenadora **Amor-perfeito** nos revela um sentimento que pode acompanhar muitos profissionais que estão iniciando uma nova função.

**Amor-perfeito:** E no início eu comecei a me sentir sozinha, principalmente na formação de professor III.

A coordenadora **Amor-perfeito** enfatiza que algumas vezes se sentiu sozinha no exercício da sua função, principalmente ao enfrentar a formação de professores especialistas que atuam em diferentes áreas do conhecimento. Entendemos que o processo de acolhida e apoio da equipe gestora nesse momento poderá trazer tranquilidade à coordenadora para que possa se familiarizar com os professores.

No dicionário Houaiss (00), a palavra assumir é definida como tomar para si; aceitar: assumir toda a responsabilidade. Acreditamos que a consciências desses sentimentos fez com que cada coordenadora buscasse suas estratégias de resiliência e permanência na função.

A análise dessa categoria nos permitiu verificar que os diferentes sentimentos apontados podem ser considerados como parte do processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos

coordenadores pedagógicos. Assim, entendemos que a partir das reflexões sobre suas ações, no contexto escolar, o coordenador pedagógico tem a possibilidade de construir novos significados, sentidos e assumir sua própria identidade.

#### 4.4.2 – Fatores estimuladores à manutenção da função como CP

Ao iniciar as entrevistas, achamos necessário buscar a compreensão e a percepção dos coordenadores pedagógicos acerca dos motivos que ainda os mantêm no exercício da função de CP. Conforme discutido anteriormente, como os sentimentos que acompanharam o processo de transição de professor a coordenador, as dificuldades enfrentadas, no cotidiano escolar, que interferem em seu trabalho e a construção das aprendizagens ao longo do seu trabalho, percebemos que mesmo diante de tantas adversidades, o CP se mostra resiliente.

Nesse cenário do contexto escolar em que atua como formador docente e nas diversas frentes de trabalho que a escola exige, questionamos as CP sobre o que as estimulam a se manterem na função. Sob a forma de mapa de nuvem, a figura abaixo nos fornece um panorama sobre os principais motivos apresentados pelos coordenadores pedagógicos.

Figura 07 – O que estimula o CP a se manter na função



Fonte: Elaborado pela própria autora.

A figura acima, ao trazer as expressões utilizadas pelas coordenadoras pedagógicas, permite-nos visualizar a preocupação dos CP com a formação de seus professores. As respostas apresentadas nos remetem aos relatos anteriores em que as coordenadoras destacaram as contribuições para a formação profissional e pessoal dos docentes das escolas em que atuam.

A coordenadora **Lavanda** destaca a importância da questão pedagógica da sua função.

**Lavanda:** Eu gosto muito da parte pedagógica, apesar de eu nunca ter feito pedagogia. Mas eu acho muito gostosa sabe essa parte, eu acho fundamental.

A fala da coordenadora **Lavanda** expressa o seu gosto pela questão pedagógica que pertence à função. Entendemos que a expressão “parte pedagógica” que a coordenadora se refere está relacionada ao fazer pedagógico no contexto escolar que envolve as formações continuadas e as intervenções diretas com o professor. Entendemos o fazer pedagógico como as ações que estão atreladas aos objetivos de trabalho do coordenador pedagógico no ambiente escolar.

As coordenadoras Tulipa e Lírio apresentam fatores semelhantes para a permanência na função.

**Tulipa:** O amar a educação e acreditar ainda que ela pode melhorar a todo momento. Todo dia ela pode melhorar, todo dia.

**Lírio:** Esperança. É a esperança, é... e poder ter a fé que lá na frente, né? Alguém possa rever as situações e possa pensar.

As coordenadoras **Tulipa** e **Lírio** demonstram acreditar em uma educação de qualidade e se mostram esperançosas quanto ao resultado das ações que são realizadas no dia a dia escolar. Em vista disso, podemos dizer que a melhoria da qualidade da educação está também relacionada à responsabilidade dos coordenadores pedagógicos com a formação docente oferecida no ambiente escolar e as intervenções realizadas em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos.

Encontramos relatos de coordenadores que assumiram a questão pessoal como fator de permanência na função.

**Jasmim:** Talvez seja questões mais pessoais, atualmente. Antes não, antes era pela parceria, pelo grupo com o qual eu trabalhava na escola que eu trabalhava, aí depois a gente acaba sendo um pouco de ego também.

**Rosa:** Olha é assim, um desafio mesmo, diariamente é um desafio. Mas o que me motiva, eu tenho duas situações: uma é a questão da saúde e a outra é a questão de realmente eu me dou pelas crianças. Eu quero que eles aprendam da melhor forma possível. Então eu vejo assim, que isso me motiva bastante.

