



ERIKA MARIA DE SOUZA

**O TRABALHO DO SUPERVISOR E DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO
DA ESCOLA**

**LAVRAS – MG
2023**

ERIKA MARIA DE SOUZA

**O TRABALHO DO SUPERVISOR E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A
FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dra. Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

**LAVRAS – MG
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA,
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Souza, Erika Maria de.

O trabalho do supervisor e do coordenador pedagógico e a
formação docente no contexto da escola / Erika Maria de Souza
– 2023.

99 p. : il.

Orientadora: Francine de Paulo Martins Lima.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Formação de formadores. 2. Formação docente. 3. Pesquisa-
formação. I. Lima, Francine de Paulo Martins. II. Título.

ERIKA MARIA DE SOUZA

**O TRABALHO DO SUPERVISOR E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A
FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA**

**THE WORK OF THE SUPERVISOR AND PEDAGOGICAL COORDINATOR AND
TEACHER TRAINING IN THE SCHOOL CONTEXT**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 20 de abril de 2023.

Dr. Braian Garrito Veloso	UFLA
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA
Dr. Rodnei Pereira	USCS
Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade	USCS

Prof. Dra. Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

**LAVRAS – MG
2023**

“Nãõ há coragem sem açãõ”.

Antônio Nóvoa

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de diversas pessoas. Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que contribuíram para o sucesso desta dissertação.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora, professora Francine de Paulo Martins Lima, pelo incentivo, paciência, encorajamento, pelo seu incansável apoio, por acreditar que era possível. Uma pessoa realmente que faz e fez a diferença. Como disse a educadora Ana Maria Freire: 'Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo'. Obrigada por transformar o meu mundo.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à banca examinadora, composta pelos professores Braian Garrito Veloso e Rodnei Pereira, por dedicarem seu tempo e conhecimento para avaliar esta dissertação. Agradeço pelas sugestões e comentários valiosos que contribuíram para a melhoria e sucesso deste trabalho.

Aos professores Regilson Maciel Borges e Paulo Henrique Arcas pelos ensinamentos no contexto do curso de Extensão que, assim como no curso Didática e Formação docente: diálogos com supervisores e coordenadores pedagógicos, ministrado pela Professora Francine, contribuíram para reativar em mim o desejo pela retomada dos estudos.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática – FORPEDI pelo acolhimento, trocas, estudos e aprendizagens compartilhadas.

Aos amigos e colegas de trabalho que contribuíram de diferentes maneiras para a realização deste estudo, pela troca de ideias, sugestões e reflexões.

Expresso minha gratidão à Secretaria Municipal de Educação, que me concedeu a oportunidade da realização da pesquisa junto às colegas Coordenadoras e Supervisoras Pedagógicas que, gentilmente, aceitaram participar da formação, motivadas e sempre focadas em ressignificar seu trabalho.

Ao Colégio Unilavras, na pessoa da Profa. Christiane Amaral Lunkes Argenta, por todo o apoio, palavras de incentivo e compreensão nos momentos de ausência.

Por fim, não poderia deixar de agradecer aos meus familiares, pelo amor, apoio e compreensão em todos os momentos da minha vida. Tanto amor! Tanto orgulho! Tanto carinho! Se não fossem vocês, eu não chegaria até aqui. Vocês são meu alicerce, meu porto seguro, sou grata a Deus por ter vocês em minha vida.

RESUMO

A formação de professores vem sendo foco de estudo, debates, preocupações e, ao longo da história, passou por profundas transformações no Brasil e no mundo. Para tanto, chama-se a atenção para o necessário processo de profissionalização docente que, nas escolas de Lavras, é realizado pelas coordenadoras, supervisoras e apoio pedagógicos. Dessa forma, estratégias junto à Secretaria Municipal de Educação são traçadas, estabelecendo interlocuções com a universidade, pautadas no desenvolvimento e qualificação profissional docente, efetivando a tríade ensino, pesquisa e extensão. Nesse viés, a pesquisa em tela tem como objetivo investigar como os supervisores e os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Lavras, Minas Gerais, percebem o desenvolvimento do seu trabalho e as suas possibilidades de ressignificação, considerando também o papel de formadores de professores no contexto da escola. Assim, a investigação se deu, por meio da pesquisa-formação, com o uso ainda de aplicação de questionário e entrevista com os 57 coordenadores e supervisores. Sob esta ótica, contando com o aporte teórico André (2020), Gonsalves (2004), Nóvoa (2019) e Placco e Almeida (2012), consideramos importante a formação de formadores, pois oportuniza estudos sobre a formação docente com profissionais responsáveis por essa articulação nas escolas, fomentando os processos de desenvolvimento profissional docente, numa perspectiva de formação docente centrada na escola. Como resultado, identificamos que as supervisoras sentem-se sobrecarregadas com o transbordamento de tarefas administrativas que sobrepõem o pedagógico e formativo. A partir das formações empreendidas no contexto da pesquisa-formação, observaram-se avanços na percepção de formadoras de professores como uma responsabilidade das supervisão e coordenação. Constatou-se, ainda, o delineamento de momentos de formações destinadas aos docentes das escolas em que atuam, na perspectiva da formação em contexto, por meio do desenvolvimento das pautas formativas. Registra-se que, apesar de revelarem que este ainda é um desafio, estão dispostas a efetivar essa perspectiva de trabalho, a fim suscitar o desenvolvimento de uma formação em contexto, de modo que a experiência formativa vivida seja permanente no dia a dia da escola, impulsionando o desenvolvimento profissional de docentes e supervisores pedagógicos.

Palavras-chave: Formação de formadores. Formação docente. Pesquisa-formação.

ABSTRACT

Teacher training has been the focus of study, debates, concerns and, throughout history, it has undergone profound transformations in Brazil and in the world. To this end, attention is called to the necessary process of teacher professionalization that, in the schools of Lavras, is carried out by coordinators, supervisors and pedagogical support. In this way, strategies along with the Municipal Department of Education are drawn up, establishing dialogues with the university, based on the development and professional qualification of teachers, putting into effect the teaching, research and extension triad. In this bias, the research on screen aims to investigate how the supervisors and pedagogical coordinators of a Municipal Network in the south of Minas Gerais, perceive the development of their work and the possibilities of resignifying it, also considering the role of teacher trainers in the context from school. Thus, the investigation was carried out through research-training, with the use of a questionnaire and interviews with the 57 coordinators and supervisors. From this perspective, relying on the theoretical contribution of André (2020), Gonsalves (2004), Nóvoa (2019) and Placco and Almeida (2012), we consider the training of trainers to be important, as it provides opportunities for studies on teacher training with responsible professionals for this articulation in schools, promoting the processes of teacher professional development in a perspective of teacher training centered on the school. As a result, we identified that supervisors feel overwhelmed with the overflow of administrative tasks that overlap the pedagogical and training aspects. From the training undertaken in the context of research-training, advances were observed in the perception of teacher trainers as a responsibility of supervision and coordination. It was also verified the delineation of moments of formation destined to the professors of the schools in which they work, in the perspective of the formation in context, or through the development of the formative guidelines. It is noted that, despite revealing that this is still a challenge, they are willing to put this work perspective into effect. the professional development of teachers and pedagogical supervisors.

Keywords: Training of trainers. Teacher training. Research-training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Base de conhecimentos profissionais do CP	43
Quadro 2 – Pautas dos encontros de formação (continua)	52
Quadro 3 – Representação do Produto educacional (Continua).....	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos Participantes	51
Gráfico 2 – Tempo de atuação na função	78

LISTA DE SIGLAS

CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Coordenação Pedagógica
FORPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática
GRUDE	Grupo de Estudos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFLA	Universidade Federal de Lavras
USCS	Universidade Municipal São Caetano do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO	19
2.1	O desenvolvimento profissional e a formação docente	19
2.2	Breve histórico da constituição da função do supervisor escolar e do coordenador pedagógico	25
2.3	O coordenador e o supervisor pedagógico: implicações da função e atuação	30
3	O TRABALHO DO SUPERVISOR E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA INTER-RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO EM CONTEXTO	34
3.1	O planejamento do trabalho do supervisor e do coordenador pedagógico	40
3.2	Dos desafios das condições de trabalho	41
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS	46
5	ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	50
5.1	Da especificação do trabalho pedagógico – realidade (caos)	56
5.2	Proposições com foco na ressignificação do trabalho pedagógico	63
5.2.1	Percepção das supervisoras e coordenadoras pedagógicas sobre o seu papel de formadoras de professores	63
5.2.2	Implantação dos momentos de formação em contexto	67
5.2.3	Das possibilidades de trabalho pedagógico: desafios e ressignificações	70
6	PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL - POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR E DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO: UM PASSO DE CADA VEZ NA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS DIÁRIOS	78
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	92
	APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	97
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	98

1 INTRODUÇÃO

“Eu aprendi qual é o valor de um sonho alcançar
 Eu entendi que o caminho
 Pedras terá
 Eu vi em campo aberto se erguer construção
 E foi com muitas pedras
 E foi com muitas mãos

 Eu vi o meu limite vir diante de mim

 Eu enfrentei batalhas que eu não venci
 Mas o troféu não é só pra quem não fracassar
 Eu tive muitas quedas
 Mas não fiquei no chão

 E ao olhar pra trás

 Tudo que passou
 Posso agradecer quem comigo estava
 Ergo minhas mãos
 Pra reconhecer

 Hoje eu sou

 Quem eu sou
 Pois sua mão me acompanhava
 Mas eu sei
 Não é o fim
 É só o começo da jornada
 E eu abro o meu coração
 Pra uma nova história

 Vejo vitórias se hoje eu olho pra trás

 E a minha frente eu creio que tem muito mais

 Eu sei que minha jornada aqui só começou
 E ao longo dessa estrada
 Sozinho eu não estou”

(Vocal Livre, Gui Brazil – Só o começo)

E, pensando no começo, percebo que minha trajetória é construída com muitas mãos, em campo aberto e repleto de sonhos. Nasci em Lavras, Minas Gerais, filha de pai barbeiro e mãe dona de casa. Na infância, o perfil de liderança esteve presente nas brincadeiras e no faz-de-conta. Sempre brincava de escolinha com minhas colegas da rua, meus ursos, bonecas e uma amiga imaginária, meus alunos e alunas.

Aos quatro anos, iniciei minha trajetória na escola e, no primeiro dia, enquanto não precisava de um período para me adaptar, pois sempre desejei aquele espaço, minha professora estava ocupada com as crianças que choravam em período de adaptação. Fui “esquecida” em

um canto, visto que, naquele momento, era vista como a criança que não precisava de atenção da professora. A ansiedade por realizar as atividades que tanto esperava e não aconteciam fez com que eu caminhasse até os materiais escolares que havia levado, pegasse a tesoura e cortasse alguma coisa. Chegando em casa, minha mãe questionou por que eu cortei justamente a saia do uniforme. Hoje, ao revisitar esta memória, percebo o quão importantes são as reflexões sobre a formação docente para que haja acolhimento às singularidades que se encontram em uma sala de aula.

Cresci como a aluna ajudante e líder da turma. Gostava sempre de ajudar as professoras a carregar seu material, apagar o quadro, entregar atividades e organizar a turma. Foram as Marias, Constâncias, Sílvias e Conceições que contribuíram para a construção da minha identidade docente. Lembro-me constantemente dessas professoras que marcaram minha trajetória na Educação Básica ao refletir sobre a minha prática e perceber o quanto carrego delas comigo.

Até o Ensino Médio transitei entre o ensino público e privado. Sempre muito motivada, participando ativamente e construindo meus sonhos e, como diz a música, “eu aprendi qual é o valor de um sonho alcançar” (SÓ..., 2020).

O sonho começou a concretizar após muitas inquietações. Depois de cursar o primeiro ano do Ensino Médio, tive que escolher entre o Magistério ou continuar os estudos no segundo ano do segmento. Optei pela continuidade, pois meu objetivo era realizar a prova de vestibular para ingressar no curso de Psicologia. No momento do intervalo, sempre observava as turmas do Ensino Fundamental em suas rotinas e me recordo de que o cheiro de giz de cera me encantava. Foi o que me motivou a ir até a secretaria da escola e transferir minha matrícula para o magistério a partir do segundo bimestre.

Mergulhei nos estudos, aproveitei as oportunidades de estágio e, após o magistério, iniciei meus estudos no curso de Pedagogia do Unilavras e, no mesmo ano, fui contratada pela rede privada como professora regente da Educação Infantil.

Durante os três primeiros meses de ingresso no mercado de trabalho e na docência, muitos foram os medos, dúvidas e ansiedades. Um dia, após uma situação desafiadora, até pensei em desistir. Hoje, percebo o quanto o acolhimento e a formação de professores iniciantes são válidos e de extrema importância. Essas dificuldades foram superadas com o apoio da equipe e muito estudo. Marli André dialoga com o contexto de professores iniciantes, em seus estudos e, em entrevista concedida à professora Francine Martins, declara que:

o iniciante deve ter um acompanhamento em seus primeiros passos na docência. As formas de acompanhamento podem ser múltiplas: a parceria de um colega mais experiente, a definição de um mentor, especialmente, treinado para essa função, mas o que todas as pesquisas sobre programas de indução evidenciam é que a forma mais produtiva de apoio ao iniciante é o envolvimento de toda equipe da escola em um programa de indução (ANDRÉ, 2020, p. 195).

Percebi a importância desse acompanhamento, em uma das instituições em que trabalhei, na qual nos encontrávamos às terças-feiras após a aula em um grupo de estudo (GRUDE). A cada encontro estudávamos conceitos, compartilhávamos as vivências, praticávamos a escuta ativa e nos fortalecíamos para enfrentar os desafios e proporcionar a melhor experiência de aprendizagem.

A percepção sobre a importância da formação continuada se intensificou quando fui convidada a participar da equipe gestora de uma escola pública municipal. O início da minha trajetória, na gestão escolar, traz em mim um desejo ainda maior de transformar o mundo por meio da educação. Contudo a realidade trazia discursos que revelaram a urgência do acolhimento e do constante diálogo entre a teoria e a prática, por meio do exercício de práxis e formação continuada. Uma de minhas funções era justamente oportunizar momentos de reflexões e busca pela melhoria contínua das práticas e vivências escolares.

De fato, devemos ter um olhar, para a construção de saberes, a partir das experiências profissionais de docentes, mas a articulação com a formação inicial e continuada deve acontecer de forma a estabelecer um elo. Portanto a formação desses formadores, no espaço da escola, faz-se fundamental, uma vez que, como afirma Nóvoa (2017, p. 1115), é necessário “edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores”.

Construo saberes também ao longo da minha trajetória profissional. Assim como na formação escolar, minha trajetória profissional também é marcada pela transição entre o ensino público e privado. Atuo na gestão escolar, em ambientes diferentes e desafiadores, que trazem em si um conjunto de complexas implicações que demandam responsabilidade e mais que amor, estudo e comprometimento com o desenvolvimento da educação.

Pensar na qualidade de ensino na Educação Básica e no desenvolvimento efetivo de processos de aprendizagens de estudantes implica assumir o compromisso ético-político com a educação, bem como legitimar os saberes que emergem no contexto da formação inicial,

continuada e das experiências profissionais que constituem a identidade docente construída cotidianamente por profissionais da educação, aspectos vivenciados em minha trajetória.

Nesse sentido, a universidade e a escola caracterizam-se por espaços que oportunizam a formação docente, advinda de diversas situações, que contribuem para o desenvolvimento profissional, por meio do acolhimento, do compartilhamento, das relações e vínculos estabelecidos entre as pessoas envolvidas nesse contexto formativo. A formação docente, portanto focada na qualificação profissional, urgente e necessária, no contexto da educação, é tema de diversas pesquisas acadêmicas que problematizam a sua importância e valorizam a produção dos saberes docentes, seja por professores iniciantes ou experientes. Essa temática encontra-se imbricada na construção da identidade profissional, ou seja, na articulação da formação do ser, pessoal e profissional, ao longo da minha trajetória. Nesse contexto, a partir das minhas experiências formativas e atuação profissional, o presente trabalho refere-se à formação continuada voltada aos profissionais de educação do município de Lavras-MG.

No cenário da educação pública municipal, os profissionais responsáveis pela formação docente, nas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), são, além da equipe gestora, a Coordenação Pedagógica, Supervisão Pedagógica e a equipe de Apoio Pedagógico¹. Dessa forma, estratégias junto à Secretaria Municipal de Educação são traçadas, estabelecendo interlocuções pautadas no desenvolvimento e qualificação profissional dos envolvidos na rede municipal de educação.

A Universidade Federal de Lavras (UFLA), por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, é parceira da rede municipal de ensino em diversos momentos de formação inicial e continuada de professoras e professores. A partir do ano de 2018, iniciaram-se diálogos, para a oferta de encontros com gestoras, especialistas, supervisoras e apoios pedagógicos, por meio do curso de extensão “Didática e Formação Docente: diálogos pedagógicos”. O curso, oferecido para 55 profissionais da educação (coordenadoras pedagógicas, supervisoras e apoios pedagógicos), foi realizado como parte do Projeto de Pesquisa-formação “Ser professor: dos processos de indução à resignificação da docência”², sob a coordenação da Professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima, da Universidade Federal de Lavras.

Em 2019, em uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Lavras

¹ Apoio Pedagógico são professores que atuam em parceria com as coordenadoras pedagógicas, responsáveis pela gestão do CMEI, para acompanhamento e acolhimento de docentes, em escolas e Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI que não têm demanda para supervisão pedagógica.

² Trata-se de um projeto integrante do Projeto guarda-chuva “Processo de indução de professores iniciantes na Educação básica”, financiado pelo Edital Universal CNPq/2018, coordenado pelas professoras Marli André (*in memoriam*) e Laurizete Ferragut Passos, ambas da PUC-SP.

e a UFLA, iniciei minha participação junto ao grupo de coordenadoras, supervisoras e apoios pedagógicos, nos cursos de extensão “Didática e formação docente: Diálogos pedagógicos” e “Formação de gestores escolares: revisando o projeto político pedagógico e aperfeiçoando a gestão escolar”.

A participação nessas ações formativas tocou-me de forma efetiva, provocando-me a querer aprofundar os estudos no campo da formação de professores e no papel do supervisor/coordenador no fomento a essa formação, entendendo ser este um movimento necessário, para a qualificação dos processos didáticos na Educação Básica, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional, seja dos professores, supervisores e coordenadores pedagógicos³.

Assim, busquei a minha inserção no mestrado profissional em Educação da UFLA, no ano de 2020. Refletir sobre essas questões, no contexto do Mestrado Profissional, permite problematizar e possibilitar desdobramentos potentes na prática profissional, desestabilizando discursos que reforçam o distanciamento entre os estudos acadêmicos e os saberes advindos da prática pedagógica. Assume também o compromisso da valorização da escola enquanto espaço formativo e do compromisso social da universidade, desencadeando, dessa forma, movimentos que agregam na busca por uma educação pública de qualidade.

A experiência relatada, no contexto do curso “Didática e formação docente: Diálogos pedagógicos” na formação de formadores atuantes em escolas públicas municipais de Lavras-MG, foi ampliada, quando do retorno, no ano de 2022, após ser interrompido por causa do necessário distanciamento social, em função da pandemia de Covid-19⁴, mas, dessa vez, não mais como supervisora da rede municipal, mas, sim, como pesquisadora integrante da equipe de formação, uma vez que passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas pedagógicas e Didática – FORPEDI, coordenado pela professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima, responsável pela organização e condução do Curso/Pesquisa-formação.

Nesse momento, novos olhares e perspectivas foram surgindo. Acompanhar os encontros suscitou o olhar para aspectos emergentes do trabalho dos supervisores e

³ As nomenclaturas “supervisor” e “coordenador” dizem respeito ao profissional que atua diretamente com as questões pedagógicas, sendo os termos usados de formas sinônimas neste estudo, tendo em vista a especificidade da função que desenvolvem no município pesquisado, nos CEMEIs – coordenadores pedagógicos e nas escolas de Ensino Fundamental – supervisores pedagógicos. Assim, com base na literatura que versa sobre o assunto, utilizaremos um e por vezes o outro, ou ainda, os dois juntos referindo-se aos dois profissionais e seus contextos de trabalho.

⁴ Em março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde como uma pandemia. Trata-se de uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

coordenadores, enquanto formadores de professores e das nuances do trabalho que desenvolvem, para viabilizar essa postura formadora. De forma específica, chamou-me a atenção, a partir da discussão sobre a categorização das atividades de trabalho do coordenador pedagógico – Importâncias, Rotina, Urgência e Pausa (MATUS, 1991 *apud* PLACCO, 2012), empreendidas no curso/pesquisa-formação, a necessidade de aprofundar a discussão e a compreensão acerca da rotina e do cotidiano de supervisores e coordenadores e contribuir, para a elucidação das nuances do seu trabalho e suas possibilidades de qualificação, reafirmando a postura formadora, notadamente para o apoio ao professor iniciante. Nessa perspectiva, entendemos ser possível, ainda, a discussão sobre o desenvolvimento profissional dos docentes.

A respeito do trabalho do coordenador pedagógico, Elisângela de Oliveira (2017), em pesquisa intitulada **O coordenador como agente de mudanças na prática docente**, discute as mudanças que o coordenador pedagógico possibilita, a partir de sua atuação no ambiente escolar, especialmente na prática docente. A pesquisadora utilizou da metodologia quantitativa e da análise de dados, a partir da entrevista semiestruturada e de documentos. Teve como corpus *de análise* quatro professoras coordenadoras que atuam na rede de ensino de uma instituição de educação infantil na cidade de São Paulo-SP. Como resultado, a pesquisa aponta o coordenador pedagógico como agente de mudanças, cujas ações possuem impactos significativos na prática docente de maneiras diversificadas. Em relação à formação continuada, Oliveira (2017, p. 8) aponta que a formação continuada “é um aspecto que oportuniza a reflexão e a significabilidade na ação do professor junto aos educandos, contribuindo para a integração de conhecimento teóricos e práticos, por meio de diferentes estratégias e instrumentos formativos”.