A fala da coordenadora **Jasmim** destaca que por questões pessoais permanece na função e até mesmo por “ego”. Já a coordenadora **Rosa** declara que permanece na função por questão de saúde e pelo interesse na aprendizagem dos alunos da escola. Analisando as entrevistas das duas coordenadoras acima, identificamos que **Jasmim** justifica essa resposta por ser responsável pelo acompanhamento de sua filha nos atendimentos médicos e a função propicia um horário de trabalho mais flexível. Já a coordenadora **Rosa** declara apresentar problemas nas cordas vocais e têm consciência de que em sala de aula estaria comprometendo a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Nos registros realizados no diário de campo, destacamos a fala da coordenadora ao revelar o motivo da sua permanência na função.

*“O convite para assumir a função de coordenadora na escola veio no momento certo. Na atribuição de aulas acabei ficando com três escolas diferentes para lecionar...eu não ia aguentar ir de uma escola pra outra o dia todo até o final do ano e...e quando o diretor me convidou pra ficar aqui nessa escola como coordenadora eu topei. Nossa o convite veio na hora certa porque também estou perdendo a audição, não estou conseguindo ficar mais em sala de aula”.*

Foram identificados nas falas das coordenadoras o fator do vínculo como fator de permanência na função, conforme relato das coordenadoras **Hibisco** e **Orquídea**.

**Hibisco:** É... o que me estimula é isso, né? É um vínculo muito grande com as pessoas com quem eu trabalho, porque é muito tempo junto. Então, é muito tempo junto, muito tempo na luta, né? Então, eu tenho muita empatia, a gente se dá muito bem. Então, o que estimula é isso.

**Orquídea:** Olha, eu vou falar pra você é no dia a dia, né? Como que eu posso dizer, o reconhecimento da equipe, da equipe pedagógica, dos gestores em relação ao nosso trabalho, é acho que dá uma força e você não consegue se desvincular daquilo, né?

A coordenadora **Hibisco** apontou a questão do vínculo como fator principal para a sua permanência na função. Já a coordenadora **Orquídea** destacou que o vínculo estabelecido com a equipe está associado com o reconhecimento do seu trabalho na escola. Entendemos que o vínculo estabelecido no ambiente de trabalho pode trazer contribuições para o trabalho do coordenador pedagógico. Esse vínculo estabelecido entre a equipe gestora, coordenador pedagógico e professores pode contribuir com o planejamento de ações para a melhoria da aprendizagem dos alunos, transformar o ambiente mais harmonioso e o relacionamento da equipe mais flexível e aberto às discussões e ideias que tenham como objetivo a oferta da educação de qualidade.

Por último identificamos o fator da formação docente e contribuições para a prática docente como fatores de estímulo para a permanência no cargo. Podemos identificar esses fatores nos relatos das coordenadoras abaixo.

**Gérbera:** O que me estimula é a parte de formação dos professores. O momento que eu tô com eles, ensinando e aprendendo junto com eles, né? Trocando mesmo. E quando eu vejo que eu posso ajudar. É nesse sentido, que ainda me faz ficar na coordenação.

**Hortênsia:** quando a gente para e pensa assim: mesmo interferindo em outras situações que não compete ao professor, eu vejo... nossa, isso foi legal porque contribuiu. Então, esse olhar assim que tá dando certo, a própria resposta dos professores também. Então isso me motivou muito.

**Amor-perfeito:** Eu gosto de pensar, que como coordenadora eu tô ajudando muitos colegas com a minha experiência, né? Tô ajudando, e ajudando os colegas numa prática melhor, eu estou ajudando os nossos alunos também. E isso acaba sendo importante, motivando, né?

A fala da coordenadora **Gérbera** mostra que a formação docente em serviço é um fator importante dentro das suas atribuições. As coordenadoras **Hortênsia** e **Amor-perfeito** destacam que o fator de permanência na função está associado a contribuição das próprias experiências para a melhoria da escola e prática docente. Compreendemos que a formação em serviço foi uma das maiores contribuições que a escola recebeu com a implantação da função do coordenador pedagógico na rede municipal. Esse fator gerou muitas expectativas em relação ao trabalho que seria desenvolvido na escola e algumas cobranças por parte dos professores, gestores e secretaria de educação. Vimos então, alguns relatos que expressam as influências dessas expectativas no trabalho do CP da rede municipal de ensino.

**Amor-perfeito:** E a gente quer fazer o melhor, pensando nos colegas, pensando em todo mundo.

**Lavanda:** Eu sentia que eles esperavam muito de mim, assim, a solução de todos os seus problemas estariam na coordenadora, né?

**Orquídea:** Para atuar no papel, na função de professor coordenador eu consegui perceber também que eles (professores) também se sentiam inseguros, né? De que eles viam segurança do que eu passava pra eles.

A coordenadora **Amor-perfeito** relata que procurava realizar suas tarefas sempre pensando no bom funcionamento da escola. A coordenadora **Lavanda** destaca a sua preocupação por ser vista como alguém da equipe que resolveria os problemas dos professores. Já a coordenadora **Orquídea** revela que os professores também se sentiam inseguros e com a sua presença estabeleceram uma relação de confiança.

Por fim, destacamos a fala da coordenadora **Rosa** que expressa novamente a importância da formação continuada que o grupo de coordenadora recebeu para iniciar os trabalhos na escola e os resultados dessa formação ao longo dos cinco anos na função.

**Rosa:** Aquele grupo inicial que se formou foi muito bom pra gente. Foi um apoio muito grande. Nós tivemos formações, era tudo iniciando. Então, todo mundo tinha praticamente as mesmas dúvidas, as mesmas situações que eu tava vivendo. E... aquele grupo de apoio, que nós temos ainda até hoje, vários até hoje na coordenação, foi o que ajudou muito. E todas aquelas formações sistemáticas ajudaram realmente na nossa formação que até hoje a gente tem frutos daquela época.

A coordenadora **Rosa** destaca a importância que a formação continuada representou para esse grupo de CP. Pelos relatos dos coordenadores pedagógicos, observamos que mesmo diante de uma nova experiência profissional, dos receios e incertezas, a formação continuada recebida no início da implantação da função na rede municipal foi fundamental para que pudessem se sentir seguros e acolhidos em sua nova função. Recorremos a Clementi (2010, p. 58) que reafirma essa condição ao destacar que:

O processo de formação não antecede à prática pedagógica, e não basta o professor fazer algumas reuniões para descobrir seus limites e contradições. O processo de mudança é contínuo, uma vez que, ao olhar para a própria prática, descobrem-se novas possibilidades, não imaginadas anteriormente.

Compreendemos o processo de formação do coordenador como uma construção contínua, que se dá por meio da reflexão sobre a própria prática e desenvolvimento de novas ações que possam contribuir para que a escola ofereça uma educação de qualidade à comunidade.

Os relatos apresentados remetem ao pensamento de Almeida (2010), abordado anteriormente, mas que complementa os relatos das coordenadoras. Para a autora:

[...] Na tarefa de coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento, enfim. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir. (ALMEIDA, 2010, p. 71)

Diante de tais questionamentos, Almeida (2010) ainda evidencia que o olhar do CP tem como perspectiva o ponto de vista com que olha o outro e o mundo, ou seja, objetivos, pressupostos, tendências, crenças e critérios. Mas, se faz necessário ampliar esse olhar para que se aproxime das pessoas e dos problemas cotidianos, facilitando assim a projeção de futuras ações.

A análise dessa categoria mostra que o coordenador pedagógico se sente estimulado a se manter na função por diferentes motivos, a destacar: a importância do fazer pedagógico no

ambiente escolar; por acreditar que a escola pode oferecer uma educação de qualidade para os alunos; que pode contribuir com suas experiências e conhecimentos nas formações em serviço com os professores; por questões pessoais e de saúde, por ter criado vínculo com professores e equipe gestora de determinada escola, pelo reconhecimento de seu trabalho pela equipe gestora e professores e por poder contribuir para a melhoria da prática docente. O reconhecimento de seu trabalho se mostra como um encorajamento para que possa se fortalecer e enfrentar as adversidades da função.

Com base, nas análises das categorias apresentadas e discutidas, apresentaremos, na seção seguinte, as considerações preliminares dessa investigação. A investigação não teve como objetivo esgotar as possibilidades de estudo, mas conceituar os conhecimentos que puderam ser evidenciados na investigação.

## 5 FINALIZANDO...

Estudar o processo de constituição dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública do vale do Paraíba paulista, considerando sua escolha, seus conhecimentos, suas necessidades e sentimentos, trouxe-nos enriquecimento e avanços na reflexão sobre questões maiores da escola referentes ao papel do CP.

Construído o caminho de estudos, foram abordadas determinadas questões a formação inicial docente, as características e formas de atuação do CP, as competências para uma atuação resiliente e eficaz, as formas de aprendizagem empreendidas por ele como adulto e os efeitos de tais empreendimentos nas dimensões da prática, reforçando a sua capacidade de realizar a formação em serviço e a autoformação.

Revisitando os autores estudados, considerando nossa larga experiência como CP e o convívio com coordenadores pedagógicos da rede de ensino em estudo, percebemos que nem sempre, por livre escolha, eles atuam no propósito maior de colaborar com a eficácia no processo ensino-aprendizagem, conduzindo-se por meio de reflexões e buscando novos conhecimentos, muitas vezes por dificuldade de orientação e definição de estratégias assertivas na condução do seu trabalho.