A respeito do trabalho do coordenador na perspectiva formativa, a dissertação de Elisabeth Fefferman (2016), denominada de **A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional**, a qual teve como objetivo investigar a compreensão do coordenador pedagógico sobre sua prática formativa, enquanto formador e avaliador, em relação à avaliação educacional, centrado na avaliação da aprendizagem, destaca que o coordenador pedagógico tem influências representativas na formação de professores e na atuação no ambiente escolar, de modo geral, no entanto ainda é preciso que esses profissionais tenham condições melhores, para a realização de suas atividades, sendo necessária, então, a implementação de políticas institucionais que possibilitem formação, bem como condições de trabalho. Na sua investigação, a autora utilizou-se da abordagem qualitativa, fazendo uso de instrumentos metodológicos, como análise de documentos e a aplicação de questionários, para 145 coordenadores da rede escolar SESI-SP, entre os quais três foram selecionados para a entrevista semiestruturada.

Já Elisabeth Orfão (2017), em pesquisa intitulada **O papel do coordenador pedagógico na formação crítica de professores: contribuições e desafios** teve como objetivo analisar a contribuição do processo formativo contínuo, desenvolvido pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação, em 2017, com coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas de Ensino Fundamental II do Município de São Caetano do Sul. Pautado na perspectiva crítica, colaborativa e reflexiva, realizou-se um levantamento dos desafios formativos desses profissionais e, assim, foi elaborada uma proposta de formação em que os participantes analisaram e discutiram seus desafios acerca da formação de professores. Como resultado, identificou-se a necessidade de espaços que possibilitem a formação, nas palavras da autora, “que provoquem estranhamentos e trocas coletivas contínuas para ampliar as possibilidades de intervenção” (ORFÃO, 2017, p. 7).

As pesquisas descritas contribuirão sobremaneira para a ampliação da compreensão sobre a proposta da presente pesquisa e, também, ao levantamento de referencial teórico acerca dos estudos empreendidos sobre a coordenação pedagógica e também sobre a formação docente.

É nesse contexto que surge o nosso interesse de pesquisa, cujo objetivo é o de investigar como os supervisores e os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Lavras, Minas Gerais, percebem o desenvolvimento do seu trabalho e as suas possibilidades de ressignificação, considerando também o papel de formadores de professores no contexto da escola.

O trabalho em tela está organizado da seguinte forma: No capítulo 1, intitulado *Desenvolvimento profissional docente e o processo de formação em contexto*, discorreremos sobre a perspectiva de desenvolvimento profissional, a qual agrega a formação inicial e continuada de docente e suscita a formação de professores no contexto da escola. Já o capítulo 2: *O trabalho do supervisor e do coordenador pedagógico e sua interrelação com a formação em contexto* tratará da especificidade do supervisor e do coordenador pedagógico, processo de constituição da profissão e especificidades do seu trabalho com a interface no processo de formação de professores na escola. No capítulo 3 *Metodologia*, trataremos do percurso metodológico delineado para a pesquisa. Já no capítulo 4, tratamos da análise dos dados e apresentação dos resultados. E, por fim, apresentamos as considerações finais e a proposta de produto educacional.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO

2.1 O desenvolvimento profissional e a formação docente

A formação de professores vem sendo foco de estudo, debates, preocupações e, ao longo da história, passou por profundas transformações no Brasil e no mundo. O modelo escolar consolida-se, em todo o mundo, em meados do século XIX, há 150 anos. Segundo Nóvoa (2019), para compreender a complexidade da constituição da formação de professores, em uma dimensão histórica, é necessário recorrer a uma dupla análise, política e organizacional. O referido autor, citando Bourdieu (1993) e Hutmacher (1981), entende que a análise política compreende as responsabilidades do Estado, em relação à educação e à produção de identidade cívica e nacional, por meio dos processos escolares obrigatórios. Nessa direção, o autor destaca a relevância dos professores para a manutenção e efetivação do processo educativo e direito à educação por todos. Ressalta que o desenvolvimento do processo e modelo escolar se realiza por meio dos professores. Para tanto, chama a atenção para o necessário processo de profissionalização docente.

Do ponto de vista organizacional, Nóvoa (2019, p. 2) elucida que ainda preservamos muito do modelo inicialmente estabelecido para o desenvolvimento do processo educativo, a saber:

um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; ii) uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; iii) uma turma de alunos relativamente homogênea, por idades e nível estabelecido através de uma avaliação feita regularmente pelos professores; iv) uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora.

Nesse sentido, o autor nos chama a atenção para a manutenção de pressupostos que, em alguma medida, subsidiam o trabalho docente na atualidade, mas, ao mesmo tempo, provocam a pensar sobre as possibilidades de manutenção ou resignificação desse modelo ainda hoje e, também, o papel dos professores na atualidade. A esse respeito, Nóvoa (2019) destaca que, no contexto das escolas normais do século XIX, o papel que os professores desempenhavam, na produção do modelo escolar, estava pautado não apenas na garantia do cumprimento do currículo, como também de questões relativas à manutenção da ordem e disciplina dos estudantes.

É importante lembrar que, nas formações de professores, inicial e continuada, constrói-se o modelo de educação, revelando os interesses do Estado e a produção de identidades e normalizações. Podemos perceber esse movimento, inclusive, nas legislações que permeiam o contexto da educação, conforme apontam as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao longo da história.

De acordo com Borges, Aquino e Puentes (2012 *apud* GOMES *et al.*, 2019), a chegada da LDB9.394/96 trouxe novas propostas, para a formação de professores, contudo alterações ainda tímidas e com influências do cenário precedente. Posteriormente, em 2002, adaptações curriculares foram realizadas pensando na formação de professores. Dessa forma, novas diretrizes curriculares para as licenciaturas foram promulgadas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Podemos perceber essas questões, nos seguintes artigos:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

- cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;
- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 22-23).

Dessa forma, os artigos citados revelam e traduzem a exigência da formação docente no ensino superior para a atuação na Educação Básica. Nesse momento, discute-se o lugar da formação de professores, currículo, projetos pedagógicos e necessidades. Em 2013, volta-se a habilitação para docentes da educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental para nível médio. Vale questionar a efetivação do que foi proposto na legislação, o fato é que os currículos oferecidos não respondem às demandas e desafios da prática pedagógica.

As transformações são contínuas e envolvidas por inquietações, contradições e movimentos que nos fazem refletir sobre a expansão da educação no Brasil, seus percursos e percalços. Gatti *et al.* (2019, p. 32) nos chamam atenção para as “improvisações para suprir as expansões das escolas com os professores”. Nossas políticas educacionais e de formação de professores, ao longo da história, mostram-se fragmentadas, sem continuidade e sempre respondendo aos contextos sociais emergentes.

Ao pensarmos na formação de professores para a Educação Básica é preciso retomar qual o papel da escola e do professor na sociedade contemporânea. Como essas transformações no que tange aos modelos e pressupostos legais para o trabalho docente dialogam com as transformações sociais que vivenciamos atualmente? Como a formação de professores pode contribuir para as demandas da sociedade e para a qualificação da educação escolar? Em que espaços essas formações acontecem?

Nóvoa (2019) elenca três momentos que constituem a organização do desenvolvimento profissional dos professores: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. Para o autor, a formação inicial acontece nas universidades e é primordial que haja diálogos com a prática profissional e a realidade docente nos seus espaços de atuação. A indução profissional consiste na transição da formação acadêmica para o contexto profissional, intensificando o contato dos professores iniciantes com os professores experientes. Percebemos, no entanto que a formação é um processo contínuo, que vai além do contexto acadêmico. A formação continuada, portanto acontece no desenvolvimento da atuação profissional, proporcionando reflexões sobre a prática e transformando as concepções e modelos escolares. Segundo Marcelo (2009), entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que deve se concretizar no local de trabalho do docente: a escola. Na mesma direção, André (2010) defende que a profissionalização docente deve ser um aprendizado, em longo prazo, individual e coletivo, motivando esses sujeitos a refletir sobre a sua prática em sala de aula e permitindo mudanças efetivas em seus espaços de atuação.

É comum escutar nas escolas narrativas que distanciam teoria da prática, principalmente em relação aos saberes que emergem da academia. São constantes os questionamentos e inquietações acerca da fala de formadores de professores nas licenciaturas e o distanciamento das necessidades reais do âmbito escolar. Segundo Nóvoa:

a escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido. No início do século XXI começou a tornar-se claro que este *contrato* e este *modelo* precisam de ser

profundamente repensados. Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira transformação da escola (NÓVOA, 2019, p. 2).

A contemporaneidade nos leva para um processo de transformações que invadem a vida cotidiana, modificando hábitos e culturas. A velocidade com que essas mudanças envolvem nossas vidas, muitas vezes, não tem sido observada no interior da escola. É preciso questionar qual o sentido da escola ou da universidade, diante da facilidade de acesso à informação, da participação em redes com pessoas as quais partilham interesses, práticas, conhecimentos e valores, sem limitações espaciais, temporais e institucionais. Essa questão tem emergência e consequências profundas sobre o modo de pensar a profissão docente, a sua função, o seu estatuto e o seu trabalho.

Nesse sentido, a formação docente, a partir da parceria entre universidade e escola e da formação em contexto, assume a perspectiva de êxito quando é pautada no diálogo e na partilha de saberes e práticas. Nóvoa (2019, p. 5) destaca “a necessidade da criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento)”. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Para Garcia (2009), o desenvolvimento profissional é um processo que vai se construindo, à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional. Sendo assim, a formação de professores deve ser evidenciada, como contínua e viva dentro da escola, por meio de um processo de vivência e socialização, que proporcione uma experiência formativa e um processo de construção identitária. Segundo Canário (1997, p. 9):

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e ao nível das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional, o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centradas na escola”, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante.

Para refletirmos sobre a importância da parceria entre universidade e escola para a formação de formadores, assumimos a perspectiva articulada, na entrevista de André (2020), em que a pesquisadora Marli André marca, em sua resposta, quem são os formadores de docentes no espaço escolar:

Em geral, esses **formadores são os coordenadores pedagógicos** das escolas – mas atualmente, também assumem essa função os diretores e supervisores das escolas – e os técnicos das organizações não governamentais, que são contratados pelas secretarias de educação para desenvolver em ações formativas (ANDRÉ, 2020, p. 196, grifo nosso).

Nesse sentido, a preocupação com a formação dos formadores torna-se necessária, uma vez que a escola assume um papel de espaço formativo, pensando no acolhimento e desenvolvimento profissional de docentes. É nesse contexto de trabalho que se constrói cotidianamente a identidade docente. Por outro lado, os saberes advindos da formação inicial de professores, muitas vezes, chocam-se com discursos que distanciam a universidade da escola.

Dito isso, faz-se relevante ter um olhar para a construção de saberes, a partir da experiência profissional de docentes, mas a articulação com a formação inicial e continuada deve acontecer de forma a estabelecer um elo. Portanto a formação desses formadores, no espaço da escola, faz-se fundamental, uma vez que, como afirma Nóvoa (2017, p. 1115), é necessário “edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores”.

A aproximação entre as vozes da universidade e os saberes da experiência pedagógica torna-se possível a partir do diálogo, da escuta e da compreensão da construção da identidade profissional docente. Para Nóvoa (2019, p. 7), é fundamental “compreender a importância de uma interação entre esses três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, nesse triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente”.

A partir desse olhar, André (2020), em seus diálogos, contribui com a visão da importância do acolhimento e da partilha de saberes e práticas no ambiente escolar, efetivando a construção de um espaço formativo:

Mas além da formalização de parceria, a articulação entre o campo acadêmico e o campo de atuação profissional só se efetivará se houver envolvimento pessoal e compromisso dos formadores tanto da universidade quanto das escolas. Para tanto, o trabalho compartilhado faz-se fundamental, o que exigirá investimento em estudos, diálogo constante e disposição para mudanças necessárias (ANDRÉ, 2020, p. 193).

Para tal,

os formadores precisam participar de processos formativos, em que possam ter oportunidade de discutir uma concepção de formação crítica e aprofundar estudos sobre estratégias formativas baseadas no diálogo, análise de contextos, planejamento e avaliação das formações (ANDRÉ, 2020, p. 196).

Para Garcia (1999, p. 180), temos “a necessidade de que as atividades presenciais de formação sejam seguidas de atividades de acompanhamento ou assessoria quer entre colegas que tenham assistido ao curso, quer por especialistas”.

A partir do diálogo, do compartilhamento e acolhimento, a formação docente, por meio da formação de formadores, permite a possibilidade de efetivação de práticas de ensino de qualidade, centrada no trabalho colaborativo (ANDRÉ, 2010). Destaca-se, portanto a relevância da reflexão sobre a formação continuada e, principalmente, a preocupação com a formação de quem é responsável pela formação docente na escola, ou seja, o supervisor e o coordenador pedagógico.

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para o papel de relevância dos formadores no contexto da escola, evidenciando, ainda, a importância do papel que desempenham na qualificação dos professores e fomento a momentos de reflexão e discussão sobre a prática pedagógica. A esse respeito, Vaillant (2003 *apud* AMBROSETTI *et al.*, 2020, p. 5) destaca que a atividade de formadores de professores tem como base “o desenvolvimento de habilidades mais específicas, com vista ao desempenho de uma função particular”. Apoiadas em Vaillant (2003), Ambrosetti *et al.* (2020) destacam que muitas são as tarefas e a diversidade atribuídas ao formador e destacam que:

O formador de formadores é quem está dedicado à formação de professores e realiza tarefas diversas, não só em formação inicial e permanente de docentes, como em planos de inovação, assessoramento, planejamento e execução de projetos em áreas de educação formal, não formal e informal (VAILLANT, 2003 *apud* AMBROSETTI *et al.*, 2020, p. 5).

As autoras enfatizam ainda que os formadores podem ser de grande importância, não apenas para a formação continuada dos professores experientes, mas notadamente para os professores iniciantes, os quais requerem atenção, cuidado e acolhimento desde sua chegada à escola até que superem o período da adaptação, do choque da realidade e da sobrevivência (HUBERMAN, 1992), momentos marcados por grandes desafios que interferem diretamente na permanência na profissão e modos de fazer dos docentes.

Nessa direção, Ambrosetti *et al.* (2020) defendem o trabalho de formação continuada em contexto profissional, no caso, situado na escola, tendo em vista a ideia de indução à

docência de professores iniciantes. As autoras coadunam com a ideia de indução proposta por Nóvoa (2017), o qual destaca que:

O conceito de indução, pela sua própria raiz etimológica, implica a ideia de ‘introduzir’ ou ‘levar a outro lugar’. Assim, toda e qualquer acção de formação pode ser considerada de ‘indução profissional’. Mas, na literatura especializada, o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes. As tradições dos países são muito distintas: residências docentes, estágios probatórios, períodos de supervisão, etc. [...]. Mas, seja qual for o contexto, há o reconhecimento unânime da importância deste período para a vida profissional docente. As políticas públicas têm encarado a transição entre a formação e a profissão como a fase decisiva do desenvolvimento profissional docente (NÓVOA, 2017, p. 1124).

Assim sendo, esse processo passa a ser de suma importância, uma vez que oportuniza que o profissional que está sendo formado e que futuramente atuará no âmbito educacional conheça o ambiente com outro olhar em que a prática e a teoria devem caminhar juntas, no espaço escolar, no ensino e no aprendizado. Como argumenta Nóvoa (2017), os diferentes mecanismos possibilitam isso, seja esse o estágio, a residência, períodos de supervisão, entre outros. O importante é passar por esses processos formativos.

2.2 Breve histórico da constituição da função do supervisor escolar e do coordenador pedagógico

A historicidade é importante para se compreender o processo pelo qual se passou algo ou uma determinada função até chegar aos dias atuais, entender em que circunstâncias se deram as mudanças, as transformações, os embates (ou não), políticos, sociais e culturais. É tomando como base tais pressupostos que o processo histórico do coordenador pedagógico nos importa, interessa-nos.

Dessa forma, iniciamos com a contextualização do surgimento da supervisão escolar. Não há um consenso no campo educacional sobre o seu surgimento, alguns estudos apontam sua origem, a partir da educação jesuíta no Brasil, mas outros indicam que foi, a partir da década de 60, no Estado da Guanabara, sendo o cargo denominado como coordenador distrital. A partir de 1965, intitulou-se de orientador pedagógico. A fim de delimitar e tentar explicitar o processo histórico, dar-se-á ênfase à coordenação pedagógica, a partir da década de 60, período em que há mais produções científicas abordando o assunto.

Estima-se que a formação da idealização da supervisão teve seu início com os jesuítas que estabeleceram regras para a prática didática. A delimitação dessa profissão pode ter iniciado, em 1931, no entanto a função tinha como denominação “orientação escolar” ou até mesmo “orientadores da escola” e tinham como responsabilidade a função de inspecionar (ROLLA, 2006). Nesse sentido, Conforme Saviani (2003, p. 26) expressa, o Supervisor Pedagógico aparece:

[...] quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições [...].

De acordo com Ferreira (2009), a função da supervisão pedagógica está diretamente relacionada com a ideia de gerência, que é contrária aos que executam o processo e àqueles que se beneficiam dele. Com a implementação do Programa Brasileiro Americano ao Ensino Elementar (PEBAEE), em 1957, técnicos passaram a receber habilitação para atuarem como Supervisor Escolar e passaram a ter função significativa no ensino (ROLLA, 2006). Nas décadas de 50 e 60, a perspectiva em relação ao supervisor ganha novos desdobramentos, em especial, no que se refere à formação. Inicialmente, investiu-se em uma formação tecnicista do supervisor, a fim de apenas cumprir determinadas práticas.

A função do supervisor passa a ser instituída por Lei, primeiramente, na LDB 4024/61 (BRASIL, 1961). Depois, na Lei Federal nº 5692, de 1971 (BRASIL, 1971), as responsabilidades atribuídas a esse cargo foram reafirmadas, no artigo 33, em que a supervisão passa a inserir modelos e técnicas em sua função, “contudo não perde o vínculo com o poder administrativo das escolas. Agora o seu papel é o de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes por parte de seus colegas, professores, regentes de classe” (BRASIL, 2006, p. 104). Dessa forma, o cargo em si possui aspectos do Inspetor Escolar que tem o caráter de controlar, fazer com que as atividades sejam realizadas como estabelecido (ROLLA, 2006).

Os anos 80 foram tempos críticos, no que se refere à supervisão, uma vez que a esse cargo foi atribuído o fracasso escolar, tanto que chegou até mesmo a ser extinto. Fato que causou bastante estranhamento por parte dos professores, que sentiram falta da atuação desses profissionais. Assim sendo, percebeu-se a necessidade do supervisor, mas a função em si necessitava de mudanças (ROLLA, 2006). Alguns estudos apontam que é nesse período que a supervisão pedagógica passa a ser percebida como coordenação pedagógica.

Ronaldo Venas (2012), em seu estudo, explicita que o processo histórico da coordenação pedagógica é relativamente novo, tendo seu início, em 1980, em substituição à supervisão

pedagógica. Contribuindo com essa percepção, Pereira (2017, p. 58) enuncia que, nessa época, “A inserção da figura do coordenador pedagógico nas escolas justifica-se, sobretudo, pelas tentativas em melhorar a qualidade de ensino das escolas públicas”.

Assim sendo, como é possível perceber, a coordenação pedagógica é originada, a partir da supervisão pedagógica, que tinha como objetivo controlar, fiscalizar os professores. Essa, por sua vez, tem sua base na Pedagogia, um curso que também sofreu e ainda sofre intensas modificações, ao longo dos anos, tendo seu surgimento em 1939 (VENAS, 2012). Um curso que se vê obrigado a se modificar, de acordo com as questões sociais vividas, isto é, sofre influências diretas do contexto. De acordo com Venas (2012, p. 2), “o curso vem sofrendo alterações em sua grade curricular, ora se adaptando às necessidades do mercado de trabalho, ora como resultado de proposições da própria área de conhecimento”.

O curso era dividido em dois, sendo Licenciatura e Bacharel. Quem cursava o primeiro estava apto a atuar dentro de sala de aula. Quem cursava o segundo poderia atuar nas áreas de supervisão, coordenação e orientação educacional. Assim, ficava evidente que o licenciando poderia atuar apenas dentro de sala de aula e o bacharel teria uma área de atuação mais ampla, tendo a responsabilidade de funções mais técnicas. “Nota-se uma clara hierarquia das funções não docentes sobre as funções docentes, e isso se refletia no status da carreira, na remuneração paga aos bacharéis pedagogos” (VENAS, 2012, p. 3). Essa organização institucional, até nos dias atuais, têm fortes impetus na relação dessas atividades no espaço escolar, estando, muitas vezes, até em conflito.

Corroborando com tal ideia, Pereira (2017) elucida que a inspeção pedagógica surgiu antes da supervisão escolar, da coordenação e da orientação educacional, pois foram áreas ou classificações que se consolidaram, nos anos seguintes, com a promulgação das Lei de Diretrizes Bases nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que estabeleciam algumas funções como, por exemplo, a dos orientadores educacionais e, com o Parecer 252/69 (BRASIL, 1969), que regulamentava o curso de Pedagogia.

Ao inspetor cabia a função de inspecionar o docente de forma a verificar como as aulas estavam sendo dadas, acompanhar as provas e o seu processo de elaboração. O inspetor podia inclusive atribuir nota ao estudante. Algumas das funções ainda são exercidas pelo coordenador pedagógico, atualmente, o que comprova que a atuação do cargo tem sua origem na história, nos processos que antecederam sua criação. O inspetor pedagógico tinha um posto autoritário e contrário às ideias dos movimentos populares de educação (PEREIRA, 2017).

A partir da década de 60, com a reforma dos cursos universitários, a inspeção pedagógica passa a ganhar novos contornos. Cria-se a habilitação em Supervisão Escolar, que

autoriza os indivíduos que tivessem tal condição a atuar em setores educacionais administrativos e de coordenadores pedagógicos nas unidades educativas. Nesse sentido, a formação universitária era uma condição para atuar nessa área (PEREIRA, 2017).

A partir da década de 70, especificamente com a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), algumas reformas, no âmbito educacional, foram significativas, como, por exemplo, a descentralização do ensino e a flexibilização do currículo, a fim de alcançar formação profissional. Nesse período, o que viria depois a ser considerado como coordenador pedagógico era denominado de orientador educacional, o qual, segundo Niskier (1971, p. 77), tinha como função, junto ao aluno:

- Observá-lo e estudá-lo em turmas, usando as técnicas adequadas ao estudo de grupo;
- Realizar sessões de orientação de grupo, bem como entrevistas coletivas e reuniões de líderes;
- Manter um fichário organizado e atualizado com indicações sobre cada um dos alunos;
- Promover investigações sobre a sua personalidade, nível mental, aptidões específicas, interesses, aspirações e expectativas por observação de testes e questionários e outras técnicas, a fim de melhor conhecê-lo e orientá-lo na escolha da profissão;
- Realizar entrevistas individuais, a fim de orientá-lo na solução de seus problemas e assegurar o seu ajustamento à vida escolar e social [...].

Ainda havia os aspectos relacionados à família do aluno e à comunidade escolar. Diante disso, é importante ressaltar que alguns aspectos ainda são exercidos pelo coordenador pedagógico hoje em dia. O crescimento de profissionais, como o orientador pedagógico, especialistas educacionais, vem junto com as mudanças sociais e o aumento expressivo da demanda dos sujeitos, exigindo mais da escola, dos técnicos educacionais. Após a ditadura militar, entre 1964 e 1985, especialmente no final desse período, o contexto social, cultural e a educação sofreram fortes mudanças (PEREIRA, 2017).

Em meio a lutas e protestos, o país passava por uma transformação extrema, chegava à democratização. Com ela veio a Constituição de 1988, que trouxe diversas reformas educacionais. Assim, a escola precisava se adaptar ao novo contexto, às novas exigências advindas dos acontecimentos sociais e culturais. A educação deixava seu caráter centralizador e se transformava em um espaço democrático, o que impactou também as relações, funções pré-estabelecidas, como a do coordenador pedagógico.

Em 1985, surge o cargo de coordenador pedagógico na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo –SP, pelo Regimento Comum das Escolas Municipais. No

entanto é, a partir de 1990, que a coordenação pedagógica passa a ser repensada conforme o seu processo histórico. Contudo, nesse período, ainda houve controvérsias quanto à ocupação do cargo, que, muitas vezes, foi ocupado por meio de votação. Assim, expôs problemas, uma vez que alguns profissionais, que não tinham formação, eram assolados pelos problemas, burocratização e pelas incertezas (VENAS, 2012).

Em Minas Gerais, o supervisor pedagógico recebe as atribuições ao seu cargo, conforme a legislação vigente - Lei 15293 de 5 de agosto de 2004 (MINAS GERAIS, 2004), tendo como responsabilidade, em instituições educativas, supervisionar a prática didática auxiliando no supervisionamento e controle do planejamento e nos processos avaliativos, como é possível identificar no artigo 6º parágrafo 2º em relação à Carreira de Especialista em Educação:

- 2.1. exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar;
- 2.2. atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade;
- 2.3. planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço [...] (MINAS GERAIS, 2004, p. 10).

Nesse sentido, complementando as percepções e concepções acerca das funções do coordenador pedagógico, Venas (2012, p. 9) explicita que o cargo foi:

incorporado ao conjunto de reformas de Estado, e tal se deve ao caráter que passou a ter dentro da escola: ao invés de articuladora do trabalho coletivo, assumiu o papel de receber e implementar, junto aos professores, os pacotes prontos das reformas educacionais.

Dado o seu caráter de importância dentro do espaço escolar, passou-se a considerar que, para ocupar o cargo, era preciso se submeter a uma eleição ao cargo junto com o diretor da escola (VENAS, 2012).

Nos dias atuais, para que uma pessoa ocupe o cargo de coordenador pedagógico, é preciso que se submeta às determinações, de acordo com a instituição educacional, sendo essa diferente conforme a esfera, ou seja, se é municipal, estadual ou privada. Nas instituições municipais e estaduais, em Minas Gerais, o trâmite para ocupação do cargo é parecido. É liberado um edital com a vaga e os pré-requisitos de inscrição. É feita uma seleção conforme a formação, análise de currículo e atuação profissional.

2.3 O coordenador e o supervisor pedagógico: implicações da função e atuação

O Coordenador Pedagógico possui a função de garantir aos professores, principalmente os novatos, adequada formação e trabalho com motivação. Além disso, o coordenador precisa auxiliar todo o corpo docente, no que concerne à aplicação das disciplinas, implementação das técnicas de estudo e a melhor integração da escola com a comunidade. Segundo o Ministério da Educação, “a gestão escolar deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo a diversidade e a peculiaridade de cada escola” (BRASIL, 2006, p. 103).

Além disso, percebe-se que os docentes chegam à escola despreparados para a prática educacional; segundo Saraiva (2012), foram as experiências concretas vivenciadas, nos espaços de atuação pedagógica, que fundamentaram suas concepções sobre a Pedagogia e sua prática. Gatti (1997, p. 53) ainda destaca que os professores iniciantes possuem baixo nível de satisfação com “a formação teórico-prática oferecida nesses cursos que não lhes assegura um mínimo para sua atuação enquanto professores”. Nesse sentido, há uma falta de experiência por parte dos professores, que, em contrapartida, pode ser suprida pela experiência de um coordenador atuante na escola. Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 168) argumentam que “a prática educativa envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a ser apreendidos), de objetivos, de métodos, de técnicas coerentes com os objetivos desejados”.

É importante salientar que esse processo que envolve o ensino, a aprendizagem e todas as implicações escolares envolve não somente a responsabilidade do supervisor e do coordenador, mas de toda a comunidade escolar. Sua função é, além de tudo, mediar a relação professor/aluno, no processo de ensino/aprendizagem, acolher o docente em sua realidade, acompanhar os acontecimentos, levando-os à compreensão própria da participação em questões educacionais; trabalhar, sobretudo, a ideia de processo de transformação, buscar caminhos alternativos, acompanhar a caminhada coletivamente. Dessa forma, seu trabalho:

[...] vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo (ALONSO, 2003, p. 175).

No âmbito escolar, percebe-se uma pluralidade de representações sociais que são construídas, por meio de contextos interpessoais, cuja linguagem é o principal instrumento de

comunicação. Com isso, consistem em ações do supervisor e do coordenador, diante dessa pluralidade, a inserção, a participação e a inclusão. Libâneo, Oliveira, Toschi (2008, p. 289) nos chamam atenção para o fato de que, para exercer sua profissão com mais qualidade, o professor/coordenador deve:

[...] conhecer bem o funcionamento do sistema escolar (as políticas educacionais, as diretrizes legais, as relações entre escola e sociedade etc.) e das escolas (sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade, etc.) e aprender a estabelecer relações entre estas duas instâncias.

Professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores; as relações entre todos esses personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade. Uma prática pedagógica imoral, nesse sistema, pode, distorcendo a historicidade do ser humano, desumanizá-lo. No entanto uma educação voltada para a luta política, em que as relações de poder e as ideologias são geradas, dá ao sujeito as condições de liberdade, de envolvimento com o mundo em movimento, aprimorando e aprofundando a existência humana.

À vista disso, o desempenho do professor, em termos de seus conhecimentos, atitudes e habilidades com relação ao ensino-aprendizagem, são âmagos da melhoria da qualidade da educação e também pelo apoio e suporte que o/a coordenador/a pedagógico/a lhe fornece, auxiliando e mediando suas dificuldades encontradas no decorrer do trabalho pedagógico (LÜCK, 2011).

A coordenação pedagógica está relacionada aos processos educativos, estabelecendo objetivos para o ensino e definindo as linhas de atuação em função dos objetivos e do perfil da comunidade. Além disso, propõe metas de atuação, define conteúdos curriculares, avalia e acompanha as propostas pedagógicas como um todo (TAUCHEN, 2013, p. 16).

Na mesma linha ideológica, Przybylski (1982) reconhece o conceito de coordenador como um agente com grandes responsabilidades na orientação e acompanhamento do desenvolvimento do ensino, acompanhando, observando e assessorando o desempenho dos professores, preparando -os na sua atuação didática junto aos alunos.

Dessa forma, umas das tarefas principais do supervisor e do coordenador é a de contornar obstáculos, promover o diálogo e criar um relacionamento respeitoso e produtivo. De acordo com Placco (2012, p. 52):

Só quando existe uma real comunicação e integração do processo educativo há possibilidade de emergência de uma nova prática docente, na qual movimentos de consciência e de compromisso se instalam e se ampliam, ao lado de uma nova forma de gestão e de uma nova prática docente

Assim, valorizar as relações interpessoais é de suma importância, crucial para que a realidade de cada situação/problema seja identificada e solucionada, ocasionando resultados satisfatórios que abarcam todo o corpo docente da escola. A esse respeito, Vallin (2007, p. 4) destaca que “é preciso tatear os limites dessa identidade, desse papel que vai sendo construído na ação”. Deve ser feito com base no diálogo e nas negociações.

Segundo Saraiva, Rodrigues e Sartori (2013), a função primordial do supervisor e do coordenador pedagógico é a de facilitador do desenvolvimento de saberes e de ações. Diante disso, a contribuição desse profissional implica organizar e planejar o sistema educacional, trabalhando, elaborando e executando os projetos pedagógicos, garantindo a melhoria no sistema educacional. Enfim, são responsabilidades que exigem uma formação específica para educar, orientar e estimular a aprendizagem, provocando no/a estudante o desejo de interagir com o conhecimento (FELDEN *et al.*, 2013). Sobre as atribuições do coordenador pedagógico, Libâneo (2004, p. 217) descreve que ele deve:

1. Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.
2. Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução.
3. Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento.
4. Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidade de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas.
5. Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores.
6. Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade do ensino.

No que diz respeito à aproximação da sociedade e comunidade escolar, a LDB 9394/96 estabelece que a escola tem obrigação de se articular com as famílias, e os pais, mães e responsáveis têm o direito a ter:

ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Com isso, o trabalho do coordenador é significativo na instituição de ensino, principalmente do que diz respeito a essa aproximação da sociedade com a escola. Ele auxilia e promove o vínculo, de maneira contínua com as famílias e a comunidade, fazendo integração da sociedade com a escola. Também está referido na lei e, para tanto, o coordenador precisa assumir esse compromisso junto com a equipe gestora da escola e seus colegas professores (FELDEN *et al.*, 2013). Assim, para que a coordenação pedagógica atue diretamente e contribua para a qualidade de ensino, o clima organizacional da escola precisa estar bem definido e satisfatório. Abrucio (2010, p. 258) explicita que:

Uma escola organizada tende a ter desempenho melhor do que a desorganizada. Cabe notar que isso não deve ser feito por um “diretor autoritário”, mas de outras três maneiras: com o cumprimento efetivo das normas organizacionais, com o exemplo sendo dado primeiramente pelos membros do corpo diretivo; com os professores, funcionários e alunos percebendo que suas opiniões sobre as regras são levadas em conta; e com a arbitragem em relação às ambiguidades e conflitos sendo sentida, pelo menos pela maioria, como justa.

Pode-se elencar que o autor propõe uma organização escolar que tenha como base as decisões tomadas no coletivo, isto é, de maneira democrática. A escola é composta não só pelo/a diretor/a, coordenador/a, mas também por docentes, funcionários/as, pais, mães e responsáveis. Há toda uma rede coletiva que estrutura e organiza o espaço escolar e deve ser levada em consideração quanto às decisões em relação a esse espaço.

Apoiados nas ideias aqui expressas, aprofundaremos no tópico, a seguir, o papel de relevância do coordenador pedagógico para a qualificação profissional de professores no contexto da educação básica.

3 O TRABALHO DO SUPERVISOR E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA INTER-RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Refletir acerca do desenvolvimento profissional docente atrelado à formação desses profissionais e à atuação do supervisor e do coordenador pedagógico é de suma importância, uma vez que trata dos diversos aspectos que interferem na profissionalidade desses profissionais. Não há um consenso sobre ambas as denominações, suas atribuições e representações dependem do contexto e até do local em que são usadas. Pode-se compreender na literatura é que a coordenação pedagógica deriva do que antes se considerava como supervisão. Com base nos estudos empreendidos por Lazarini (2022, p. 39), o supervisor e o coordenador pedagógico possuem características que são específicas e distintas. Ambas são profissões que estão “comprometidas com o acompanhamento pedagógico das ações educacionais”. A partir disso, iniciamos este capítulo compreendendo o que significa o desenvolvimento profissional docente.

Um aspecto que se pode dizer é que se trata de vários aspectos, experiências tanto no âmbito profissional quanto pessoal, nos campos informais e formais que influenciam a conduta do professor, seu modo de atuar em sala, de realizar suas práticas, de perceber as coisas à sua volta, de orientar o ensino e o aprendizado de estudantes.

Ainda, conforme o pesquisador, a concepção de desenvolvimento profissional tem-se modificado, ao longo dos anos, sendo motivada pelas mudanças nas esferas sociais, culturais e até mesmo históricas. O desenvolvimento profissional tem sido pautado em transformações que derivam de diferentes tipos de oportunidades e experiências a fim de possibilitar o desenvolvimento docente (MARCELO, 2009). A esse respeito, Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018, p. 75) argumentam que o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com a pessoa em si do professor, nas palavras dos autores, o que acaba “impedindo alguma ruptura em dualidades que, muitas vezes, impedem práticas diferenciadas”. Isso evidencia a importância de compreender que as percepções, concepções, experiências, vivências que os docentes possuem também os constituem enquanto profissionais. Essas experiências, em algum momento, fazem-se presentes no espaço da sala de aula, nas práticas diárias de ensinar e aprender.

Assim sendo, é urgente entender que o desenvolvimento profissional dos/as professores/as é indissociável da busca pela identidade profissional, na maneira com que o/a docente se define, mas também como define os outros ao seu redor. Marcelo (2009, p. 7) define esse processo como podendo ser influenciado:

pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

O professor não é um profissional que vem pronto e acabado para atuar no âmbito escolar. Antes de enfrentar o “chão da escola”, esse profissional passa por um processo formativo, por vivências que o constituem. Em suma, pode-se dizer que o docente se contrói e é contruído enquanto tal ao longo da vida. A partir disso, Galindo (2004) explicita a concepção de identidade, enquanto um processo de reconhecimento e autorreconhecimento, que é realizado pelo indivíduo e também pelos outros e isso dentro de uma conjuntura social. “O indivíduo define-se a partir de como se reconhece no desempenho de papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros no meio social” (GALINDO, 2004, p. 15). Faz-se importante salientar que há diferentes percepções e concepções na literatura acerca de identidade e também sobre a identidade profissional. No entanto, a fim de delimitar, ressalta-se que a perspectiva compreendida aqui é de identidade profissional enquanto uma construção que se dá no coletivo, no social.

É tomando como base tais pressupostos que se pode afirmar que o docente é modificado pelo seu trabalho, isto é, pela sua atuação, pelo meio no qual convive, pelas práticas que adota e, em certa medida, pelas práticas que os colegas também adotam. E isso impacta na sua identidade de trabalhador, assim como também de professor. De acordo com Tardif (2002, p. 56), “pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo”. Assim sendo, como já mencionado, em relação ao assunto tratado neste trabalho, o docente se constitui como tal à medida que exerce sua profissão. Tardif (2002, p. 56) destaca ainda que a “identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência caracterizada por sua atuação profissional”.

Diante disso, nas ideias do autor, o professor torna-se tal conforme atua, ao longo do exercício da docência. Além disso, o trabalho, os saberes empregados são aprendidos também conforme se trabalha, imerso no ambiente em que atua. “A aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que o preparem para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 57). No entanto a atuação profissional docente não é regida na dualidade distinta entre formação técnica e teórica, ambas devem caminhar juntas, ainda mais ao se considerar a importante função que

os/as docentes possuem na vida dos indivíduos. Sua atuação é implicada de saberes e práticas e essas são pautadas na formação.

Nesse sentido, Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018) mostram que a formação profissional e pessoal do professor não deve somente se pautar à busca por qualificação, na acumulação de certificados com extensas horas que registram horas e mais horas de curso, mas à reflexão crítica e continuada sobre a sua própria prática também é importante e isso oportuniza a (re)construção da sua identidade enquanto docente. Assim sendo, Nóvoa (1992, p. 13) explicita que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Isto é, uma formação que oportunize que o/a professor/a, que é também uma pessoa - e tal aspecto não pode ser desconsiderado -, invista em si, no seu currículo, mas faça isso de forma criativa, livre e com vista a desenvolver sua identidade.

Ademais, ainda conforme as concepções de Nóvoa (1992), é importante investir na pessoa do docente de maneira a oportunizar que aquilo que o autor chama de saber de experiência seja atribuído à pessoa, ou seja, ao professor. Assim sendo, a formação não é algo que se alcança plenamente, mas, sim, um processo que é construído continuamente e que, ao longo do tempo, vai modificando o sujeito, suas concepções e, conseqüentemente suas práticas pedagógicas. E, nesse sentido, as experiências são significativas, uma vez que permitem aprendizados.

Dominice (1991 *apud* NOVÓA, 1992) enuncia que é fundamental devolver à experiência o seu caráter de representatividade na formação, pois se configuram enquanto conhecimentos necessários para a existência, podendo esses serem no campo pessoal, profissional ou social. Os saberes são construídos por meio das trajetórias de vida. Assim sendo, a experiência deve ser considerada no campo de produção de saber, de conhecimento. E, para isso, a elaboração de espaços de (auto)formação e participação também são importantes, desde que possibilitem a compreensão do sujeito e a formação enquanto processo dinâmico, construído entre pares (NÓVOA, 1992).

Com base nisso, Oliveira (2017) explicita que os coordenadores pedagógicos têm uma importante função nesse sentido, uma vez que faz parte do cargo que ocupam estimular a formação continuada dos/as docentes. No entanto muitas pessoas que exercem essa profissão não têm clara essa tarefa, o que acaba por provocar o negligenciamento, em relação ao processo formativo, realizando tarefas secundárias que, em sua maioria, não fazem parte de seu trabalho.

Indubitavelmente, essa situação ocorre por vezes porque o CP não tem clareza do seu papel dentro da escola ou por não se sentir preparado para assumir a formação dos docentes, ou ainda, porque o cotidiano escolar o impede de realizar a sua função de formador. De qualquer maneira, partindo da perspectiva de que a função essencial deste profissional é ser formador de seus professores, os CPs precisam compreender o seu papel e constituírem uma identidade de formador dentro da Unidade Escolar, priorizando as questões de cunho pedagógico e formativo e, também, organizar a sua rotina para focar nas ações prioritárias da dimensão formativa (OLIVEIRA, 2017, p. 32).

Como mostra a pesquisadora, o supervisor e o coordenador pedagógico têm como uma de suas funções primordiais a formação do professor que atua no ambiente escolar e é preciso ter noção e reconhecer tal aspecto como sendo relevante, não só para a formação do sujeito em si, mas para o espaço escolar de forma geral. Além disso, faz-se necessário salientar que perceber e exercer as funções destinadas ao cargo de supervisor e do coordenador pedagógico não se configura enquanto uma tarefa fácil, em razão das adversidades que avassalam o cotidiano de uma instituição educacional, fazendo com que esses profissionais atuem em diferentes esferas.

O supervisor e o coordenador pedagógico assumem um novo perfil ante as mudanças ocorridas nos últimos anos no país, sobre os movimentos de democratização e a concepção crítica da realidade da escola. Essa nova característica é assumida pelo gestor para que seu trabalho seja operativo e eficiente e, assim, contribua para o processo da gestão escolar.

Desse modo, a ocupação do supervisor e do coordenador pedagógico, no dia a dia da escola, é de extrema importância, pois é ele quem organiza o trabalho pedagógico que contribua, para uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos, bem como lidar com as diversas demandas impostas em relação aos aspectos educacionais dos professores, alunos e famílias das escolas da rede pública. Entendemos ser necessário conhecer e analisar a legislação que trata da sua atuação, bem como os programas e projetos que têm por finalidade promover a formação do supervisor e do coordenador pedagógico (GIL, 2013).

Os autores que embasam a discussão do presente trabalho demonstram que o papel dos supervisores e coordenadores pedagógicos têm um impacto significativo na aprendizagem e no ambiente educacional, especialmente, na formação de docentes e como eles atuam no espaço escolar. Além disso, considera-se o novo perfil da função do supervisor e do coordenador pedagógico, que requer desses profissionais uma atuação mais integrada, participativa e crítica nos espaços democráticos.

O supervisor e o coordenador pedagógico possuem a função de garantir aos docentes, especialmente àqueles e aquelas que estão iniciando sua atuação e prática, no âmbito

educacional, de se formarem possibilitando que exerçam sua função com motivação. Ademais, o indivíduo que ocupa a função de coordenar pedagogicamente deve ter consciência da sua importância, de como suas ações e condutas refletem nas práticas cotidianas de professores.

Em consonância com tais ideias, Moreira (2016) mostra que o conhecimento da responsabilidade do coordenador é fundamental. Além disso, salienta que a atuação desse profissional tem despertado preocupações, por causa das possíveis intervenções, à medida que qualifica o trabalho de docentes. O papel desse profissional não é controlar, monitorar, mas pensar em ações estratégicas para proporcionar a qualidade na educação.

Ademais, o coordenador, ainda de acordo com as concepções de Moreira (2016, p. 8), deve “planejar as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas na escola criando condições para sua atuação na proposta educativa, percebendo que ensinar exige competência profissional”. Complementando, Egito (2014, p. 14) salienta que “o papel do coordenador pedagógico é agregar ações pedagógicas que promovam a qualidade no desempenho do processo ensino-aprendizagem”. Para que isso aconteça, é necessário que o coordenador tenha um bom relacionamento com os demais componentes da instituição educativa, desde os docentes até mesmo os estudantes.