Movida pelo interesse em compreender a constituição do coordenador pedagógico a partir do seu ingresso na função, vimo-nos fazendo uma breve análise a respeito da legitimidade do seu papel, considerando a singularidade de cada escola, em suas características contextuais, o que requer soluções únicas e adequadas a cada realidade igualmente complexa. Nesse sentido, a efetiva colaboração dos órgãos gestores na oferta da formação continuada é sempre bem-vinda.

Ao descrever o grupo abordado no âmbito desta pesquisa, verificamos que, mesmo oriundos da própria rede, em determinado momento viram-se envolvidos em novas experiências escolares para as quais nem sempre se sentiam preparados e seguros, quanto à oferta de respostas ajustadas às situações.

Embora os registros obtidos junto aos sujeitos evidenciem que os coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Fundamental e Médio têm significativa experiência pessoal e profissional como docentes, o que lhes confere uma visão próxima da realidade, esses mesmos registros apontam que isso não afasta a existência de inquietações e incertezas nos primeiros

tempos na função, quando certamente incidentes críticos integram o cotidiano do trabalho pedagógico.

Tais momentos exigem integração das dimensões cognitiva, afetiva e social, para atendimento às responsabilidades e exigências próprias da função como coordenador pedagógico. A observação dos dados que emergiram na narrativa compartilhada durante a entrevista realizada com um grupo constituído de 10 CP, evidenciaram sentimentos com matizes diferentes que se expressam alternadamente, mediante a diversidade de situações do cotidiano escolar.

O medo e a insegurança ganham destaque, embora também se potencializem outras emoções e sentimentos diante do inesperado e do incompreendido. Em quase todas as situações afetamos e somos afetados e, quando nos expomos, corremos o risco de não controlar e oferecer respostas condizentes com os eventos inusitados.

Diante do exposto e do que extraímos dos depoimentos, confirmamos hipóteses, sobre situações que percebíamos ao longo da nossa experiência profissional, em relação à escola, contexto de trabalho do CP tal qual uma organização complexa, com estrutura formal semelhante, as escolas se moldam conforme sua identidade, que se fundamenta na comunidade com qual interage.

Para o grupo humano que lá se abriga é primordial que haja oportunos ajustamentos no desempenho dos diversos papéis que são vivenciados na execução do trabalho pedagógico. Entre os membros desse grupo, há um contínuo movimento de interação-influência de interesses, valores, ideais, níveis motivacionais, relações afetivas, expectativas, competência técnica, oportunidades de estudo e crescimento intelectual.

Quando observamos especificamente a escola, constatamos que situações que envolvem conflitos e uma diversidade de situações de natureza pedagógica, entre outras, exigem determinadas habilidades pessoais e constante busca de conhecimentos. Os coordenadores pedagógicos envolvidos nesta pesquisa mostraram-se conscientes da necessidade de contínua formação, nas circunstâncias da escola ou fora dela, em busca de reforçar imagens que têm de si, imagens que, sempre valorativas e positivas, associam-se ao melhor desempenho profissional. Essas representações lhes conferem autoconfiança e melhor autoestima.

Percebemos, no entanto, certa ausência de uma força motivacional para a efetivação dessas ações, por parte dos gestores e das equipes de apoio ligadas ao sistema de ensino, e ausência também de políticas públicas integradas aos programas de gestão da própria secretaria.

Muitas representações, concepções, crenças e saberes foram gerados por experiências vividas na prática pedagógica dos sujeitos em questão. Na evolução da prática, alguns deles se mantêm inalterados, e outros se modificam no decorrer do trabalho cotidiano, consolidando experiências e mudanças que marcam a trajetória profissional. Isso posto, há que se considerar o fato de que tais transformações são também afetadas pela singularidade do sujeito no que se refere a questões de interesse, identidade e subjetividade. Ao desempenhar suas funções, cada coordenador pedagógico, interagindo com os elementos presentes no campo da ação, imprime sua própria marca nas diversas possibilidades e situações comuns ao contexto escolar.

Evidenciamos que, de modo geral, ainda existe pouca clareza a respeito da função e das atribuições do coordenador pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do município em estudo. Tal indefinição acerca do papel do CP e as numerosas atribuições que tem a seu encargo geram a necessidade de o órgão responsável pela rede de ensino municipal criar um programa de formação continuada que se efetive ao longo do ciclo de gestão pública. Tal proposta deve favorecer-lhe conhecimento, reflexão e discussão sobre pontos convergentes ao exercício da função. Ao mesmo tempo, há necessidade de criação de espaços de interação entre os pares, nos quais seja possível dar voz e praticar o exercício da escuta entre os componentes das equipes de trabalho, nas quais se inclui o supervisor e o gestor escolar.