A atuação do coordenador pode modificar, conforme a legislação que rege o seu trabalho, isto é, podendo ser estadual ou municipal. Além disso, pode sofrer mudança com base nas perspectivas da escola ou pela visão do diretor e até dos professores. Por essa razão, o diálogo tem que estar no centro da atuação desses profissionais, a fim de alcançar sempre resultados positivos em relação ao ensino e ao aprendizado. Apesar disso, é importante compreender que o supervisor e o coordenador pedagógico têm como função:

supervisionar, assessorar, acompanhar, apoiar e avaliar as atividades pedagógicas curriculares e, prioritariamente, assistir aos discentes com técnicas didático-pedagógicas para elevar a possibilidade de compreensão do estudante às diferentes disciplinas que ele necessita se apropriar. Outra importante atribuição do coordenador pedagógico é fortalecer o relacionamento com os pais, com a comunidade e com escola (EGITO, 2014, p. 13).

De certa maneira, pode-se dizer que o coordenador se configura como sendo uma espécie de “elo”, ou seja, aquele que une, que media e intermedia as relações entre professores e alunos, pais e professores/as, escola e família. Tem como função contribuir para que o dia a dia da/na escola seja produtivo, tanto para os docentes, quanto para o estudante. Supervisiona, sim, mas também orienta, dá condições para que o corpo docente e os estudantes tenham a

escola como espaço em que possam e devem acreditar. Lida com os mais diversos problemas e desafios. Acompanha o rendimento escolar dos estudantes, a prática pedagógica do professor.

Segundo Zen (2012, p. 8):

O coordenador pedagógico é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos. Ele faz parte do corpo de professores e sua função principal se divide entre a formação de professores e a gestão do Projeto Político Pedagógico da escola.

O coordenador é o articulador do Projeto Político Pedagógico, que é um documento fundamental, para a organização do espaço escolar, refletindo as percepções, concepções, idealizações e objetivos que a instituição almeja alcançar. Assim, o coordenador é um profissional que também é docente, aspecto que, muitas vezes, é esquecido. Ele tem o importante papel de motivar, mas de também ser motivado. Precisa diariamente liderar, pensar em estratégias, ações a serem colocadas em prática, a fim de alcançar a qualidade educacional. Para isso, o planejamento é um aspecto que precisa ser incorporado na execução do cargo de coordenador pedagógico.

Assim sendo, o planejamento não pode ser entendido enquanto uma atividade neutra, sem uma finalidade em si, pois, ao contrário, ele possui sentido e intencionalidade, que propositalmente caminham na busca de resultados concretos. Para que haja planejamento, é preciso haver um problema, uma questão a ser resolvida, solucionada e só depois serão definidas quais as medidas a serem tomadas para se chegar ao fim específico desejado. De acordo com Libâneo (1994, p. 22), o planejamento é fundamental por se tratar de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Entendendo que o planejamento é um instrumento essencial para estabelecer a ordem, seja de indivíduos, lugares ou coisas, torna-se algo fundamental para o ambiente escolar, uma vez que proporciona a organização e, conseqüentemente, o equilíbrio funcional do espaço escolar, bem como do sistema educacional. Assim, o ato de planejar auxilia na prática pedagógica, possibilitando a organização metodológica que resulta no sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, o planejamento, dentro do espaço escolar, é o que permite aos profissionais da educação se ordenarem e executarem de maneira satisfatória suas responsabilidades.

3.1 O planejamento do trabalho do supervisor e do coordenador pedagógico

Na obra denominada “O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola”, Placco (2012, p. 47) inicia explicitando o quanto é necessário que o coordenador pedagógico reflita sobre a sua atuação quanto às adversidades do cargo, que cada vez mais tem lidado com o fato de “apagar incêndios”, em vez de, nas palavras da autora, “construir e reconstruir esse cotidiano, com vista à construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola”.

Considerando o trabalho do coordenador pedagógico, é significativo abordar a categorização das atividades que são destinadas ao cargo (MATUS, 1991 *apud* PLACCO, 2012). São quatro os conceitos, sendo – **Importância – Rotina – Urgência – Pausa**, que foram reorganizados por Gonçalves (1995) em dois pares, sendo o primeiro – Importância, Rotina e Urgência; o segundo – Pausa. Iniciamos categorizando os pares, começando pela Importância.

Segundo Placco (2012, p. 48), “IMPORTÂNCIA são aquelas previstas no projeto político da escola, tendo em vista atender as metas e finalidades em longo, médio e curto prazo, para os projetos que visam mudar a situação presente”. E essas decisões e ações importantes estão intimamente comprometidas com as mudanças. Dessa maneira, a partir da identificação dos pontos, os diagnósticos feitos pelos educadores, as importâncias são estabelecidas e também são traçados meios de superar as dificuldades.

As atividades de ROTINA também são importantes, uma vez que oportunizam a manutenção e o funcionamento da instituição educativa. “As atividades de rotina direcionam-se para o funcionamento do cotidiano, para as normas reguladoras do processo de decisão-ação, para a manutenção de procedimentos e de recursos de trabalho” (RIVAS, 2009, p. 153). No entanto a autora elucida que a rotina tem um comprometimento com a estabilidade, que, em certa medida, pode trazer uma rigidez, para as ações do coordenador, mas também para os educadores e educandos, trazendo mais do mesmo e não oportunizando mudanças.

As atividades de URGÊNCIA se configuram como sendo aquelas que “se direcionam para atender aos problemas-situações que não são previstos pelo processo de decisão-ação e que exigem permanente atenção” (GONÇALVES, 1995, p. 81). Um processo que está relacionado com a adequação da maneira com que o trabalho é realizado com as adversidades do dia a dia da escola. As urgências são eventos que desestabilizam a rotina e, muitas vezes, oportunizam o redirecionamento de importâncias (PLACCO, 2012).

As atividades de PAUSA são aquelas em que o atendimento:

das necessidades individuais do sujeito se incluem no descanso, os períodos de férias, as ações descomprometidas com resultados, a atenção para os fatos e circunstâncias não vinculadas à função social da instituição e os elementos subjetivos das relações interpessoais (GONÇALVES, 1995, p. 81).

O compromisso com a pausa está relacionado com a humanização, isto é, com o reconhecimento dos limites dos indivíduos para que, não só a instituição educativa funcione com qualidade de modo geral, mas para que o educador e educandos possam ensinar e aprender também com qualidade. Por muitas vezes, em razão da rotina e urgência e, de certa forma, da importância, o coordenador passa a ignorar a necessidade da pausa, o que desencadeia processos de estresse e ansiedade.

Assim sendo, é necessário que haja um equilíbrio entre os quatro conceitos e seus desdobramentos, uma vez que a intensificação de outro pode desencadear problemas que podem afetar diretamente o sistema educacional, a escola, bem como os profissionais que nela atuam, como o coordenador pedagógico, por exemplo. É urgente que esse profissional transforme urgências e rotinas, prevendo, portanto as situações que são adversas e trabalhando com elas. Além disso, que comprometa educadores no planejamento de forma que se sintam parte integradora e, assim, proponham ações importantes.

3.2 Dos desafios das condições de trabalho

São muitos os desafios que constituem o exercício da profissão de um coordenador pedagógico, o que leva a que ele tenha uma atuação, muitas vezes, “desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes, até frenética” (PLACCO, 2012, p. 47). E tais ações acabam por deixar o coordenador exausto e frustrado, tendo a função limitada e desgastante de apagar incêndios, em vez de construir um cotidiano, pautado no bem-estar coletivo, baseado no Projeto Político Pedagógico.

Colaborando com essa discussão, Pereira (2022) argumenta que o coordenador pedagógico, além de ter como papel a construção e implementação do PPP, como citado acima, tem ainda a de formar professores e de ser transformador das práticas pedagógicas, em conjunto com os demais indivíduos que compõem a instituição educativa e o seu contexto. No entanto as dificuldades são muitas e impedem que tais papéis sejam cumpridos. Um exemplo é a falta de atenção que o Coordenador Pedagógico recebe das políticas educacionais e também dos diretores em relação às determinações de suas funções.

Ao não saber ao certo quais são as funções estabelecidas ao seu cargo pode acarretar ao que Pereira (2022) denomina de “confusão”, uma vez que o coordenador e supervisor pedagógico podem assumir funções que não são designados ao seu cargo, como, por exemplo, a função do orientador educacional e até mesmo do diretor. Esse fato pode causar, no ambiente educacional, uma desordem, desestruturar a organização e funcionalidade do âmbito escolar. As consequências podem ser:

mau uso dos tempos e espaços coletivos destinados à formação continuada, falta de momentos de troca de conhecimentos entre pares, ambiente e cultura profissionais, que não promovem mudanças, tanto nas práticas de ensino quanto nos resultados de aprendizagem dos estudantes, falta de articulação e colaboração profissional, clima escolar ruim, relações interpessoais pouco construtivas, entre outros efeitos danosos não apenas ao CP, mas ao trabalho escolar, como um todo (PEREIRA, 2022, p. 91).

Assim sendo, a “confusão” pode se instaurar na intuição escolar, a partir do momento, em que o coordenador exercer funções que não são suas. Além disso, um desafio que cada vez mais tem afetado as escolas, bem como os coordenadores, é a ausência das famílias com relação ao acompanhamento das atividades dos alunos. Moço, Santos e Souza (2016) argumentam que a presença dos pais e responsáveis, na educação dos filhos, tem impactos significativos no desenvolvimento desses indivíduos, no crescimento em diversas áreas como o cognitivo, físico e social.

Fazer com que a escola converse com as famílias, de modo que encontre uma maneira de caminhar juntas em prol de uma educação democrática e participativa, não é uma tarefa fácil, no entanto, como empregado por Moço, Santos e Souza (2016), a família é uma parcela importante no desenvolvimento do aluno, tem um compromisso com a educação desse sujeito e, estar na escolar, se interessar pela vida escola do aluno faz parte disso.

Outro aspecto que é um desafio para o coordenador pedagógico é a formação docente. Como já salientado neste trabalho, a formação de professores é um ponto necessário, tanto para o docente em si – para que tenha experiência na realização de sua prática - quanto para a escola e para os alunos. E essa formação também é realizada com outros profissionais, como, por exemplo, o coordenador. De acordo com Campos (2015), o coordenador, por meio da formação, pode oportunizar que professores, especialmente os que estão iniciando a profissão, ao se depararem com situações adversas às quais não estão preparados, ao se sentirem inseguros, tenham a certeza de que podem contar com o auxílio do coordenador, bem como com a sua experiência.

No entanto, para que isso seja feito, o coordenador tem como responsabilidade a aquisição e exercício de conhecimentos específicos, ainda mais se voltando para a formação continuada de professores. Pereira (2022) argumenta que esse conhecimento específico é construído na relação com outro dentro e fora da escola, em contato com as diversas produções científicas e também com as histórias de vida, sejam de professores, alunos ou pais e responsáveis. O autor apresenta uma proposta inicial de base de conhecimentos, para o exercício da coordenação pedagógica, pautada em quatro eixos, apresentados a seguir.

Quadro 1 – Base de conhecimentos profissionais do CP

1. Conhecer e compreender as orientações didático-pedagógicas referentes ao currículo da rede em que atua
a. Dominar as orientações didáticas, bem como os princípios e estratégias pedagógicas facilitadoras da implementação do currículo
b. Conhecer diferentes estratégias que podem facilitar aos professores de diferentes áreas e disciplinas a estruturarem a aprendizagem dos estudantes, previstas para cada ano
c. Compreender as relações entre as diferentes áreas de conhecimento, de modo a facilitar o trabalho interdisciplinar entre o corpo docente
d. Conhecer o currículo
2. Ter conhecimento dos processos metodológicos da formação continuada docente
a. Conhecer e compartilhar com os professores diferentes modos de facilitar a aprendizagem dos estudantes, de acordo com a natureza dos conteúdos, conceitos e processos previstos no currículo
b. Conhecer estratégias metodológicas de formação diversificadas, bem como recursos didáticos e tecnológicos variados, que possam apoiar as ações de ensino dos professores
c. Conhecer e utilizar estratégias de levantamento de conhecimentos prévios e de identificação de necessidades formativas dos professores
d. Conhecer e utilizar diferentes instrumentos de apoio e acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelos docentes
3. Conhecer os professores e como se desenvolvem profissionalmente
a. Conhecer os processos de aprendizagem dos professores e suas diferenças em relação ao desenvolvimento dos estudantes
b. Conhecer as fases do ciclo de vida profissional docente e suas implicações no cotidiano escolar e na relação com os estudantes do segmento em que atua
c. Conhecer os aspectos que interferem no desenvolvimento profissional dos professores
d. Conhecer fundamentos e práticas que contribuam com a mediação das relações interpessoais entre/com os docentes e com a colaboração profissional docente
4. Dominar o processo de gestão pedagógica da escola, dispondo de ferramentas e estratégias diversificadas para qualificar os processos de ensino e aprendizagem
a. Conhecer e compartilhar com os professores métodos de ensino diversificados e que favoreçam a aprendizagem ativa dos estudantes, em diferentes etapas de seu desenvolvimento

Fonte: Elaborado por Pereira (2022, p. 98).

Ainda, conforme o autor, todas esses aspectos são “fundamentais, para que o CP desenvolva o seu papel formador, articulador e transformador, a partir de suas experiências,

contextos de atuações e possibilidades de reflexão da própria prática” (PEREIRA, 2022, p. 97). Por meio dos conhecimentos específicos, o coordenador pedagógico conseguirá criar ações para executar e auxiliar as práticas pedagógicas, na organização e planejamento escolar.

O planejamento escolar, também, é uma das funções do coordenador pedagógico e abordar tal questão é pontuar as estratégias estabelecidas e efetivadas para alcançar o bom funcionamento do ambiente educacional. Como também já mencionado anteriormente neste trabalho, Placo (2012) mostra a necessidade de três categorias, no planejamento, entre elas, a “importância”, “rotina”, “urgência” e “pausa”. É fundamental ao coordenador pedagógico compreender os sentidos de cada uma, no seu dia a dia, para que assim seja possível exercer o seu cargo com qualidade e efetividade.

Considerando a necessidade do planejamento, Padilha (2001, p. 63) explicita:

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Dessa forma, o planejamento não é uma atividade simples e corriqueira, que é acrescentada nos “afazeres” sem intenção específica. É justamente o contrário, o planejamento precisa ser realizado, estar presente, no dia a dia do coordenador pedagógico, como uma tarefa intencional pela busca por resultados satisfatórios para a escola e a educação. Para planejar, é preciso pensar com que objetivo se almeja, ao realizar esse planejamento e, também, lembrar-se de fazer com ele caminhe ao encontro do Projeto Político Pedagógico da Escola.

O planejamento só pode ser feito, à medida que se conhece a realidade da escola em que atua, ou seja, quem são os alunos, professores, pais e responsáveis que constituem a instituição educativa; além disso, quais são os problemas, sejam pedagógicos, organizacionais ou até mesmo sociais, que afetam esse ambiente, sempre pensando na resolução dos problemas, a fim de obter qualidade no ensino e desempenho.

Outra questão que também é um desafio, para a atuação do coordenador pedagógico nas escolas, é o excesso de trabalho e o que isso pode acarretar na vida desse indivíduo. Muitas vezes, pensa-se muito no aluno, nos professores, nos pais, na escola, o que deve ser feito, no entanto quem e quando se pensa no coordenador pedagógico? Nas suas condições de trabalho,

condições físicas e emocionais? Assim como o professor e outros profissionais, o coordenador pedagógico é, antes de tudo, gente e precisa ser olhado como tal também, ter suas singularidades consideradas, sentir-se apoiado pela direção e pelos demais funcionários, pois assim se sentirá acolhido e isso poderá refletir no seu trabalho.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Como já mencionado, a pesquisa em tela tem como objetivo geral investigar como os supervisores e os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Lavras, Minas Gerais, percebem o desenvolvimento do seu trabalho e as possibilidades de sua ressignificação considerando também o papel de formadores de professores no contexto da escola. De forma específica, a pesquisa pretende:

- a) Problematizar a função do supervisor e do coordenador pedagógico e sua relação com a formação de professores no contexto da escola;
- b) Analisar as especificidades da atuação dos supervisores e coordenadores e os modos como organizam e desenvolvem o seu trabalho e possíveis relações com o papel de formadores de professores;
- c) Analisar, a partir do curso e com base na pesquisa-formação, os desafios da atuação de coordenadores e supervisores pedagógicos.
- d) Elaborar, a partir das demandas apresentadas pelo grupo de supervisores e coordenadores, infográfico orientador à organização do trabalho, considerando práticas formadoras de professores no contexto da escola.

Para tanto, propõe-se, para esta pesquisa, uma abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (2007 *apud* MARTINS; RAMOS, 2013, p. 10), “[...] trabalha com questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado”. Soma-se ainda o desenvolvimento de uma pesquisa-formação, que tem como premissa o envolvimento do pesquisador no campo de pesquisa, sendo ele, ao mesmo tempo, pesquisador e pesquisado. Tal perspectiva segue a linha da produção de forma compartilhada, associando-se à pesquisa-ação, intervenção, participante, participativa, colaborativa, entre outras, que, de acordo com Perrelli *et al.* (2013, p. 280), está articulada:

à ideia de uma deliberada aproximação, e não de distanciamento, entre o pesquisador e o sujeito-alvo da pesquisa. Tal ideia assenta-se nos pressupostos de uma racionalidade mais humana, necessariamente mais sensível e dialógica, que admite a possibilidade de os sujeitos – pesquisadores e pesquisados – produzirem conhecimento no exercício da escuta do outro, deixando aflorar as suas experiências e refletindo sobre as vivências de cada um. Essa visão rompe com a rigidez da separação dos lugares e das atribuições daquele que investiga (que produz conhecimento científico) e daquele que

participa como sujeito investigado (que fornece os dados de que o pesquisador necessita).

Corroborando a essa perspectiva, Gonsalves (2004) destaca que esse modo de fazer pesquisa valoriza a dimensão humana e formadora do ato de pesquisar. Para o autor, não deve haver separação rígida entre pesquisador e pesquisado, pois, “nesse caso, a preocupação maior [...] não reside na aplicação de um método para atingir a verdade; a questão essencial é ter como meta do pensamento, a noção de [...] formação em lugar de conhecimento” (GOLSALVES, 2004, p. 59).

Assim sendo, à medida que o pesquisador está em contato com o desenvolver da pesquisa, também faz parte dela enquanto participante e é formado por ela. Está envolto no processo de investigação e os aspectos que nela interferem, isto é, sobre o que passou a conhecer sobre a pesquisa, mas também sobre si (PERELLI *et al.*, 2013), constrói uma pesquisa-formação. Durante a elaboração da pesquisa, o pesquisador, na ação de pesquisar, produz sentidos e significados. Perrelli *et al.* (2013) salientam que, na pesquisa-formação, é possível destacar a pesquisa-ação. Thiollent (2007) expressa que a pesquisa-ação se configura como sendo uma pesquisa que possui um vínculo social com base empírica, que é realizada associada a uma ação ou até mesmo à resolução de um determinado problema que é coletivo e em que o pesquisador e os participantes estão envolvidos, seja de modo cooperativo ou participativo. Dessa forma, a pesquisa-ação envolve aspectos sociais, pedagógicos e políticos (PRADA, 2012).

Trata-se de uma pesquisa que se configura como um modo de fazer que vai além do convencional, da compreensão de um trabalho que é realizado por um pesquisador distante do seu *corpus* de análise, como, por exemplo, a escola e os professores (GOMBOEFF, 2022). A pesquisa e a formação estão entrelaçadas, no sentido em que uma complementa a outra, portanto considera as experiências e os aprendizados dos profissionais, no entanto não de maneira aleatória, como objeto, mas, sim, como parte integradora do processo do qual esses indivíduos fazem parte.

Nesse sentido, a subjetividade, os diversos processos que afetam os sujeitos e sua atuação profissional interessam à pesquisa-formação para a produção de conhecimento. Ela acontece na escuta do outro, na troca de vivências, em um espaço que se torna formativo, em que os indivíduos possuem vez e voz para falarem das questões que perpassam o seu contexto, profissão, atuação (PERELLI *et al.*, 2013).

Dentro da perspectiva da pesquisa-formação, destaca-se, como já mencionado, que se escolheu neste trabalho seguir as concepções da pesquisa-ação, que possui um carácter social. De acordo com Gomboeff (2022), a pesquisa-ação tem seu foco no micro, isto é, na resolução de problemas que afetam um coletivo, mas um grupo de pequeno porte. Assim sendo, essa abordagem fundamenta-se em uma pequena intervenção e análise dos possíveis efeitos dessa intervenção.

É considerando tais pressupostos que esta pesquisa se encaixa em uma pesquisa-formação, uma vez que tem como finalidade compreender os problemas relacionados à formação continuada em contexto, bem como à atuação do coordenador e supervisor pedagógico nas instituições educativas de Lavras-MG. A partir da problemática elencada acerca da formação desses profissionais nas escolas, buscam-se ações transformadoras que respondam ou solucionem com eficácia a tais problemas (GOMBOEFF, 2022).

Dito isso, destaca-se que foram sujeitos da pesquisa supervisores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Lavras, Minas Gerais, participantes da pesquisa guarda-chuva/pesquisa-formação, intitulada *Didática e Formação docente: diálogos pedagógicos com docentes e formadores de professores no contexto da educação básica*, sob a coordenação da Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima, líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI e docente do mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal de Lavras.

Nesta pesquisa, foi realizado o recorte de um dos momentos da pesquisa guarda-chuva, com foco nas questões e encontros concernentes à forma de organização e planejamento do trabalho do supervisor e coordenador pedagógico, com vista à formação docente no contexto da escola, considerando, ainda, a pertinência da formação de formadores para que a formação em contexto seja possível.

A partir do olhar sobre a formação de formadores, elenca-se, como metodologia para coleta de dados, a gravação dos encontros do curso, que posteriormente foram transcritos e analisados, a aplicação de questionário sobre o perfil pessoal e profissional (APÊNDICE A) a todos os participantes e entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) com nove supervisores e coordenadores que participaram de forma efetiva das formações. As entrevistas foram audiogravadas e transcritas, mediante consentimento dos participantes, conforme Termo de Consentimento Livre e esclarecido – TCLE (APÊNDICE C). Além disso, essa escolha justificase pela necessidade do diálogo, para que os objetivos traçados fossem alcançados, assim como da escuta ativa, acolhimento e acompanhamento que envolvem o processo da formação continuada em estudo.

Registra-se que, inicialmente, a proposta era de contarmos com a participação de, ao menos, 10 respondentes para a entrevista, no entanto obtivemos o retorno de apenas nove.

Lüdke e André (1986) contribuem com a temática, ao analisarem a entrevista como um dos principais instrumentos para coleta de dados, na área das ciências sociais. Para as autoras, a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Nessa perspectiva, a escolha pela entrevista semiestruturada se dá pelo objetivo de estabelecer uma coleta de dados que permita ao entrevistado e ao entrevistador a flexibilidade no diálogo sobre o processo formativo. É, portanto uma escolha que permite a realização de entrevista, a partir de tópicos orientadores, que “estimulam o fluxo natural de informações por parte do entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41).

É possível, assim, um diálogo que possibilita o desencadeamento de expressões, olhares, gestos e movimentos, tendo em vista, inclusive, o envolvimento dos entrevistados com o assunto a ser abordado. Torna-se necessário o registro de dados obtidos, por meio de gravações audiovisuais, visto que a captação, para além da comunicação verbal, ou seja, as entonações, os gestos, expressões, ritmos e hesitações são importantes para validar o que foi dito (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

Complementando as entrevistas, propõe-se a análise documental dos registros do projeto de pesquisa-formação/guarda-chuva, que se caracterizou como o curso “Didática e formação docente: Diálogos pedagógicos”, considerando as suas especificidades e forma de condução para a compreensão de como e quando se inserem os dados coletados e a sua origem. Esta proposta dialoga com a ideia de Phillips (1974 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43) que conceitua documento como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

A análise dos dados obtidos na pesquisa se deu a partir da categorização após (re)leituras do material coletado. A categorização ocorreu, a partir da classificação dos dados da pesquisa, tendo como referências categorias estabelecidas, a partir do referencial teórico adotado. Dessa forma, foi possível, assim como defendem Lüdke e André (1986, p. 58), “acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado”, construindo uma pesquisa e “ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitam a proposição de novas explicações e interpretações”.

5 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

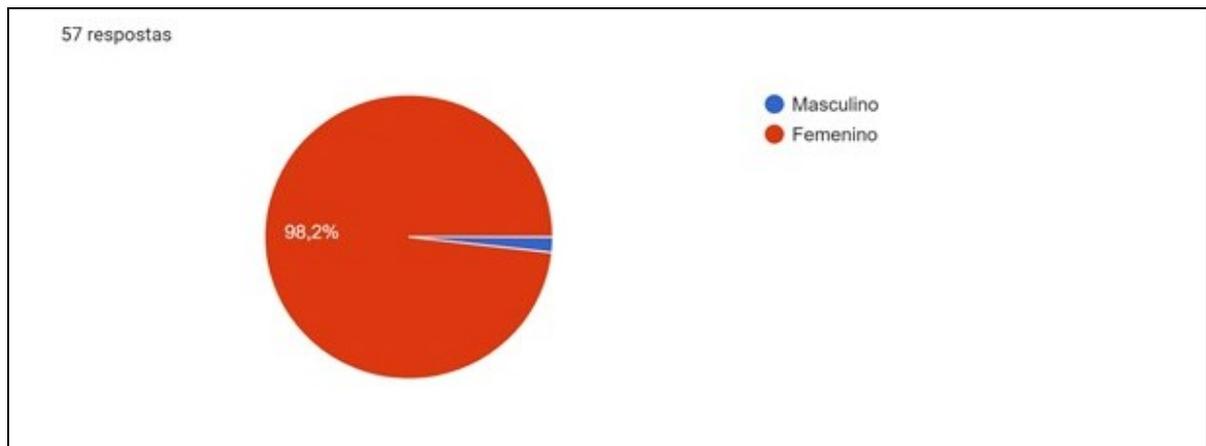
Este capítulo aborda o desenvolvimento do curso, sua organização, os encontros, os participantes, as pautas de cada encontro, bem como apresenta análises acerca das problemáticas vivenciadas e atuação dos coordenadores e supervisores pedagógicos.

Considerando que esta pesquisa está inserida em uma pesquisa maior, com parceria anteriormente estabelecida entre o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática – FORPEDI/UFLA e da Secretaria de Educação do Município de Lavras e que a coleta de dados centra-se em um recorte da pesquisa guarda-chuva, que gerou esta pesquisa, a análise aqui empreendida centra-se, especificamente, nos encontros que se referem à discussão acerca do papel do coordenador e supervisor pedagógico, suas atribuições e organização do trabalho com vista ao fortalecimento da dimensão pedagógica e formação de professores em contexto, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Para situar, a coleta de dados se deu na etapa do módulo I e II do Curso/Pesquisa-formação, no contexto da pesquisa guarda-chuva, que, de acordo com Lima e Lazarini (2022, p. 185), em análise da estrutura proposta, assim está organizado:

O Curso proposto contempla uma carga horária de 100 horas, divididas em três módulos, a saber: *I – Diálogos iniciais: acolhimento e aproximação com foco na especificidade do trabalho do supervisor e coordenador pedagógico – 30 horas* (módulo já realizado nas duas redes de ensino municipal) *II – Diálogos necessários: estudo e elaboração de pautas formativas para o trabalho com professores iniciantes e veteranos – 40 horas* (Módulo já realizado na rede de ensino municipal de Nepomuceno e ainda em andamento na rede de ensino municipal de Lavras); *III - Diálogos possíveis e desenvolvimento das pautas formativas com os docentes da educação básica – 30 horas* (a ser realizado nas duas redes no próximo semestre).

Os encontros contaram com 57 participantes, sendo 56 do sexo feminino e 1(um) do sexo masculino, conforme aponta o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Gênero dos Participantes



Fonte: Da autora (2022).

Os encontros de pesquisa-formação com a temática desta pesquisa ocorreram nos dias 17/08/2022, 31/08/2022, 14/09/2022, 19/10/2022 e 26/10/2022 e oportunizaram reflexões com o intuito de problematizar a função do supervisor e do coordenador pedagógico e sua relação com a formação de professores no contexto da escola. Nesse sentido, os encontros foram organizados, seguindo a proposta da pesquisa guarda-chuva de tecer provocações, a partir das necessidades formativas do grupo participante e do trabalho que desenvolvem na escola.

Os encontros, que sempre contavam com a condução de uma pesquisadora experiente e coordenadora geral da pesquisa guarda-chuva, Profa. Dra. Fracine Lima, eram pensados, a partir da proposta de “Diálogos” e organizados por meio de uma pauta que contemplava quatro momentos de “diálogos”.

[...] em todos os encontros era apresentada a pauta do dia e, apesar de os temas serem diversificados e os materiais de estudo também, a organização da pauta apresentava uma constância, sempre fazendo analogia à ideia de “Diálogos” proposta do curso, organizando o encontro em quatro momentos: Diálogos deleite; Diálogos necessários; Diálogos com referenciais teóricos; Diálogos possíveis (LIMA; SIGNORELLI, 2023).

De acordo Lima e Signorelli (2023), analisando a estrutura proposta na pesquisa-formação, desenvolvida no contexto da pesquisa guarda-chuva, os momentos de diálogos tinham intencionalidade de abarcar a temática de diferentes maneiras, desde um movimento de sensibilização até a sistematização do tema em tela. Nas palavras das autoras:

Os momentos de diálogos propostos tiveram como objetivo não apenas tratar de um dilema ou uma demanda, mas também o de ampliar os conhecimentos

culturais, por meio dos Diálogos deleite, o qual comportou uma leitura, um vídeo, uma memória ou até mesmo uma provocação que se relaciona ou não com a temática a ser discutida no dia. Contou ainda com momento de retomar, na perspectiva das participantes, às demandas e necessidades formativas, por meio dos Diálogos necessários, somando-se ao aprofundamento dos estudos com base teórica a fim de elucidar cientificamente as questões apresentadas e que requerem encaminhamentos pedagógicos mais consistentes, por meio dos Diálogos com os referenciais teóricos; e por fim a busca por encaminhamentos possíveis, na prática, na perspectiva de solucionar dilemas ou potencializar as práticas pedagógicas desenvolvidas com os professores, por meio dos Diálogos possíveis (LIMA; SIGNORELLI, 2023).

Isso posto, os encontros, objeto de análise desta pesquisa, seguiram a mesma linha de trabalho da pesquisa-mãe, tendo em vista a continuidade dos processos realizados e a continuidade dos diálogos tecidos. Os encontros sempre conduzidos pela pesquisadora experiente e, neste caso, também pela mestranda Érika, com o apoio de outros integrantes do Grupo de Pesquisa FORPEDI e de forma específica, assim foram organizados:

Quadro 2 – Pautas dos encontros de formação (continua)

Data do encontro	Tema	Pauta formativa
17/08/2022	O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola: rotina, importâncias, urgências e pausa	Diálogos deleite: Texto A arte de ouvir, de Rubem Alves (Livro A educação dos sentidos, editora Planeta, 2018). Diálogos necessários: Qual o trabalho do coordenador e supervisor pedagógico no dia a dia da escola? Diálogos com referenciais teóricos: Leitura compartilhada do texto: O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola, de Vera Maria Nigro Souza Placco (Livro: O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola, editora Loyola, 2012, de Placco, V.M.N.S e Almeida, L.R) Diálogos possíveis – Organizar a lista de atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico no dia a dia da escola – Do real para as possibilidades.

Quadro2 – Pautas dos encontros de formação (continua)

Data do encontro	Tema	Pauta formativa
31/08/2022	O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola: rotina, importâncias, urgências e pausa	<p>Diálogos deleite: A arca de Ninguém, de Mariana Cal Tabiano, Editora Scipione, 2015.</p> <p>Diálogos necessários: Como é o cotidiano da escola? Qual o lugar do coordenador e supervisor pedagógico? Que lhe cabe? Qual a sua função – do prescrito e na realidade?</p> <p>Diálogos com referenciais teóricos: O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola, de Vera Maria Nigro Souza Placco. Livro - coordenador pedagógico e o cotidiano da escola, editora Loyola, 2012, de Placco, V.M.N.S e Almeida, L.R).</p> <p>Diálogos possíveis: Roda de conversa e sistematização, em grupos, por meio de cartazes das demandas atinentes ao coordenador pedagógico – foco nas urgências, rotinas, importâncias e pausa.</p>
14/9/2022	O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola: rotina, importâncias, urgências e pausa	<p>Diálogos deleite: Eu sei que a gente se acostuma, mas não deveria, de Marina Colasanti, Jornal do Brasil, 1972.</p> <p>Diálogos necessários: O lugar da pausa para organização das urgências, rotinas e importâncias. Dimensão Humana, dimensão do outro como primordial e constituinte das relações da escola.</p>
		<p>Diálogos com referenciais teóricos: O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola, de Vera Maria Nigro Souza Placco (Livro: O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola, editora Loyola, 2012, de Placco, V.M.N.S e Almeida, L.R).</p> <p>Diálogos possíveis: Levantar as demandas da escola em que atuam e organizar considerando as categorias propostas por Placco (2012) e os momentos de pausa.</p>

Quadro2 – Pautas dos encontros de formação (continua)

Data do encontro	Tema	Pauta formativa
19/10/2022		<p>Diálogos deleite: A arte de ver, de Rubem Alves (Livro A educação dos sentidos, editora Planeta, 2018).</p> <p>Diálogos necessários: O trabalho do coordenador em curto, médio e longo prazo, considerando o projeto de formação da escola, o PPP!</p> <p>Diálogos com referenciais teóricos: Texto: O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola, de Vera Maria Nigro Souza Placco (Livro: O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola, editora Loyola, 2012, de Placco, V.M.N.S e Almeida, L.R).</p> <p>Texto O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço, de Paulo César Goglio. (Livro: O coordenador pedagógico e o cotidiano da</p>
		<p>escola, editora Loyola, 2012, de Placco, V.M.N.S e Almeida, L.R).</p> <p>Diálogos possíveis: Individualmente, elaboração de um semanário, contento os momentos do trabalho do coordenador e supervisor pedagógico, considerando as categorias de Placco (2012) e as possibilidades de atuação como formadores de professores.</p>
26/10/2023		<p>Diálogos deleite: A arte de ouvir, de Rubem Alves (Livro A educação dos sentidos, editora Planeta, 2018).</p> <p>Diálogos necessários - Eu: formador de professores!</p> <p>Diálogos com referenciais teóricos: Texto O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço, de Paulo César Goglio. (Livro: O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola, editora Loyola, 2012, de Placco, V.M.N.S e Almeida, L.R).</p> <p>Diálogos possíveis: Como privilegiar espaços e tempos de formação de professores no contexto da escola? Desenvolvimento de pautas formativas para o trabalho com os professores na escola. – sistematização e socialização.</p>

Fonte: Lima e Souza (2022).

Seguindo a perspectiva da pesquisa-formação, as pautas de formação eram desenvolvidas considerando as demandas apresentadas pelo grupo e as necessidades formativas dele. À medida que os diálogos se desenvolviam, as pesquisadoras iam tecendo provocações e fomentando novas reflexões, incorporando, ao mesmo tempo, possibilidades de análise e novas reflexões juntamente com o grupo. De acordo com Lima e Signorelli (2023), no âmbito dos “Diálogos”, essa prática era pressuposto de trabalho, a fim de potencializar a ação formativa.

A proposta dos *Diálogos*, realizada em módulos, foi sendo refinada e redefinida ao longo dos encontros, abarcando as demandas do grupo e a necessidade de atendimento às especificidades das questões dilemáticas apresentadas, especialmente aquelas que envolvem a compreensão da especificidade do trabalho da coordenadora e supervisora pedagógica e as possibilidades e condições de apoio efetivo aos docentes iniciantes da escola em que atuam. Esse foi um ponto relevante do processo, com aprendizagens proficuas tanto para os participantes quanto para a equipe de pesquisa, pois necessitou estabelecer uma relação de confiança e compartilhamento contínuo na busca por elucidar as demandas apresentadas e, em conjunto, buscar possíveis soluções para a resolução delas (LIMA; SIGNORELLI, 2023).

Isso posto, os diálogos tecidos nos encontros de formação foram ampliados, por meio de realização de entrevista semiestruturada (ANEXO 2) com as participantes. Inicialmente, foi proposta para 14 supervisores e coordenadores experientes e iniciantes, que tiveram envolvimento e participação significativas ao longo dos encontros de curso/pesquisa-formação. Das 14 convidadas, apenas nove retornaram com a sinalização positiva para a contribuição na entrevista. As justificativas apresentadas pelas outras cinco para a não participação estavam relacionadas a imprevistos na agenda de atividades pessoais ou até mesmo relacionadas à escola em que atuavam. Assim sendo, apresentaremos, neste capítulo, os resultados e a análise dos dados, a partir da realização da presente pesquisa.

Ressaltamos que, após os encontros presenciais de formação e, também, após as entrevistas, os diálogos empreendidos foram gravados por meio de audiogravador e transcritos na íntegra. A partir da leitura atenta das transcrições, os dados foram organizados e categorizados, em dois grandes eixos, sendo o primeiro denominado: “*Da especificação do trabalho pedagógico – realidade (caos)*” e o segundo: “*Proposições com foco na resignificação do trabalho pedagógico*”, que, por sua vez, subdividiu-se em outras três subcategorias:

- a) Percepção das supervisoras e coordenadoras pedagógicas sobre o seu papel de formadoras de professores;

- b) Implantação dos momentos de formação de professores em contexto;
- c) Das possibilidades de trabalho pedagógico: desafios e ressignificações.

A fim de preservar o anonimato das participantes⁵, utilizaremos codinomes para representá-las, garantindo as questões éticas da pesquisa.

5.1 Da especificação do trabalho pedagógico – realidade (caos)

Como já salientado nas discussões empregadas anteriormente, são muitas as responsabilidades que o supervisor e o coordenador pedagógico possuem na realização de sua função dentro de uma instituição educacional. No dia a dia, ou seja, nas ações diárias, são diversas as questões que envolvem o trabalho do coordenador. Algumas dessas questões podem ser percebidas nas respostas das participantes da pesquisa, ao serem perguntadas sobre a rotina de uma supervisora ou uma coordenadora pedagógica. Quando solicitado, na ocasião da entrevista, que contassem um pouco de sua rotina, as supervisoras explicitaram que:

O dia da Supervisora, não é um dia comum, não é um dia que tem uma rotina. Às vezes, a gente até planeja; porém, a gente não consegue seguir aqueles passos, ou aquelas... aqueles métodos, que a gente colocou, para vencer naquele dia, não é? E por que a gente chega na escola, os problemas acontecem, não tem como fugir deles. E às vezes os problemas não são apenas da parte pedagógica, a gente tem que acabar ajudando a diretora, na parte administrativa, com os funcionários; e com os alunos, principalmente, não é? Então, a gente não tem uma rotina, que a gente possa dizer que a gente vai cumprir, dentro dos dias, da mesma forma. Não é? (Supervisora Bárbara - Entrevista).

Nesse sentido, conforme a fala da supervisora Bárbara, o dia a dia de quem ocupa essa profissão não tem uma rotina, é marcado pelos acontecimentos do dia, já que “*os problemas acontecem, não tem como fugir deles*”. Além disso, essa profissional, muitas vezes, acaba assumindo funções que não lhe dizem respeito, que competem a outros profissionais, o que acaba aumentando as demandas e sobrecarregando as supervisoras e coordenadoras. Fernanda, que também é supervisora, ao abordar sua rotina, citou a quantidade de afazeres que possui. De acordo com a participante ela tem como compromisso o:

⁵ Referiremo-nos às participantes da pesquisa, usando o feminino, uma vez que a maioria (99%) eram mulheres.

atendimento a estudante; que, na verdade, hoje é um mix, não é? A gente não é mais supervisor, não é? O meu concurso foi para Supervisão Pedagógica; mas, na verdade, a gente atua também como Orientação... como Orientadora Educacional. Então, atendimento a estudantes, atendimento a famílias, é... auxílio à Direção e Vice-Direção da escola, nas necessidades que forem surgindo. Tá? É, organização dessa parte, também, de revisão de Sonner, de revisão de avaliações. Encaminhamentos de xerox, porque vem para nós especialista, para depois a gente encaminhar para o xerox da escola. Tá? Demandas que surgirem, também, na Secretaria da escola, alunos admitidos, alunos eliminados, não é? Comunicação aos professores, uma comunicação constante com os professores pelo grupo de WhatsApp; nós temos um grupo de WhatsApp (Supervisora Fernanda - Entrevista).

A partir da fala da participante, é possível perceber o excesso de atividades que são realizadas pela supervisora. Atendimento a alunos, pais e responsáveis, auxílio à direção, aos professores, revisão de materiais para serem xerocados e do sistema: o município utiliza um sistema para lançamento de matérias, chamadas, ocorrências, como faltas e justificativas denominado de Sonner. Fica a cargo da supervisora verificar esses lançamentos, bem como a frequência do aluno. Ademais, a supervisora tenta manter um contato com os professores a fim de que possam estabelecer uma comunicação.

A respeito da sobrecarga de tarefas ou, ainda, o desenvolvimento de atividades que são de responsabilidade compartilhada e até mesmo de outros e que “atropelam” o planejamento das atividades ou até mesmo a comunicação na escola, tal situação também é registrada por outra supervisora, em um movimento de reflexão sobre as tarefas que desenvolve, motivada pela provocação das pesquisadoras sobre as atividades da coordenação e supervisão pedagógica e como lidam com as urgências que surgem no dia a dia da escola. Vejamos:

Meu nome é “Rita” [nome fictício] – [...]. E quanto à urgência, eu estava até comentando aqui com a colega do lado. É porque muito das coisas, às vezes, que a gente julga como urgência, são coisas que a gente poderia, é... passar para outras pessoas responsáveis estar resolvendo para a gente; e acaba que a gente abraça tudo, e aí depois vira, assim, aquele tumulto de coisas, tudo para a gente resolver. O que eu percebo é isso. As vezes são coisas pequenas, que são urgentes, mas que outras pessoas poderiam estar resolvendo, dentro da escola.

A partir da fala de Rita, a pesquisadora interveio provocando novas reflexões sobre o papel que desempenham e os modos de comunicação entre a equipe:

Quando a gente pensa no que a “Rita” nos trouxe que “Tem coisas que são nossas e coisas que não são nossas, é relevante colocar que a gente precisa pensar o que nos cabe... o que nos cabe e o que cabe ao outro. É pensar o que nos cabe e cabe ao outro, é conversar com o outro, se ele tem essa

consciência. Não é? Eu acho que essa é a parte mais difícil, para que cada um assuma aquilo que é seu e precisa saber que é seu; e se ele finge que não sabe, como vocês disseram, a gente conta, porque também tem isso. Não é? E aí, nesse sentido, a gente vai identificando como tratar as rotinas e as urgências, que, em tese, precisam, acabam tendo maior relevância ali no processo. Porque o que é urgente é urgente, não é, gente?(Pesquisadora Francine – Encontro de Formação).