Para finalizar, ressaltamos o comprometimento com o trabalho revelado por todos os coordenadores pedagógicos participantes deste estudo. Apesar das dificuldades e limitações, deparamos um grupo marcado pela insegurança e medo, no enfrentamento das inúmeras atividades pelas quais são responsáveis, no dia a dia escolar. Entretanto, cada um deles, a seu modo, de acordo com os sentidos construídos no decorrer da trajetória pessoal e profissional, e com as condições de trabalho da escola em que atua, tem procurado se manter na função por acreditar na importância do seu papel frente à equipe docente, especialmente no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que ocorre pontualmente no espaço escolar. Encontramos um grupo de coordenadores que, apesar das dificuldades, mostram-se preocupados com a formação em serviço, com as questões educativas que precisam ser resolvidas no âmbito escolar e, acima de tudo, que têm empatia em relação aos demais, demonstrando interesse em compartilhar valores, crenças, certezas e incertezas, nos momentos de encontro com a equipe que coordena.

Evidenciou-se, portanto a emergência de apoio às angústias e inseguranças próprias dos coordenadores pedagógicos, para que possam dar conta da diversidade de problemas e ocorrências do cotidiano escolar, que muitas vezes interferem na prática pedagógica.

Acreditamos não ter obtido todas as respostas para tantas questões desse universo e, em especial, às relativas ao foco desse grupo de trabalho, mas esperamos ter aqui representada a nossa preocupação e em investigar novos estudos voltados para a prática da coordenação pedagógica e provocar os órgãos responsáveis pela Educação Básica a proporem políticas públicas e bons programas de formação. Esperamos que essas políticas e esses programas venham a fundamentar projetos de ação eficazes e determinados ao provimento de uma educação de qualidade.

Nessa direção, no âmbito deste estudo buscamos apresentar uma proposta de formação que possa integrar o Plano de Gestão da SEED, integrada às demais ofertas de recursos para melhorar as condições de trabalho dos coordenadores pedagógicos do município (Ver APÊNDICE VI). O presente documento apresenta algumas das temáticas a serem abordadas em uma proposta de formação que será enviada posteriormente à Secretaria de Educação constando um planejamento de ações de formação de modo sistêmico, com encontros mensais com os CPs tendo como estratégias reflexivas a tematização da prática e as situações-problema reais. Acreditamos que as ações formativas que serão propostas ao município poderão contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos CPs que apresentaram interesses compartilhados, respeito entre os pares, empatia, solidariedade, acolhimento, escuta e crença na possibilidade da construção coletiva do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALARCAO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6.ed. – São Paulo, Cortez, 2008. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.104).

ALARCAO, Isabel. **Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência**. Sísifo. 2009. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.p> Acesso em: 08/2020.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Formação centrada na escola: das intenções às ações. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. *In*: PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa. v. 42 n° 147 p. 754-771 set./dez.2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Relações interpessoais potencializadoras do trabalho colaborativo na formação de professores. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BONAFÉ, Elisa Moreira. O coordenador pedagógico e a formação de grupos heterogêneos na escola. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

BRASIL, **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=121201-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=121201-)

rcp002-15&category\_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 de setembro de 2019.

BRASIL, **Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013**. Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa---pnaic>>. Acesso em: 14 de setembro de 2019.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica**. *Ciênc. Educ. (Bauru)*, Bauru, v.5, n. 2, p. 81-90, 1998 Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73131998000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200008&lng=en&nrm=iso) access on 10 July 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários** [por] Amado Luiz Cervo [e] Pedro Alcino Bervian. 3. ed. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. *In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In: O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 14. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

COIMBRA, Renata Maria; FRANCISCO, Marcos Vinicius. A resiliência em-si na perspectiva da teoria histórico-cultural. *In: COIMBRA, Renata Maria; MORAIS, Araújo de (Orgs). A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. – 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Sobre importâncias: a coordenação e a conformação na escola. *In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs). O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

DEJOURS, Christopher. **Entre o desespero e a esperança: como reencantar o trabalho?** *Cult.* nº 139, v. 12, 2009.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Clarice de Oliveira. **A resiliência no Processo de Gestão Educacional**. Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**/ Isaneide Domingues; orientação Maria Isabel de Almeida. São Paulo: s.n., 2009.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. In: EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.1, jan. 1981.

**Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FAJARDO Nepomuceno, MINAYO, Indinalva, de Souza, FIÚZA MOREIRA Maria Cecilia, Carlos Otávio, **RESILIÊNCIA E PRÁTICA ESCOLAR: UMA REVISÃO CRÍTICA**. Educação & Sociedade [en linea] 2013, 34 (Enero-Marzo) : [Fecha de consulta: 16 de enero de 2019] Disponible em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87326413011>> ISSN 0101-7330

FERNANDES, Maria José da Silva. **A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar**. RBPAE – v.27, n.3, p. 361 – 588, set/dez 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L.H. da S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 12.ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, vol. 13, núm.37, jan-abril, 2008, pp. 57-70. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso)>. access on 29 Dec. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**/ Evandro Ghedin, Maria Amélia Santoro Franco – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. – São Paulo: Atlas, 1991.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HERCULANO, Silvia Cristina; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de

S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**/ Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 14)

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**/Francisco Imbernón; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. – São Paulo: Cortez, 2009.