Em complementação à discussão, outra pesquisadora salienta:

Em complemento ao que disse a Fran, esse exercício de pensar o nosso lugar e nossas atribuições é realmente desafiador, mas é preciso que ocorra. Só alteraremos as formas de comunicação e atribuições se tocarmos nesse assunto e tornarmos mais consciência do nosso papel e do papel do outro, até mesmo levando em consideração as questões regimentais e que pautam as nossas atribuições. É mesmo preciso pensar nisso! (Pesquisadora Érika – Encontro de Formação).

A primeira pesquisadora amplia a provocação:

E aí eu faço uma provocação para pensarmos juntas aqui: O compartilhamento, esse delegar tarefas não ocorre, porque você [coordenador/supervisor] abraça, ou porque não tem quem faça, ou a outra pessoa que deveria fazer, não faz? É preciso pensar... (Pesquisadora Francine – Encontro de Formação).

A partir das provocações feitas pelas pesquisadoras, o grupo se manifesta de forma imediata com falas sobrepostas, denotando inquietação e necessidade de verbalização sobre o tema em tela. O desafio de delegar ou compartilhar tarefas é corroborado por outras coordenadoras e supervisoras pedagógicas, como uma aprendizagem importante, mas também ressalvam que nem sempre é possível, conforme destaca o diálogo a seguir:

- Não! Eu cho que são as duas coisas! (Coordenadora Silvia)
- [Vozes sobrepostas]
- Ou não tem! [pessoa para fazer] (Coordenadora Mônica)
- E acaba que o coordenador vai e faz tudo. Não é isso? (Coordenadora Silvia)
- [Vozes sobrepostas]
- E com o whatsapp agora, a gente respira escola 24h. Então, temos que aprender a delegar e saber a hora e o lugar de cada coisa, porque está demais! (Supervisora Denise)

Uma comunicação que, muitas vezes, não é realizada da maneira como as supervisoras gostariam que fosse feito por falta de tempo, pelas demandas que surgem no dia a dia da escola, é destacada pelas participantes. Muitas vezes, a comunicação é realizada, por meio do

WhatsApp, como citado pela supervisora Denise, “*com o whatsapp agora, a gente respira escola 24h*”, um aspecto do teletrabalho que foi intensificado com a pandemia da Covid-19. Oliveira e Mill (2020, p. 48) explicitam que o teletrabalho tem trazido consequências para a vida do trabalhador, especialmente professores, “com clara invasão da sua privacidade, por meio da diluição das fronteiras entre a vida pessoal e profissional”. Por um lado tem facilitado a comunicação, mas também trazido uma sobrecarga, para a atuação de professores e coordenadores pedagógicos, sendo preciso delimitar o tempo e espaço da comunicação, do trabalho.

Uma comunicação que acaba sendo feita da maneira como é possível de ser feita, como mostra a participante Alexandra: “[...] *a gente trabalha com o que tem*”, ao se referir ao fato de conseguir estabelecer uma comunicação com as professoras, de tentar ter um momento para falar sobre os planejamentos, mas que encontra muita dificuldade de fazer isso e também de ter que lidar com desafios como a falta de contratação de profissionais. Nesse sentido, a supervisora ainda frisa que o que tem feito é:

Apagar incêndio. Remanejar aqui, apertar dali. O que a gente planeja, é... por exemplo, terça-feira é dia de especializada, tanto de Inglês, quanto de Educação Física; que é o dia que eu quero me aproximar mais das professoras, da gente, de fato, sentar, conversar, planejar. Até hoje, isso aconteceu, eu acho que uma vez, no final do ano passado; porque, o ano passado, foi o meu primeiro ano completo na escola. Não é? (Supervisora Alexandra - Entrevista).

De acordo com Silva (2021, p. 41), essa sensação de ter a função de “apagar incêndios” se deve ao cotidiano atribulado do coordenador pedagógico que está “envolto em emergências e urgências”. A autora ressalta ainda que, em razão da não compreensão das tarefas do coordenador pedagógico, este profissional assume muitas demandas. E a quantidade de demandas se instaura, como a participante Alexandra denominou, o caos. “[...] A gente está vivenciando um caos”. E, como caos, ela intitula as situações dentro da instituição educativa em que atua, que, na falta de profissionais, há uma superlotação das salas de aulas, nas palavras da supervisora, “a professora de segunda etapa está com quase 40 crianças em sala de aula, porque eu preciso juntar as turmas”. E esse caos tem impactos significativos, na atuação do supervisor pedagógico, na forma (ou não) que esse profissional conseguirá atuar na escola que está.

Diante disso, ao abordarem as tarefas a serem realizadas, no dia a dia de uma supervisora e coordenadora pedagógica, as participantes elencaram muitos desafios enfrentados na rotina

dessas profissionais, de quem trabalha ocupando esse cargo. No entanto, em uma parte da entrevista, as participantes foram perguntadas sobre quais eram os desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho e se poderiam elencá-los. A partir daí, de maneira mais específica, uma das entrevistadas disse que um dos desafios é lidar com o despreparo dos profissionais. Nas palavras de Alícia:

Primeiro, são os profissionais despreparados. Os profissionais chegam, não sabem o quê que é uma escola, o quê que é uma sala de aula, o como dar aula. Realmente, Erika, hoje a gente precisa estar indo junto para estar ensinando mesmo, sabe? (Supervisora Alícia – Entrevista).

A fala da supervisora nos oportuniza refletir novamente em um ponto que já foi trazido nesta pesquisa, sobre a formação de professores e como o supervisor e o coordenador podem auxiliar nessa formação, na interação do docente com a escola, com os alunos e até mesmo com a prática pedagógica de modo que tenha com o tempo a experiência (NÓVOA, 2019; TARDIF, 2002). Uma experiência que só pode ser adquirida, conforme os docentes forem vivenciando o cotidiano escolar, especificamente da sala de aula. Complementando a ideia do que foi falado pela supervisora Alícia, em relação à falta de experiência dos profissionais, a supervisora Bárbara diz que um outro desafio é lidar com os docentes que já trabalham há muito tempo e não atualizam seus métodos pedagógicos.

Uma outra... um outro desafio muito grande, é também... é, está relacionado com os professores; que, muitas vezes, ainda não estão, assim, totalmente prontos para entrar numa sala de aula; ou, alguns que estão na sala de aula há muito tempo, que, de certa forma, pararam no tempo, com métodos muito tradicionais, muito antigos; e para a gente mudar isso é difícil, sabe? Então, eu penso que só com formação para eles [...]"

E, como forma de modificar essa maneira de ensinar de professores, que já estão trabalhando há bastante tempo, a supervisora propõe que haja formação. E esse fato é apontado por outras supervisoras como algo necessário e elas colocam não só a formação, como momentos externos da e na escola, mas a formação entre os próprios profissionais que estão nas instituições, os momentos entre supervisoras e professores, por exemplo. Contudo, além dos diversos afazeres que são decorrentes do dia a dia de uma escola, algumas supervisoras indicam a falta de tempo que impossibilita essa formação.

Ó, um é a falta de tempo, não é; que eu acho que é falta de tempo mesmo. Como a gente faz tudo, e é... e o primordial, que seria primordial, que eu gostaria, eu não faço. Não é? Outra coisa, eu gostaria, imensamente, de fazer uma atividade junto com a professora. [...] Não posso, não tenho tempo; porque quando eu chego na escola, é mãe que está esperando, mãe que quer conversar. Então, às vezes, mãe começa a chorar lá com a gente, fica... é, 15 minutos, que elas pedem para você, e fica 2 horas. [...]Então, os maiores desafios mesmo é o tempo, é a falta de oportunidade de tempo para estar mais presente ao pedagógico” (Natália).

A supervisora Vilma também pontua o tempo como sendo um desafio na atuação do supervisor pedagógico.

O tempo. O tempo para poder fazer o que tem que ser feito, o papel do supervisor; porque, igual a gente assume vários papéis. Quer dizer, assim, olha recreio, tinha que olhar lanche das crianças, aí tinha que estar resolvendo problema de desentendimento de aluno, que às vezes falta algum orientador. [...] Então, é a falta do tempo para você se dedicar para o seu trabalho de Supervisor Pedagógico” (Valéria).

Dessa forma, as supervisoras indicam que não “sobra” tempo para a formação, para momentos de interação entre os profissionais em razão da alta demanda. E não é só para a formação, bem como também para o trabalho em si de supervisor pedagógico, como a entrevistada Vilma colocou ao final de sua fala. Assim, a partir da fala dessas e outras participantes, foi possível perceber que a formação tem ficado para depois, para outra hora, à espera de um momento em que será possível fazer essa formação. É perceptível que as supervisoras gostariam de inserir mais questões, momentos que oportunizassem a formação, a troca, acompanhar o planejamento pedagógico mais de perto, isto é, de forma presencial, tendo tempo para conversar com as professoras, mas geralmente essa parte é feita por meio de ferramentas como o WhatsApp. Nos espaços entre uma atividade ou outra, como mostra a supervisora Silvia: “São nos nossos intervalos de tempo [...] Mas, muito pelo WhatsApp, também. A gente passa: Olha, essa semana vamos trabalhar. Para a gente procurar trabalhar, todo mundo, mais ou menos, no mesmo ritmo, com o mesmo tempo”.

Ainda, a respeito das atividades desenvolvidas pelas supervisoras e coordenadoras pedagógicas, a partir do diálogo proposto no encontro de formação, cujo foco era pensar sobre um dia de trabalho desses profissionais, um grupo de supervisoras e coordenadoras dialogaram e sintetizaram seus afazeres, pensando nas categorias destacadas por Placco (2012): rotina, urgências, importâncias e pausa, articulando diálogos necessários com aqueles diálogos com referenciais teóricos propostos, conforme descreve a Supervisora Clarice:

Na rotina, nós colocamos: A acolhida, que é quando nós chegamos à escola e acolhemos, damos um “bom dia”, nós já estamos ficando a par de tudo que está... das necessidades ali; e até mesmo das urgências, também. Não é? No atendimento, os atendimentos às famílias, estudantes, educadores e público-série. Aqui, nós estamos falando dos atendimentos programados, planejados. Atendimentos às demandas, na Secretaria Municipal de Educação, que é um trabalho também que acontece, rotineiramente. E o acompanhamento pedagógico. Aí nós entendemos, também, que a Secretaria Municipal de Educação, ela está também na importância. Nós colocamos ela na rotina, mas ela também acontece, aqui, das duas formas, como planejamento, metas e objetivos. Urgência, nós colocamos em... nós a disciplina; depois, a gente falou: Não, mas não é muito disciplina. A gente vai atrás é da indisciplina, o tempo inteiro, que a gente é chamada nas salas de aula, para a gente apagar fogo. Os encaminhamentos a estudantes. (0:03:41) docentes, porque também aparece nas urgências, não é? Não só do... e às vezes até dos funcionários, dependendo da estrutura organizacional da escola. A falta de professores e funcionários, também é uma urgência que tem que ser resolvida. Então, é aquela questão do supervisor, que se precisar, ele vai para a cozinha, ele vai fazer o trabalho de manutenção e limpeza, ele vai ficar na portaria, ele vai para a Secretaria, para onde precisar. Falta de estudantes, né? Que foi aquele... um daqueles casos relatados pela Erika, né? O exemplo da Erika, que acontece muito; que é quando o estudante falta por um motivo que nós não sabemos qual, ou quando ele cabula aula (Supervisora Clarice – Encontro de formação).

E, diante desses pressupostos, a rotina, os desafios enfrentados no dia a dia de uma supervisora ou coordenadora pedagógica são colocados em pauta, assim como a formação de professores e a falta de tempo para que aconteçam. É importante ressaltar que, mesmo com a falta de tempo, as supervisoras e coordenadoras pedagógicas têm buscado inserir momentos, formas de fazer com que a formação seja feita.

A gente também entende que para educar e cuidar, com qualidade, a gente precisa de uma equipe, a gente precisa dos funcionários; e além deles serem, assim, em quantidade suficiente à demanda, a gente precisa que eles sejam qualificados. Não é? Então, assim, é o que a gente mais tem urgência, talvez, na Educação; principalmente, Educação Infantil; seja a presença desse servidor, desse educador, em sala de aula. E aí outra coisa que a gente viu também, são as condições físicas, os espaços adequados, e os materiais suficientes para aquela demanda de sala de aula (Coordenadora Silvia – Encontro de Formação).

A respeito do papel de formadoras de professores e as possibilidades de qualificação da ação docente, fica evidente que há indícios de tomada de consciência de que essa é também uma responsabilidade das coordenadoras e supervisoras. Essa discussão será contemplada no tópico, a seguir, considerando as percepções das profissionais sobre as possibilidades de ações na perspectiva de formação de professores e como estão, na medida do possível, implantando esses momentos.

5.2 Proposições com foco na ressignificação do trabalho pedagógico

Neste segundo eixo da pesquisa, iremos abordar algumas questões relacionadas à formação docente, mas voltadas para a percepção das supervisoras pedagógicas, buscando compreender se essas profissionais se veem enquanto formadoras, se sentem-se preparadas para formar outros profissionais, como acontecem os momentos de formação, como são implantados esses momentos e as possibilidades de trabalho pedagógico, tencionando entender os desafios e as ressignificações de atuação no cargo considerando os desafios. Nesse sentido, como já mencionado anteriormente, subdividiu-se esta seção em mais três subeixos, os quais serão apresentados a seguir.

5.2.1 Percepção das supervisoras e coordenadoras pedagógicas sobre o seu papel de formadoras de professores

Ao longo dos encontros de formação, a ideia de que a formação dos professores com vista ao aprimoramento da ação didático-pedagógica, junto aos estudantes e do processo ensino-aprendizagem, é também uma atribuição dos supervisores e coordenadores pedagógicos, foi, aos poucos, sendo aprofundada e debatida. Foi consenso entre as participantes que a formação continuada é essencial ao aprimoramento dos processos formadores na escola e que a formação inicial não dá conta das nuances do dia a dia da escola. Mas, ao mesmo tempo, relatam os desafios para que situações de formação aconteçam na escola.

Ah, sim! Antes eu não achava não [possível de se fazer a formação na escola], mas hoje vejo que é perfeitamente possível, mesmo que a gente tenha algumas resistências de início. Mas é preciso começar, [...] é uma mudança de cultura, mas agora todo mundo sabendo qual é o seu papel. [...] Mesmo que a gente comece pelo exemplo e vai contaminando, no bom sentido, aqueles que ainda não querem. A gente precisa acreditar que é possível e dar o exemplo. (Coordenadora Silvia – Encontro de Formação).

A definição de papéis é importante. Quando a gente coloca isso para todo o grupo fica mais claro. Quando todos sabem mais sobre o seu papel e sobre a sua função, as coisas ficam melhores. Quando você tem definido isso e as pessoas também, tudo fica mais claro para todos. Isso tudo que a gente aprendeu aqui! [...] Eu vou iniciar o ano com essa proposta, já na reunião de planejamento, vou propor para cada um pensar na sua função, suas responsabilidades, acho que esse é o primeiro passo mesmo (Supervisora Valentina – Encontro de Formação).

A coordenadora Silvia e a supervisora Valentina trazem a percepção de que são capazes de realizar, paulatinamente, situações de formação, começando pelo exemplo da proposição de momentos de discussão sobre questões e aspectos situados nas demandas da escola. Pontuam que, quando cada um sabe do seu papel, incluindo o de aprendizes e formadoras, como exercitado nos encontros de formações, realizados no contexto do curso/pesquisa-formação, tudo fica mais claro. Acreditam que a cada passo, a cada movimento, a cultura de formação continuada na escola vai se instalando.

Ao serem questionadas, na ocasião da entrevista, se desenvolvem formações no contexto da escola, as docentes destacam que, na medida do possível, buscam desenvolver, mas relatam os desafios para a concretização da ação formadora.

eu acho que, dentro do que eu consigo, a gente desenvolve. Por exemplo, geralmente, algumas coisas que eu tinha nos encontros com vocês, a gente passava para eles (Coordenadora Silvia – Entrevista).

Foram poucos, viu, Erika. Eu vou ser sincera com você, foram poucos, que nós fizemos, é... esses encontros de formação, mas temos tentado depois que vocês fizeram essa proposta para nós (Supervisora Fernanda – Entrevista).

A supervisora cita inclusive que conseguiu utilizar algumas coisas que foram passadas nos encontros de formação da pesquisa-formação. Assim, conforme as palavras da participante, foram poucos os momentos de formação que conseguia desenvolver com os professores da instituição em que atuava.

A supervisora pedagógica Alícia respondeu que esses momentos acontecem, mas...

Então, eles acontecem. Eles acontecem, mas de forma bem, assim, particular. Por que particular? Porque como eu trabalho com o segmento do 6º ao 9º, tem assunto que não dá para generalizar com todos; por exemplo, principalmente a parte de conteúdo. Como a Geografia pode abordar o conteúdo da Geografia, História, Matemática? Então, assim, tem horas que... eu faço isso, sim; mas, muitas vezes, ali, como eu sempre falo, quando um professor tem uma janela, quando eu vejo que é um conteúdo, eu chamo o professor na minha sala, sempre fica alguém lá. Para mim, essa formação, dessa forma, acontece melhor. Quando é no todo, a gente já faz até mais, assim, uma reflexão de grupo, sabe?

A entrevistada aponta a dificuldade de realizar a formação, a partir de um assunto que seja do interesse de todos, indicando que esses momentos formativos são mais fáceis, ao serem realizados no particular, por meio de uma conversa com o profissional específico sobre um

panejamento ou conteúdo em si. Ademais, a supervisora salienta que, quando faz a formação com todos os profissionais, direciona para uma reflexão em grupo.

Outra supervisora destaca que, para os momentos de formação, precisa encontrar temas que são comuns a todos os profissionais:

[...] eu preciso achar tema em comum, que atenda a todo mundo; eu não consigo fazer módulo individualizado. Não tem como eu juntar só as professoras, e fazer um dia para um, um dia para... Eu não tenho esse tempo para fazer módulo individualizado. Então, eu tenho que achar um tema que é próprio da escola, que é comum para todo mundo, para desenvolver esses módulos. Esse é o meu principal entrave.

Tanto para Alícia quanto para Alexandra encontrar temáticas que sejam do interesse de todos se configura como um desafio, um entrave. A partir disso, pode-se afirmar que a falta de tempo não era o único desafio para a formação, que, muitas vezes, era feita entre as pausas entre uma atividade ou outra. A supervisora Vilma aponta isso, ao dizer que não tinham momentos específicos para a formação voltada para estudos em si, somente os momentos das reuniões pedagógicas que eram realizadas, durante uma pausa ou outra das tarefas do dia a dia, dentro da escola. Nas palavras da entrevistada:

os estudos, não. A gente tinha só aquele momento da... daquela reunião pedagógica (Supervisora Vilma – Entrevista).

A supervisora Silvia também explicitou que as formações eram feitas entre as pausas do dia:

a gente senta ali um pouquinho, as que estão, e dá uma passada. Toda semana, geralmente, eu costumo fazer isso na sexta-feira. A gente ali, 15 minutinhos, e dá uma passada para ver como é que foi o nosso trabalho, para agradecer a elas todo o empenho, tudo que foi feito, para tentar alinhar. E aí, às vezes, eu pegava muita... alguns textinhos que a gente tem, é... eu costumo passar para elas, também. Geralmente, na sexta-feira (Coordenadora Silvia – Entrevista).

E importante ressaltar que esses momentos de “pausas”, citados pelas entrevistadas, não relacionamos com o sentido do conceito de “PAUSA”, apontado pela Placco (2012), uma vez que, ao citar as condições mencionadas acima, compreendemos que as participantes dizem no sentido comum do termo, isto é, em parar uma atividade por um determinado tempo. Diferentemente, para a autora, o conceito de PAUSA está relacionado com o descanso das atividades ligadas à instituição educativa, momentos destinados às necessidades particulares do

indivíduo. Discutiremos mais sobre essa e outras caracterizações citadas pela autora no terceiro eixo desta subseção.

Dando sequência às discussões na entrevista, as supervisoras, ao serem indagadas sobre se sentiam preparadas para desempenharem o papel de formadoras de suas professoras, responderam:

Sim. Sim. Sim, porque, geralmente, tem um tema que vai ser abordado; esse tema, eu procuro sempre trabalhar com... ouvindo o grupo, não é?, ao menos foi assim que aprendemos no curso, então fico mais segura (Supervisora Marcela - Entrevista).

Olha, preparada, eu digo que sim. [...]Preparada, sim. Mas eu acho que falta esse tempo (Supervisora Teresa - Entrevista).

Dependendo do assunto, eu acho que sim, eu conseguiria sim. [...] para tudo que eu... assim, talvez sim, mas eu ia buscar ajuda de outras pessoas, de quem é mais da praia do assunto que está se falando (Supervisora Vilma - Entrevista).

Dependendo do assunto, sim. Isso depende do assunto. E depende do tempo, por exemplo, que eu vou ter para me preparar; porque eu não posso conversar com um grupo de professores, se eu não tenho conhecimento. Não é? ((Supervisora Norma - Entrevista).

Sinto. Sinto. Sem nenhuma falsa modéstia. A gente já está na estrada algum tempinho, não é? Eu acho que o fato da gente já estar na estrada, na rede pública, em particular; (0:15:11), não é, as rugas e os cabelos brancos, eles trazem para a gente, não é; e eu acho que algum segmento, não é, traz para a gente, é (Supervisora Fernanda - Entrevista).

Então, eu me sinto, de certa forma, preparada; mas se cabe a mim formar professores, eu vou correr atrás, eu vou estudar e vou me preparar para isso (Supervisora Bárbara - Entrevista).

Em determinados assuntos, sim, nessa vivência, nessa prática; mesmo porque, eu tenho o que? Eu tenho 19 anos, que eu estou trabalhando no Fundamental II. Então, assim, é uma experiência que a gente já tem, não é? (Supervisora Alícia - Entrevista).

Sim. Pra mim é tranquilo. Eu sei que vão continuar os cursos, não é?. Mas tendo um objetivo definido, eu não me importo de correr atrás de material, e apresentar. Não me importo (Supervisora Alexandra - Entrevista).

Eu acho que eu me sinto pronta para - como a gente fala, aqui, no nosso linguajar -, para “desenrolar a missão” (Supervisora Silvana - Entrevista).

As entrevistadas indicam que se sentem preparadas para desempenharem o papel de formadoras de professores, seja pelo tempo de experiência que possuem de atuação no cargo ou em intuições educativas ou até mesmo pela intenção de, mesmo sem saber um determinado

assunto, buscar aparatos, estudos que oportunizem aprenderem para depois passarem para os docentes. Valorizam os momentos de formação que tiveram e que as incentivam a assumirem essa postura de formadoras.

Reconhecer esse papel formador do supervisor pedagógico é de suma importância, uma vez que tendo consciência de que isso faz parte da sua função, o profissional consegue promover mudanças significativas, tanto para os professores quanto para o ambiente da escola. Pinto (2021, p. 456) ressalta que o supervisor pedagógico atua como um “estimulador da formação continuada”.

Em outras palavras, o supervisor pedagógico e o coordenador pedagógico podem proporcionar, fazer, criar condições para que a formação de professores aconteça e é fundamental salientar que, conforme vemos nas falas das supervisoras e coordenadoras entrevistadas, de acordo com suas realidades, em meio aos diversos desafios, essas profissionais têm tentado inserir os momentos de formação, fazer com que esses espaços e momentos sejam implantados no dia a dia dos professores.

Considerando tais aspectos, seguimos para a discussão do próximo eixo, a “Implantação dos momentos”, em que tencionamos discutir como as supervisoras têm planejado implantar os momentos de formação de professores nas instituições educativas.

5.2.2 Implantação dos momentos de formação em contexto

Nas falas das supervisoras, foi possível perceber que, de maneira geral, elas não estão tendo um tempo específico, para momentos formativos, não como gostariam que fossem realizados, para além das “pausas” entre uma atividade e outra, das conversas rápidas sobre o dia a dia ou sobre os planejamentos.

Assim, considerando os momentos em que as supervisoras conseguem fazer as formações, foi perguntado como se dão esses momentos de trabalho pedagógico com o corpo docente. Muitas das entrevistadas citaram as reuniões de módulo. O módulo se configura como sendo as reuniões de atividades extraclasse que visam discutir questões pedagógicas, com fins administrativos ou institucionais. São de responsabilidade da direção escolar, supervisão e/ou da coordenação pedagógica. A Secretaria de Educação do município estabeleceu que as reuniões de módulo fossem realizadas duas vezes ao mês, isto é, de 15 em 15 dias. Cada encontro, com duração média de 2 horas, totalizando 4 horas mensais. Inicialmente, como o regimento escolar foi reformulado, foi proposto que os professores realizassem o estudo do regimento nos módulos.

Então, a gente já está pensando, para abril; para abril, agora, com a efetivação do novo Regimento Escolar, que é unificado para todas as escolas; e o nosso PPP, não é, que ele está sendo registrado, a gente está aguardando o registro, para ele retornar para a escola. E nós vamos trabalhar em cima desses dois documentos, que é o Regimento e o PPP, para propor, e ouvir... enfim, ouvir proposições também, fazer trocas, a respeito das nossas práticas, que diz respeito à disciplina da escola, à organização da escola e a... às regras, o desenvolvimento moral, a... tratar, um pouco, dessa área, que... porque, como tem documentos novos, tem novas propostas, novas posturas, que são esperadas, que precisam se adequar (Supervisora Marcela – Entrevista).

Como expressa a supervisora Marcela, o estudo do Regimento Escolar é justamente porque o documento é único, para todas as intuições educativas do município, dessa forma, a indicação da Secretaria de Educação é que todas as escolas façam o estudo e discussão desse documento nas reuniões de módulo. Antes do estabelecimento dessa proposta pela secretaria, a supervisora Silvia destaca que, nas: “*Reuniões de Módulos. Que são essas Reuniões de Módulos que a gente pega para fazer o planejamento*”. Assim, as reuniões eram realizadas com a finalidade de fazer os planejamentos. Nesse sentido, a supervisora Bárbara destaca que:

Sim, nós temos um momento de formação, que é o Módulo 2, não é? Mas que, muitas vezes, esse módulo é usado para, é... um momento de informação, de comunicação do que é feito na escola, do que vai ser feito, do que vai ser realizado. E a questão do estudo, infelizmente, eu estou na escola, o ano passado todo, e esse ano, ainda não consegui.

A supervisora Vilma, por exemplo, na sua realidade, fala que nessas reuniões tentava fazer algum estudo.

E, às vezes, a gente tentava fazer algum estudo. Mas pelo tempo que eu fiquei, o ano passado, a gente não conseguiu realizar nem estudo, assim, específico, de alguma coisa, algum conteúdo. O que a gente conseguiu foi tentar resolver, conversar sobre os dilemas, os problemas, do dia a dia, o que o professor estava enfrentando, tentando ajudar o professor; mas programar um estudo, e levar uma atividade de reflexão, é... partindo de mim, não teve tempo.

As entrevistadas ressaltam a questão da falta de tempo, que como já foi discutido, é um desafio para a atuação do supervisor nas instituições educativas, mas também para as formações dos professores. Outro desafio que foi apontado pela supervisora Teresa e que tem relação com o tempo é o fato dos módulos serem no extraturno, isto é, após o horário de trabalho.

É, até mesmo, em relação, assim, aos módulos, no contraturno. Não, no extraturno. Por que? A gente está o dia todo, com uma demanda muito grande; e aí, além desse trabalho todo, a gente ainda tem que ficar no extraturno, para fazer essa formação. Muitas vezes, não é, às vezes, até o estudo disso fica um pouco comprometido, para a gente poder fazer essa formação (Supervisora Teresa – Entrevista).

A supervisora indica ainda que o cansaço, após um dia todo de trabalho, pode comprometer a formação, o estudo em si. Na realização das entrevistas, outras supervisoras explicitaram algumas questões que dificultam a presença efetiva dos professores, nesses momentos formativos, como, por exemplo, o fato de alguns professores morarem longe, em outra cidade e não terem condições de transporte para ficarem até mais tarde; no caso da zona rural, a escola fica distante dificultando o acesso à noite.

A partir disso, é possível perceber que diversos fatores interferem na realização dos momentos formativos, desde a própria formação em si, isto é, o conhecimento para que as discussões sejam feitas de modo a atender a demanda da escola, mas também dos professores; a falta de tempo para o planejamento, bem como para o estudo e os horários pré-estabelecidos para as formações, as reuniões de módulo.

Apesar das ponderações elencadas, houve o avanço na compreensão do papel que possuem e nas possibilidades de trabalho compartilhado, seja na formação, seja nas demais atribuições da escola. Vejamos:

É importante pensar no tempo e maturidade profissional que nós temos e identificar as nossas atribuições e a necessidade de contar com os outros para que as coisas aconteçam e todos sejam protagonistas. A partir dos nossos encontros, fui percebendo que é possível dar o protagonismo para o outro, seja ele professor ou aluno. É importante criar espaços para que as outras pessoas sejam protagonistas e isso é uma aprendizagem importante. Quando eu entendi que precisava e podia ser assim, as coisas começaram a ficar melhores... Porque antes era eu, tinha que ser eu! (Supervisora Julia – Encontro de Formação).

A fala da supervisora Julia demonstra o caminho para a ressignificação do trabalho do coordenador e supervisor pedagógico, indicando possibilidades, mesmo que incipientes, para a mudança de postura e atuação desses profissionais em compartilhamento com os docentes e estudantes de tal forma que todos sejam protagonistas no processo formativo na escola. As possibilidades de ressignificação do trabalho pedagógico, no contexto da escola, é o tema a ser contemplado na próxima seção.

5.2.3 Das possibilidades de trabalho pedagógico: desafios e ressignificações

De acordo com Gouveia e Placco (2013), a melhoria da qualidade da educação é responsabilidade compartilhada e que vai além do coordenador pedagógico. Nas palavras das autoras:

A melhoria da qualidade da escola pública não é fruto de uma ação isolada, externa e pontual de formação. Ao contrário, pressupõe um conjunto de ações interligadas, envolvendo os diversos atores que compõem o cenário educativo. Os coordenadores são responsáveis pela formação, porém não podem assumir essa tarefa sozinhos (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 72).

A ideia trazida pelas autoras corrobora com a discussão empreendida, em um dos encontros de formação, quando motivadas a desenvolverem pautas formativas para o trabalho, na perspectiva da formação, em contexto a partir das demandas dos docentes e da escola. Na ocasião, as supervisoras e coordenadoras destacaram a relevância de uma visão de colaboração e compartilhamento por toda a equipe escolar, incluindo, notadamente, a equipe gestora nesse processo de ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico que, por vezes, assumirá um lugar de destaque, na condução de alguns processos formativos ou nas provocações e acompanhamento à equipe, conforme aponta o depoimento da coordenadora Sílvia:

Quando eu falo do exemplo, eu falo também de abertura da equipe gestora para que a gente desenvolva o trabalho que é nossa responsabilidade, como, por exemplo, o de formadora. Esse ano eu tive muita dificuldade em realizar ações, em função da não compreensão da gestão não apoiar ou inviabilizar, seja por ciúmes, seja por insegurança, o nosso trabalho. Eu acredito nessa proposta de vocês, mas preciso que a gestão da escola também acredite, caso contrário, nada vai acontecer (Coordenadora Sílvia).

De acordo com Christov (2010), esse é um fenômeno comum de acontecer, mas que precisa ser superado. Segundo a autora, é importante identificar quais razões levam cada diretor a inviabilizar as ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos. Para ela, há algumas hipóteses que nos permitem a compreensão desse fenômeno.

Uma primeira hipótese sobre os fatores da referida interrupção pode ser formulada levando-se em consideração a relação entre direção e coordenação.

Trata-se, obviamente, de uma relação de poder, com a direção ocupando o cargo que a coloca em posição privilegiada para exercer domínio sobre os demais profissionais da escola e para atribuir funções e distribuir tarefas [...]

Uma segunda hipótese considera a relação com o sistema de ensino, representado na figura de superiores e gestores regionais com a ação coordenadora. Verifica-se a constante sobreposição de ações com os coordenadores sendo convocados para participar de eventos promovidos pelos órgãos centrais em momentos em que deveriam estar com os professores. [...] Além disso, constata-se a ingerência de supervisores em reuniões da coordenação com os professores, quer indicando temas que nem sempre são significativos para aquele grupo, naquele momento, quer interferindo no relacionamento entre professores e coordenadores [...]

Uma terceira hipótese associa-se à própria compreensão dos professores sobre o papel do coordenador pedagógico, em geral, os professores valorizam os coordenadores como profissionais que podem auxiliar a gestão da disciplina aos alunos (CHRISTOV, 2010, p. 66-68).

As hipóteses apresentadas por Christov (2010) chamam a nossa atenção para o necessário diálogo e compreensão acerca das relações de poder que se estabelecem na escola e que podem, em última instância, inviabilizar processos formativos com maior significado para a equipe docente, desenvolvidos pelos coordenadores e supervisores. Vale registrar, apenas, que, na citação acima, o termo supervisor se refere, no estado de São Paulo, à referência e contexto da escrita da autora, à função distinta do supervisor no estado de Minas Gerais, assemelhando-se ao papel do inspetor escolar.

A problemática abordada pelas autoras surgiu, em várias situações, ao longo dos diálogos nos encontros, sendo necessário encaminhamento para que momentos de formação, com foco nas necessidades da equipe docente, para a qualificação das ações didático-pedagógicas, fossem temas de diálogo e formação nas escolas, promovidas pelas supervisoras e coordenadoras pedagógicas.

A equipe de pesquisadores pactuou com as participantes que as discussões e preocupações do grupo seriam socializadas com as direções das escolas, com o consentimento e apoio da equipe da Secretaria de Educação Municipal. O encaminhamento pode ser conferido no relato a seguir:

Como combinado e já pactuado com a secretaria da educação, teremos, no início do ano, um encontro com os gestores, diretores das escolas da rede com o objetivo de socializar as aprendizagens deste grupo, as pautas formativas em prol da qualificação dos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, como tudo aconteceu aqui nos encontros e, principalmente, para situá-los sobre a pertinência do trabalho colaborativo entre equipe de coordenação, supervisão e direção, do apoio mútuo necessário para que o processo formação de professores na escola seja eficiente e resulte em qualidade de ensino e de aprendizagem. É relevante destacar o lugar que cada um ocupa nesse projeto de educação e de trabalho colaborativo e essas são as palavras de ordem – colaboração e compartilhamento! Assumimos esse compromisso com vocês e

assim faremos, seguiremos juntas (Pesquisadora Francine – Encontro de Formação).

Seguindo com as entrevistas, ao serem questionadas sobre os anseios em relação à Educação, o que desejavam, as supervisoras explicitaram mais alguns desafios no fazer pedagógico, no compromisso e atuação na função que ocupam, no sistema educacional em geral, mas também mostraram suas satisfações, desejos de dias melhores, de mudanças significativas no ensino, no aprendizado, nas formações, que esses elementos tenham e tragam novos sentidos, ressignificações para o campo educacional. Nas palavras das supervisoras:

Nossa, são muitos os anseios. Muito. Muito. Muito mesmo. Era uma educação mesmo de qualidade, sabe? Para todos. Para todos (Supervisora Alícia - Entrevista).

Eu acho que o meu maior desejo é de que a gente tivesse mais... mais qualidade; tanto, para as crianças; como, para a equipe que trabalha. Sabe? (Supervisora Silvia - Entrevista).

Ser efetiva (Supervisora Alexandra – Entrevista).

Nossa, o educar com qualidade, que seja igual para todos, onde os professores sejam mais sensíveis, não é? Onde os professores entendam o trabalho, a importância do papel deles na vida de uma criança, na vida de um adolescente, na vida até de um adulto; porque nós somos exemplo para para as crianças (Supervisora Bárbara – Entrevista).

Que ela melhore, sabe? Que ela diminua o número de crianças em sala de aula, sabe? (Supervisora Norma – Entrevista).

Então, é colocar em prática o que os professores têm que fazer. Não é? A parte pedagógica, orientar, fazer essas formações com os professores, que eu acho muito importante; é, estar ajudando eles nessa parte. É fazer o papel do supervisor, não é? (Supervisora Vilma - Entrevista).

A partir das falas das participantes, conseguimos perceber que o desejo comum entre as supervisoras é de uma educação de qualidade, igualitária, em que tanto as crianças quanto os profissionais, que atuam nas intuições educativas, tenham melhores condições de ensino e de trabalho; que professores tenham consciência da importância de sua atuação na vida dos alunos; que as salas de aulas tenham menos alunos, considerando a superlotação de algumas salas por falta de contratação de profissionais; ser efetiva, uma vez que muitos profissionais que estão atuando nas escolas estão com contrato temporário⁶; conseguir fazer o papel de supervisor. Esses são alguns dos anseios e desejos das entrevistadas.

⁶ Em 2022 a Prefeitura Municipal de Lavras abriu concurso para a educação. O processo está em

Esse último nos chamou a atenção, uma vez que possibilita interpretar que o supervisor pedagógico não tem conseguido exercer sua função e isso em razão dos vários motivos já mencionados. Dessa forma, é um desejo futuro da supervisora Vilma e, talvez, de outros profissionais que atuam nesse cargo, não só das participantes desta pesquisa, que consigam fazer o seu trabalho, que possam exercer efetivamente as atividades que competem à sua função, dividindo, com base nas concepções de Placco (2012), o trabalho do coordenador pedagógico em categorias.

Considerando essas categorias do trabalho do coordenador pedagógico, isto é, **Importância, Rotina, Urgência e Pausa**, foi elaborada uma das últimas perguntas da entrevista. Às participantes foi questionado se elas conseguiam relacionar suas atividades com essas categorias e que descrevessem como. Ao fazerem isso, as supervisoras foram falando conforme iam lembrando das categorias e das atividades. A fim de organizar, escrevo na ordem representada por Placco (2012).

A respeito das **Importâncias**, as supervisoras e coordenadoras pedagógicas destacam que:

São demandas que as professoras trazem de alunos que estão apresentando uma certa dificuldade de comportamento, que eu consigo já agendar com a família (Supervisora Alexandra - Entrevista).

O atendimento aos professores, as Reuniões de Módulo, a organização do nosso trabalho. O que acho que quanto mais a gente focar, e centrado no que a gente faz, eu acho que você passa essa credibilidade e segurança para os professores (Supervisora Fernanda – Entrevista)

Ajudar o professor, tá, no momento que ele precisa; aí eu deixo, tá, o que eu estou fazendo, e vou lá para a sala ajudar. Geralmente, é uma dúvida pedagógica (Supervisora Norma – Entrevista).

Importância. Eu acho que é... são aquelas palavrinhas mesmo, que é planejar, acompanhar a execução e avaliar. Essas, se eu não fizer isso, eu não consigo fazer... dar continuidade ao trabalho (Supervisora Marcela – Entrevista).

É possível compreender o que as supervisoras entendem como sendo Importâncias, vão ao encontro do que a autora Placco (2012) elenca como sendo essa categoria de análise do trabalho do coordenador pedagógico, isto é, elementos estabelecidos no projeto pedagógico com o objetivo de alcançar as metas educacionais, além disso, são as ações que visam atender às necessidades dos alunos e, complemento, dos professores, coletivo que compõe a instituição escolar. E tais necessidades foram expressas pelas supervisoras participantes da pesquisa como pertencentes às Importâncias.

As atividades relacionadas às **Rotinas** foram destacadas, nas primeiras perguntas das entrevistadas, então, muitas supervisoras acabaram reafirmando o que já haviam dito. A supervisora Silvia diz que:

a rotina, foi isso que... isso, mais ou menos, que eu falei [...] que às vezes algumas coisas que a gente tinha como urgência; na verdade, elas têm que entrarem ali, como uma... uma rotina. Não é? Que a gente tem que estar, mais ou menos...pré-planejada.

Ao dizer que aprendeu “*isso lá*”, a entrevistada se refere ao curso/pesquisa-formação que participou. Ademais, explicita que algumas coisas que considerava como urgência passaram a compreender como parte da rotina e que é importante inserir isso no planejamento. Com base em Placco (2012), como *Rotina* compreendem-se as normas, os regulamentos, procedimentos, etc que mantêm o funcionamento da escola. A supervisora Marcela, por exemplo, diz que na sua rotina tem o compromisso de lidar com tarefas ligadas

à parte de registro, de atendimento, eu procuro fazer dentro da sala, e organizando também por prioridade. E o meu movimento pela escola - o espaço externo, interno -, eu tento fazer com que essa rotina não fique só num lugar, e nem só num tempo certinho para cada coisa. Então, às vezes, são três, quatro coisas, ao mesmo tempo; mas a gente vai tentando administrar (Supervisora Marcela – Entrevista).

Nas palavras da supervisora Alícia:

a rotina, eu acho que é esse acolhimento, ver se está todo mundo, se está tudo bem, se alguém precisa de alguma coisa, estar dando um “bom “dia”, ou “boa tarde” Sabe?

Nesse sentido, é possível entender que a supervisora compreende a rotina como relacionada às atividades do dia a dia, de acolhimento, de verificação do ambiente escolar. Placco (2012) mostra que as atividades relacionadas com a *Rotina* possuem um papel significativo, no funcionamento da escola, uma vez que são as decisões-ações que permitem com que este espaço funcione.

Muitas das *Urgências* estão representadas no que já haviam dito e descrito, ao falarem de suas rotinas, como exemplo, o atendimento aos pais e responsáveis, o atendimento aos alunos e suas necessidades educacionais, mas, de certa forma, também às sociais, o acompanhamento dos planejamentos dos professores, do desenvolvimento das práticas pedagógicas e também dos seus processos formativos, isto é, as formações.

De acordo com a supervisora Teresa,

as urgências, é... É, o que surge, e não tem como, a gente tem que resolver (supervisora Teresa – Entrevista).

E, como já vimos ao longo desta pesquisa, muitas questões, no dia a dia do supervisor pedagógico, são inseridas nas *Urgências*, naquilo que não pode ser deixado para depois, consequentemente precisa ser resolvido naquele momento de imediato. Podemos dizer que essas urgências fazem com que o trabalho do supervisor seja muitas vezes desgastante.

As urgências, eu penso que, no primeiro lugar, é aquilo que chega ali, que não tem jeito de você passar para outra pessoa, e deixar para depois. É um aluno que não está bem emocionalmente, que você tem que acolher, porque se procurou você, é com você que ele quer falar. Não é? Com relação ao professor, também; quando o professor chega, tem uma dúvida: Isso funciona. Isso não funciona. O quê que eu faço? O quê que eu não faço? Acho que isso, para mim, sim, são as principais urgências que eu tenho que acolher ali (Supervisora Alícia - Entrevista).

De certa forma, a supervisora Marcela compartilha desse entendimento, ao expressar que *Urgência*, para ela, é o:

atendimento ao aluno ou aluna. Esse não tem como não atender. Pais, também, mesmo sem hora marcada; então, essa é urgência. É, pequenos acidentes que acontecem; ou, administração de algum conflito que necessite da minha intervenção (Supervisora Marcela – Entrevista).

Tais aspectos configuram como sendo *Urgências*, uma vez que Placco (2012, p. 49) define como sendo as atividades decorrentes do espaço da escola e que exigem uma atenção imediata, são aqueles processos que não estão estabelecidos no “processo de decisão-ação”.

Por fim, quanto às categorias de análise do trabalho do coordenador pedagógico, sobre as *Pausas*, a maioria das supervisoras citaram que elas quase não acontecem ou quando acontecem são entre um café e outro. As entrevistadas destacam que:

É, a pausa, que eu acho que eu posso considerar, é o horário do café, não é? Que acaba, que, apesar de ter um horário específico, ela costuma não acontecer, também (Supervisora Fernanda – Entrevista).

A pausa não está acontecendo muito (Supervisora Alexandra – Entrevista).