<https://infogram.com/pt/criar/nuvem-de-palavra> access on 05 Out. 2019.

KULCHETSCKI, Darlene Melo. **Formação continuada de professores da educação básica e prática pedagógica: aproximações e distanciamentos**/ Darlene Melo Kulchetscki; orientadora, Pura Lúcia Oliver Martins. – 2013.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin. **A formação continuada em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do ensino Fundamental**/Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço – 2014

MACHADO, Juliana Aquino. **A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas – RS**. /Juliana Aquino Machado -2013.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo/ Revista de Ciências da Educação, nº 8, p. 7-22, Jan/Abr. 09

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, João Batista. **Observação Participante: uma abordagem metodológica para a Psicologia escolar**. Semina: Ci. Sociais/Humanas, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Revista Ciênc. saúde colet. RJ. 2012. 621-626. v. 17 nº 03.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. *In: Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 61-62.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Coordenador pedagógico: uma identidade em construção**./ Simone do Nascimento Nogueira, 2013.

NÓVOA, Antonio. **Os professores na virada do milênio: do contexto dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.1, p.11-20, jan./jun.1999.

OLIVEIRA, N. A. R. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Orgs). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

\_\_\_\_\_. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

\_\_\_\_\_. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. *In*: Estudos & Pesquisas Educacionais – n.2, novembro 2011 – Fundação Victor Civita – São Paulo.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, nº 147, p. 754-771, set/dez. 2012.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 4.ed. rev. Atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Roseane Almeida, MEYER, Patrícia. **A gênese da formação continuada de professores no Brasil: um resgate histórico.** In: III Seminário Internacional de Representações Sociais – educação, 2015, Curitiba. ANAIS DO XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, IX ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR – I CONGRESSO NACIONAL SOBRE O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AO ESCOLAR EM TRATAMNETO DE SAÚDE – APETS. Curitiba, PR, 2015. p. 23439 – 23447.

SOUSA, Léiva Rodrigues de. **A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente.**/Léiva Rodrigues de Sousa. Belém, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17.ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

TAUBATÉ. **Lei Complementar nº 180, de 21 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre as alterações de cargos de confiança, acrescentado a função de professor coordenador, perfil e competências. Secretaria de Governo e Relações Institucionais. Taubaté, SP, 21 de setembro de 2015.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação/** Augusto Nivaldo Silva Trivinos. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo. Moderna, 2004.

## APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### Parte I

#### Questionário sociodemográfico

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Humano, realizado na Universidade de Taubaté. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (dissertação de mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anônimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões, terá apenas de assinar com um (X) a sua opção de resposta. Obrigada pela colaboração.

#### Dados pessoais

##### 1) Faixa de idade

- 2) ( ) de 20 a 25 anos  
 3) ( ) de 26 a 35 anos  
 4) ( ) de 36 a 45 anos  
 5) ( ) de 46 ou mais

##### 2) Sexo

- ( ) masculino                      ( ) feminino

#### Formação acadêmica inicial

##### 3) Marque (X) no curso que se refere à sua formação inicial.

- ( ) Pedagogia                                      ( ) Licenciatura em outra disciplina. Qual disciplina?
- 

Se você assinalou **Pedagogia**, marque (X) na opção que corresponde à instituição de formação:

- ( ) Formação em instituição Pública                      ( ) Formação em instituição Particular

##### 4) Há quanto tempo concluiu sua formação inicial?

- ( ) Mais de 20 anos                      ( ) Entre 15 a 20 anos                      ( ) Entre 10 a 15 anos  
 ( ) Entre 5 a 10 anos                      ( ) Entre 1 a 5 anos

**Formação acadêmica de especialização**

( ) pós-graduação

( ) mestrado

( ) doutorado

Nome do curso de especialização: \_\_\_\_\_

**Experiência profissional****5) Há quanto tempo atua como professor na Rede Municipal de Taubaté?**

( ) Mais de 20 anos      ( ) Entre 15 a 20 anos      ( ) Entre 10 a 15 anos

( ) Entre 5 a 10 anos      ( ) Entre 1 a 5 anos

**6) Há quanto tempo está na função de professor coordenador na Rede Municipal de Taubaté?**

( ) Menos de 1 ano      ( ) 1 ano      ( ) 2 anos

( ) 3 anos      ( ) 4 anos      ( ) 5 anos

**7) Marque (X) na opção que melhor representa a sua decisão de ser professor coordenador na rede municipal:**

Decidi realizar o projeto para seleção de professor coordenador ( )

Os professores me pediram para realizar o projeto para seleção de professor coordenador ( )

A direção da escola me pediu para realizar o projeto para a seleção de professor coordenador ( )

Fui indicado pela equipe gestora e aceitei ( )

**8) Já atuou como professor coordenador antes do ingresso na Rede Municipal de Taubaté? ( ) sim      ( ) não**

Se sim, por quanto tempo? \_\_\_\_\_

**9) Você atua como professor coordenador na mesma unidade escolar em que lecionava?**

( ) sim      ( ) não

**10) Em quantas escolas você já atuou como professor coordenador na rede municipal de Taubaté?**

( ) somente uma escola

- 2 escolas ao mesmo tempo
- 2 ou mais escolas diferentes

**11) Em quais níveis de ensino você atua como professor coordenador?**

- Educação Infantil
- Educação Infantil e Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental I e II
- Ensino Fundamental II
- Ensino Fundamental II e Ensino Médio

**12) Indique até 05 habilidades que considera marcante para a função de professor coordenador.**

- entusiasmo
- ética
- flexibilidade
- domínio de conteúdo
- organização
- inovação
- exigência
- competência
- boa conduta pessoal
- bom humor
- criatividade

## APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### Parte II

#### Roteiro de entrevista

- 1) Para você, como foi assumir o papel de coordenador (a) pedagógico (a)? Faça um breve relato de como se deu o processo transitório de professor a CP., inclusive os sentimentos que acompanharam tal processo.
- 2) Quais as principais dificuldades enfrentadas, no seu dia a dia, que interferem no seu trabalho? Fale um pouco sobre como resolve os desafios do cotidiano escolar (a quem recorre?) e que tipo de sentimentos são mais significativos frente aos desafios comuns.
- 3) O que o estimula a manter-se na função de professor coordenador? Discorra um pouco sobre isso.
- 4) O que tem feito em prol de seu desenvolvimento profissional e em contribuição às suas atividades como formador docente?
- 5) Percebe reflexo do seu trabalho no aprimoramento profissional dos docentes? E no desenvolvimento pessoal deles? Discorra um pouco sobre isso.
- 6) Percebe ter construído novas aprendizagens ao longo do seu trabalho como professor coordenador? Poderia identificar algum tipo de aprendizado pessoal?
- 7) Como você entende o horário de trabalho coletivo (HTPC) da sua escola? Poderia me dizer as suas impressões a respeito desse encontro entre professores, coordenador pedagógico e gestores?

### APÊNDICE III – DIÁRIO DE CAMPO - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

<b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>	
<b>Data:</b> ___/___/___	
<b>Hora de início:</b> _____ <b>Hora de Término:</b> _____	
<b>Retrato do sujeito</b>	
<b>Reconstrução do diálogo</b>	
<b>Descrição do espaço físico</b>	
<b>Descrição das atividades</b>	
<b>Relato dos acontecimentos</b>	





## APÊNDICE VI

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

A formação continuada tem como objetivos resgatar a função dos coordenadores pedagógicos da rede de ensino municipal e fortalecer a identidade desses profissionais.

Os encontros serão organizados mensalmente, com duração de 2 horas, proporcionando a troca de experiências e o exercício da escuta entre os pares. Esses encontros serão oferecidos no Centro de Formação de professores que contará com uma equipe de supervisores que se responsabilizará pelo acompanhamento do grupo de C.P, identificando as necessidades da função para que possam trabalhar os conteúdos indispensáveis a todos que estão na função. O projeto da formação continuada também contará com a parceria da Universidade de Taubaté.

Elencamos alguns temas que serão discutidos e aprofundados nesses encontros:

- Visão da identidade profissional;
- Concepção de formação continuada;
- Relações interpessoais;
- Liderança;
- Planejamento;
- Estratégias de avaliação;
- Instrumentos metodológicos;
- Conhecimentos didáticos;
- Tematização da prática;
- Compartilhamento de experiências.

## **ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESPAÇO DO HTPC: Contribuições para formação e desenvolvimento profissional dos professores”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **“Suzana Aparecida Ramiro”**. Nesta pesquisa pretendemos **“identificar a prática do coordenador pedagógico e suas ações na perspectiva da sua atuação no contexto escolar, no espaço de formação em serviço – HTPC, e refletir sobre suas contribuições para a formação e desenvolvimento profissional e pessoal dos professores”** por meio de questionário sociodemográfico para a caracterização do perfil dos cinquenta (50) professores coordenadores do Ensino Fundamental e Médio que trabalham na rede municipal em estudo e entrevista semiestruturada a saber, com os dez (10) professores coordenadores do Ensino Fundamental e Médio que estejam atuando na função há três anos ou mais, selecionados a partir da análise do questionário e que serão gravadas em áudio e transcritas.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as contribuições do coordenador pedagógico no espaço escolar. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões e os riscos que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas. Entretanto, com vista a prevenir possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa e deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder, bem como solicitar para que os danos por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Caso haja algum dano ao

participante será garantido ao mesmo procedimento que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo financeiro nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 981238496 – **podendo inclusive ligar a cobrar** ou e-mail: [suzanaramiro@outlook.com](mailto:suzanaramiro@outlook.com)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 36351233, e-mail: [cep@unitau.br](mailto:cep@unitau.br)

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS466/12.

Rubricas: pesquisador responsável  participante \_\_\_\_\_

NOME DO PESQUISADOR: Suzana Aparecida Ramiro

#### Consentimento pós-informação

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESPAÇO DO HTPC: Contribuições para formação e desenvolvimento profissional dos professores”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento

poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

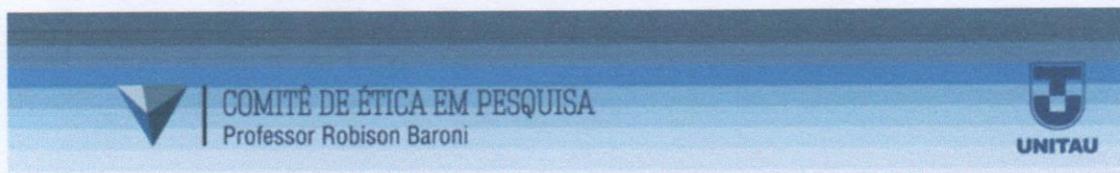
Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do participante

## ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



### TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu **Suzana Aparecida Ramiro**, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**O coordenador pedagógico no espaço do HTPC: Contribuições para formação e desenvolvimento profissional dos professores**”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 19 de novembro de 2018.

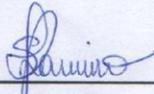
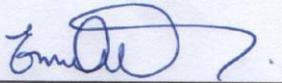
**PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Suzana Aparecida Ramiro**

## ANEXO C – PROTOCOLO DE INSCRIÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL

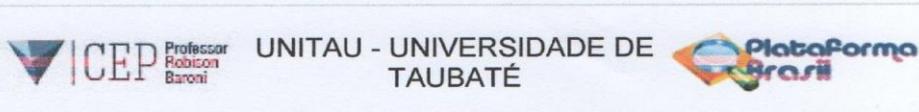


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O coordenador pedagógico no espaço do HTPC: contribuições para formação e desenvolvimento profissional dos professores			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: SUZANA APARECIDA RAMIRO			
6. CPF: 183.841.048-16		7. Endereço (Rua, n.º): JOSE CASSIANO DE FREITAS, 183 JARDIM SONIA MARIA TAUBATE SAO PAULO 12081300	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 12981238496	11. Email: suzanaramiro@outlook.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>05, 08, 18</u>		 _____ Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade de Taubaté		13. CNPJ: 45.176.153/0001-22	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (12) 3635-1233		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Edna Maria Q. D. Chamon</u>		CPF: <u>053.079.378-96</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora</u>			
Data: <u>07, 08, 2018</u>		 _____ Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

## ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESPAÇO DO HTPC: Contribuições para formação e desenvolvimento profissional dos professores

**Pesquisador:** SUZANA APARECIDA RAMIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 02048318.8.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.092.247

#### **Apresentação do Projeto:**

Apresentação adequada.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Identificar a relação existente entre o coordenador pedagógico e os professores, na perspectiva da sua atuação pedagógica como formador e no desenvolvimento de ações junto à equipe docente em horário de HTPC.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Consta avaliação de riscos e benefícios.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é de interesse da comunidade escolar e cumpriu as pendências apontadas.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Cumpridas as pendências apontadas.

#### **Recomendações:**

Nenhuma.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto atendeu todas as pendências apontadas.

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

Continuação do Parecer: 3.092.247

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 14/12/2018, e no uso das competências definidas na Resolução 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1203750.pdf	23/11/2018 11:07:22		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLESUZANA.docx	23/11/2018 11:06:57	SUZANA APARECIDA RAMIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOSUZANA.doc	23/11/2018 11:06:14	SUZANA APARECIDA RAMIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	21/11/2018 21:55:55	SUZANA APARECIDA RAMIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromisso_oficial1.docx	20/09/2018 19:38:51	SUZANA APARECIDA RAMIRO	Aceito
Parecer Anterior	arrumada_agosto.doc	20/08/2018 21:26:26	SUZANA APARECIDA RAMIRO	Aceito
Folha de Rosto	rost0_1.docx	20/08/2018 21:26:06	SUZANA APARECIDA RAMIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	oficio_anexar.jpeg	19/08/2018 14:37:40	SUZANA APARECIDA RAMIRO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 3.092.247

TAUBATE, 18 de Dezembro de 2018

---

**Assinado por:**  
**José Roberto Cortelli**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br