Olha, elas não são diárias, depende muito do momento. Eu tenho procurado fazer, tá? Então, na hora do café, é um horário que eu não consigo me desligar

ainda, mas eu já consigo uma parte, sabe? E por uma série de questões, também, que não são... não diz respeito somente a mim, porque é um tempo que você está encontrando com as pessoas, que vão te lembrando um monte de coisas que você está fazendo, está pensando, está planejando (Supervisora Alicia – Entrevista).

Assim, com base no que as participantes explicitaram, pode-se dizer que as *Pausas* não estão acontecendo, não as Pausas como conceitua Placco (2012), como uma atividade descompromissada com a instituição escolar, que tem como objetivo o descanso, aspectos relacionados com questões subjetivas e interpessoais. A “pausa” do café não tem dado esse descanso para as supervisoras, uma vez que até nesses momentos estão envolvidas com os afazeres da instituição e isso é um campo perigoso. Placco (2012) salienta que ignorar a necessidade das *Pausas* pode causar estresse, aumentar a ansiedade e propiciar um ambiente hostil.

A sobrecarga do dia a dia pode dificultar a efetividade do trabalho do coordenador pedagógico, a realização de seus afazeres de maneira satisfatória e a contribuir tanto com os alunos bem como com os professores, gestores escolares, pais e responsáveis. Um possível caminho que pode ressignificar a atuação desse profissional é a consciência e delimitação de suas funções, daquilo que lhe compete e também do que não é de sua responsabilidade. O auxílio de outros profissionais, em determinadas situações e tarefas, também, podem ajudar e diminuir a sobrecarga dos coordenadores pedagógicos. Ademais, é fundamental que tenham atenção especial com a formação na medida de criar e recriar novos espaços que possibilitem esses processos. A formação é uma possibilidade de ressignificar o ambiente educacional.

Nesse sentido, algumas supervisoras ressaltaram, ao final da entrevista, que a formação, inclusive do curso/pesquisa-formação, havia contribuído para o seu conhecimento em si, mas também para as suas práticas diárias. Afirmaram que estavam tentando inserir no dia a dia o planejamento do trabalho do coordenador, de acordo com os conceitos elencados pela Placco (2012) e que queriam que outros processos formativos acontecessem.

Considerando isso, finalizo a análise de uma forma incomum para um texto acadêmico, com as falas de duas das supervisoras entrevistadas, cuja palavras dizem por si só.

Mas eu acho legal. Primeiro, para a gente ver, o quê que é rotina, o quê que é urgência, o quê que é pausa, o quê que tem que ser algo importante, que a gente tem que realmente fazer. Eu, hoje, me policio muito mais. Às vezes, eu vejo um problema, eu falo: Vou lá; Não, não é meu, eu vou deixar lá. Sabe, eu estou conseguindo fazer isso. Tem hora que não, mas tem hora que eu faço: Não, eu não vou me envolver nisso, eu vou deixar para lá (Supervisora Alicia – Entrevista).

Eu comecei a refletir sobre a minha rotina, sobre a minha prática como supervisora, é... e o quê que isso mudou? Quando eu refleti, o quê que isso mudou? Minhas ações mesmo, de começar a selecionar o que é meu e o que não é meu. O que é meu, e eu preciso dar conta; e o que não é meu, mas eu posso ajudar. Atualmente fora, mas não vou carregar o piano inteiro sozinha mais. Sabe? Uma coisa que marcou muito, foi aquela questão das soluções, porque todo mundo quer solução da supervisão; a Direção quer que a supervisão... quer solução, o professor quer solução, o sistema quer solução, o aluno, não é? Todo mundo quer uma solução ali. Ah, quebrou uma coisa, o quê que vai acontecer? Então, mas é um processo, não é? Eu acho que eu já vinha nessa linha, serviu para fortalecer (Supervisora Marcela – Entrevista).

6 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL - POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR E DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO: UM PASSO DE CADA VEZ NA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS DIÁRIOS

O papel do supervisor e do coordenador pedagógico é fundamental na formação docente e no desenvolvimento do processo educacional nas escolas. Segundo Nóvoa (1992), a formação de professores é um processo contínuo e permanente, que deve ser pensado de forma integrada e contextualizada com a realidade da escola.

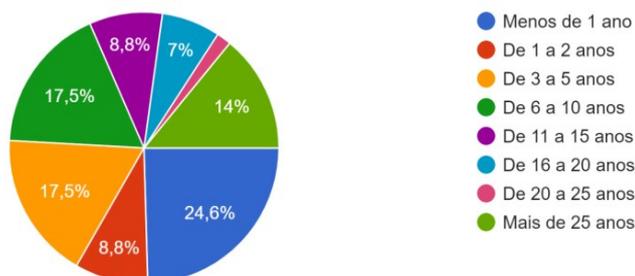
Nesse contexto, esta pesquisa aborda a importância do trabalho do supervisor e do coordenador pedagógico na formação docente e na melhoria da qualidade do ensino. Utilizando os estudos de Placco (2012), destacamos a importância da organização do trabalho do Supervisor e Coordenador Pedagógico na formação continuada.

Em relação a essa formação continuada, Nóvoa (1992) destaca que ela deve ser um processo constante e permanente, que envolve a participação dos professores, em momentos de reflexão e discussão, sempre agindo e refletindo sobre a ação docente. Dessa forma, o coordenador pedagógico tem um papel importante nesse processo, pois é ele quem deve identificar as necessidades de formação dos professores, orientando-os e promovendo espaços de estudos e trocas.

Ao analisar os dados da pesquisa, ficou evidente a necessidade de iniciativas de acolhimento também aos supervisores e coordenadores pedagógicos iniciantes, tendo em vista a variedade de tempo de experiência registrada no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Tempo de atuação na função

Há quanto tempo você exerce esta função?
57 respostas



Fonte: Da autora (2023).

Percebe-se que o grupo é bem diversificado quanto à experiência na supervisão e coordenação pedagógica e, em uma análise mais profunda, observa-se que 50,9% são iniciantes, com menos de cinco anos de atuação. Isso posto, considera-se relevante que orientações e acompanhamento sejam potencializados, na perspectiva da formação continuada tanto de supervisores e coordenadores experientes, quanto, e, notadamente, dos novatos.

Os dados da pesquisa apontaram que a organização do trabalho do supervisor e coordenador pedagógico ainda revela-se desafiadora, tendo em vista o acúmulo de tarefas, muitas delas que saem (e nem deveriam estar) na gerência desses profissionais. A experiência de organização das atividades e tarefas, considerando a *rotina, importância, urgências e pausa*, como sugerido por Placco (2012), provocou a reflexão tanto para experientes, como para novatos e, ao mesmo tempo, possibilidade de redirecionamento de rotas no trabalho que desenvolvem, reafirmando o lugar de formadoras de professores com foco no pedagógico e no apoio à qualificação da ação docente e do processo ensino-aprendizagem.

A fim de ampliar e contribuir ainda mais com essas reflexões e possibilidades de redirecionamento de rotas no trabalho do supervisor e coordenador pedagógico, considerando as possibilidades de organização, a partir das categorias *rotina, importâncias, urgências e pausa*, o produto educacional elaborado apresenta-se em forma de um infográfico, que busca apresentar de forma clara e objetiva informações acerca das possibilidades de organização e otimização do trabalho do supervisor e coordenador pedagógico.

Elegemos o infográfico como material orientador, tendo em vista a sua característica de ser um documento que, além de apresentar informações textuais, contempla imagens que auxiliam na comunicação e compreensão do conteúdo a ser socializado. Permite, ainda, a apresentação atrativa de conteúdos e informações complexas de maneira objetiva e clara.

O conteúdo a ser disponibilizado no Infográfico Pedagógico considera a discussão acerca de:

- a) A base do conhecimento do coordenador e supervisor pedagógico, apoiada nas ideias postuladas por Rodnei Pereira (2022);
- b) As categorias do trabalho do coordenador e supervisor pedagógico com apoio no aporte teórico de Vera Placco (2012);
- c) Possibilidades de organização do trabalho do coordenador e do supervisor pedagógico: um passo de cada vez na superação dos desafios diários;
- d) Organização de uma lista de tarefas pensando nas demandas diárias – sejam elas administrativas ou pedagógicas atuais;

- e) Revisão das demandas observando os aspectos didático-pedagógicos e de formação continuada de docentes;
- f) Agrupamento de demandas pedagógicas a partir da base de conhecimento proposto por Pereira (2022) e das categorias propostas por Placco (2012);
- g) Organização das demandas pedagógicas considerando o planejamento em curto, médio e longo prazo em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola;
- h) Levantamento e sistematização das necessidades formativas dos docentes da escola a fim de atender às demandas dos estudantes;
- i) Organização e desenvolvimento de pautas formativas com foco na formação continuada de docentes.

Cada item elencado será disposto em ícones no infográfico, considerando ainda a possibilidade de acesso a links que permitem o aprofundamento dos temas discutidos e respectivos aportes teóricos.

Assim sendo, espera-se que o produto final *“Infográfico Pedagógico - Possibilidades de organização do trabalho do coordenador e do supervisor pedagógico: um passo de cada vez na superação dos desafios diários”* possa ser utilizado como um material de apoio, para supervisores e coordenadores pedagógicos, contribuindo para a melhoria das ações desenvolvidas e condições de trabalho, reverberando na melhoria de processos formativos de professores e do processo ensino-aprendizagem no contexto das escolas de educação básica.

O *“Infográfico Pedagógico - Possibilidades de organização do trabalho do coordenador e do supervisor pedagógico: um passo de cada vez na superação dos desafios diários”* pode ser acessado por meio do link [Produto Educacional](#) e por meio da prévia que segue:

Quadro 3 – Representação do Produto educacional (Continua)

INFOGRÁFICO PEDAGÓGICO

Possibilidades de organização do trabalho do Coordenador e do Supervisor Pedagógico: um passo de cada vez na superação dos desafios diários

Por: Erika Maria de Souza e Francine de Paulo Martins Lima

- 1**

Organize de uma lista de tarefas pensando nas demandas diárias atuais, sejam elas administrativas ou pedagógicas.
- 2**

Revise as demandas observando os aspectos didático-pedagógicos e de formação continuada de docentes.
- 3**

Agrupe as demandas pedagógicas a partir da base de conhecimento proposto por Pereira (2022) e das categorias propostas por Placco (2012).
- 4**

Organize as demandas pedagógicas considerando o planejamento a curto, médio e longo prazo em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.
- 5**

Faça um levantamento e sistematize as necessidades formativas dos docentes da escola, a fim de atender as demandas dos estudantes.
- 6**

Organize e desenvolva as pautas formativas com foco na formação continuada dos docentes.

FIQUE ATENTO!
Não se esqueça de dialogar com os docentes e a equipe gestora!





UM PASSO DE CADA VEZ!

Ei, Coordenador e Supervisor Pedagógico, que tal organizar o seu trabalho considerando algumas categorias propostas por Placco (2012)? Então, vamos lá...

IMPORTÂNCIA

- Atente-se às metas previstas no PPP.
- Elenque suas prioridades para alcançar essas metas.
- Foque no avanço e na aprendizagem dos estudantes.

ROTINA

- Verifique e elenque as atividades essenciais para o funcionamento da escola.
- Essas atividades devem ser constantes no seu cotidiano de trabalho.

URGÊNCIA

- Atenda, também, as demandas que surgem e que não estão na sua rotina de trabalho.
- Essas demandas aparecem e precisam de sua atenção!

PAUSA

- Tenha um olhar sensível para compreender e atender as demandas individuais da equipe.
- Fortaleça a comunicação e a relação de parceria entre os professores.







Fonte: São Paulo (2019)

Quadro 3 – Representação do Produto Educacional (Conclusão)

AH, MAS NÃO SE ESQUEÇA DE CONSIDERAR...

A base de conhecimentos profissionais do coordenador pedagógico proposto por Pereira (2022):

- 1**

Conhecer e compreender as orientações didático-pedagógicas referentes ao currículo da rede em que atua

 - a. Dominar as orientações didáticas, bem como princípios e estratégias pedagógicas facilitadoras da implementação do currículo
 - b. Conhecer diferentes estratégias que podem facilitar aos professores de diferentes áreas e disciplinas a estruturarem a aprendizagem dos estudantes, previstas para cada ano
 - c. Compreender as relações entre as diferentes áreas de conhecimento, de modo a facilitar o trabalho interdisciplinar entre o corpo docente
 - d. Conhecer o currículo
- 2**

Fazer conhecimento dos processos metodológicos da formação continuada docente

 - a. Conhecer e compartilhar com os professores diferentes modos de facilitar a aprendizagem dos estudantes, de acordo com a natureza dos conteúdos, conceitos e processos previstos no currículo
 - b. Conhecer estratégias metodológicas de formação diversificadas, bem como recursos didáticos e tecnológicos variados, que possam apoiar as ações de ensino dos professores
 - c. Conhecer e utilizar estratégias de levantamento de conhecimentos prévios e de identificação de necessidades formativas dos professores
 - d. Conhecer e utilizar diferentes instrumentos de apoio e acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelos docentes
- 3**

Conhecer os professores e como se desenvolvem profissionalmente

 - a. Conhecer os processos de aprendizagem dos professores e suas diferenças em relação ao desenvolvimento dos estudantes
 - b. Conhecer as fases do ciclo de vida profissional docente e suas implicações no cotidiano escolar e na relação com os estudantes do segmento em que atua
 - c. Conhecer os aspectos que interferem no desenvolvimento profissional dos professores
 - d. Conhecer fundamentos e práticas que contribuem com a mediação das relações interpessoais entre/com os docentes e com a colaboração profissional docente
- 4**

Dominar o processo de gestão pedagógica da escola, dispondo de ferramentas e estratégias diversificadas para qualificar os processos de ensino e aprendizagem

Conhecer e compartilhar com os professores métodos de ensino diversificados e que favoreçam a aprendizagem ativa dos estudantes, em diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Fonte: Elaborado por Pereira (2022, p. 98)

INFOGRÁFICO PEDAGÓGICO

BIBLIOTECA DO COORDENADOR E DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

- Relações com supervisores e coordenadores pedagógicos: contribuições da pesquisa-formação ao desenvolvimento profissional
- Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas da atuação em processo de indução à docência
- O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola
- O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço
- O papel do outro na constituição de professores iniciantes
- Em busca de um caminho singular para um fazer plural: proposições de uma base de conhecimento profissional para o coordenador pedagógico
- Garota intertemporal: metáfora a ser enfrentada

O trabalho do supervisor e do coordenador pedagógico e a formação docente no contexto da escola

**BOA LEITURA!
BONS ESTUDOS!**





Produto Educacional da pesquisa
"O TRABALHO DO SUPERVISOR E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA"
 Autora: Erika Maria de Souza
 Orientadora: Profª. Dra. Francine de Paulo Martins Lima






Fonte: Da autora (2023).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em tela teve como objetivo investigar como os supervisores e os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Lavras, Minas Gerais, percebem o desenvolvimento do seu trabalho e as possibilidades de sua ressignificação, considerando também o papel de formadores de professores no contexto da escola. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa com percurso empreendido, por meio da pesquisa-formação, além da coleta de dados por meio do questionário, entrevista e registros dos encontros de formação com as coordenadoras e supervisoras pedagógicas.

O formato de curso de extensão permitiu que a pesquisa-formação se desenvolvesse de forma tranquila e, ao mesmo tempo, rigorosa, assegurando as características desse tipo de pesquisa, notadamente, o processo formativo tanto dos participantes e sujeitos da pesquisa – coordenadores e supervisores pedagógicos – como dos pesquisadores envolvidos na condução das ações formativas. Ao longo das discussões, ficou evidente o compartilhamento de ideias e concepções que parecem ter agregado conhecimento sobre o tema em tela, tanto para os profissionais da Rede Municipal de Lavras, como para os pesquisadores da Universidade, responsáveis pela pesquisa, reafirmando a relevância da parceria universidade e escola de educação básica.

Como resultados, destacamos que foi possível perceber que muito se fala em formação e suas nuances, contudo, ainda, é preciso caminhar para uma formação que tenha sentido para os coordenadores, professores e para o ambiente escolar em si. Espaço esse que tem exigido cada vez mais dos indivíduos que compõem a sua organização, demandado mais atenção de todos os envolvidos.

Os dados evidenciaram que, quando falamos do trabalho dos coordenadores e supervisores pedagógicos, há uma significativa sobrecarga de tarefas que têm exigido muito desses profissionais e que, muitas vezes, eles atuam em funções que não lhes cabem e, portanto sentem-se sobrecarregados, situação corroborada pelas pesquisas da área, suscitando a ressignificação do trabalho do supervisor e do coordenador pedagógico. As funções pedagógicas, administrativas, atendimento aos alunos, professores, pais e responsáveis são algumas das questões que os coordenadores estão lidando nos seus ambientes de trabalho e que, de forma potencializada, têm se sobreposto, exigindo um reordenamento das prioridades da atuação e compartilhamento de tarefas com a equipe gestora, notadamente. Ademais, soma-se a essas questões a formação de professores que é de responsabilidade do coordenador e do supervisor pedagógico, no contexto da escola.

Dessa maneira, a formação docente se configura como um desafio para o coordenador pedagógico. Como salientado neste estudo, pautado pelas concepções de autores como André (2020), Nóvoa (2017, 2019) e Tardiff (2002), a formação docente é de suma importância, especialmente para os profissionais que estão começando a exercer a docência, pois, assim, poderão adquirir conhecimentos sobre a prática pedagógica, sobre a organização da instituição educativa e, posteriormente, com o tempo, obter experiência.

No entanto, segundo os dados analisados, a formação docente não tem recebido a devida atenção, ficando para depois, para outros momentos, para quando é possível e se é possível. As supervisoras participantes da pesquisa salientaram isso, em suas falas, ao dizerem sobre suas rotinas, sobre a sobrecarga de trabalho e ao responderem se realizam essas formações, indicando que quase não sobra tempo para isso.

Por meio da formação docente, o coordenador pode auxiliar outros profissionais a terem êxito no ensino, a se sentirem valorizados no espaço escolar, a terem segurança ao lidarem com determinadas situações do dia a dia. Contudo, como realizar essa formação, quando o cenário que está instaurado nas instituições educativas é, como disse a supervisora Alexandra, participante da pesquisa, de “caos”? Caos quanto aos inúmeros desafios, como a falta de professores, a indisciplina dos alunos, as propostas pedagógicas da secretaria, a busca por resultados nas provas externas, etc.

De acordo com as falas das participantes, o “caos” se estabelece nos espaços educativos, em razão da sobrecarga de trabalho dos coordenadores, pela falta de proposição de limites quanto ao reconhecimento e à definição de suas tarefas, pelo não planejamento do trabalho do coordenador pedagógico, como propõe Placco (2012). Um planejamento que perpassa a IMPORTÂNCIA, ROTINA, URGÊNCIA e PAUSA. Essa última, conforme enunciaram as supervisoras participantes, “não tem acontecido”, “é feita na hora do café”, “não tem tempo”, “é quando dá”. O problema citado por Placco (2012) é que não realizar as PAUSAS pode fazer com que coordenadores se sintam exaustos e cheguem a desenvolver crises de ansiedade.

Em outras palavras, sem o planejamento do trabalho do coordenador pedagógico, esses profissionais podem desempenhar inúmeros papéis ao ponto de não saberem quais são as suas funções no ambiente escolar. Isso poderá afetar significativamente os professores, os alunos e a escola de maneira geral. Assim, é preciso ter um olhar atento para o coordenador pedagógico, e também compreender que esse profissional necessita estar bem para atuar de forma efetiva e poder auxiliar outros profissionais, pais, alunos, gestores e a própria escola. Por fim, é fundamental pensarmos em estratégias, seja na esfera política, social ou educacional que criem espaços formativos para que a formação docente aconteça efetivamente.

A pesquisa revelou que os “Diálogos” tecidos, ao longo dos encontros de formação, provocaram nas participantes a possibilidade de ressignificarem a sua atuação, à medida que tomaram consciência do seu papel como coordenadoras ou supervisoras. O movimento de pensarem as prioridades da função, bem como de organizarem o seu trabalho, a partir das categorias *importâncias, rotina, urgências e pausa*, considerando seu papel de formadoras de professores, redirecionou as posturas e falas das participantes, reverberando em ações concretas, mesmo que incipientes, na escola em contato com os pares, professores, diretores e até mesmo com os estudantes.

Dessa forma, faz-se relevante reafirmar a importância da formação de formadores, assim como a formação de professores, situada nas demandas reais da escola em que atuam, dos estudantes e dos profissionais que dela fazem parte. Acreditamos que os “Diálogos”, quando compartilhados e situados nas demandas do grupo, ganham força e legitimidade, culminando em maior qualidade dos processos formativos para todos os envolvidos.

Por fim, as iniciativas, mesmo que incipientes, de organização de pautas formativas pelos coordenadores e supervisores pedagógicos, privilegiando momentos de formação junto à equipe de professores das suas escolas, revelam um novo caminho de diálogos e compartilhamentos em prol da qualidade dos processos educativos e da transformação do contexto escolar, reafirmando a relevância de espaços de discussão, diálogos e problematização das questões que cercam o fazer do coordenador e supervisor pedagógico, como vivenciado ao longo do curso/pesquisa-formação, afinal, foi notório o crescimento do grupo, no que tange às possibilidades de atuação e ressignificação das suas práticas, concepções e crenças sobre o papel que desempenham.

Defendemos que espaços de diálogos sejam cada vez mais presentes e que os compartilhamentos continuem a existir, para além do curso/pesquisa-formação Diálogos, com professores e coordenadores pedagógico – Didática e Formação docente (LIMA, 2023), configurando-se como ação formativa permanente da Rede Municipal de Ensino de Lavras. Sabemos que esse é um processo necessário, requerendo o apoio e envolvimento das diferentes instâncias – escolar, municipal, estadual e federal, constituindo-se em um projeto da escola, mas, notadamente, de uma política educacional que valoriza a educação e a formação de professores e dos formadores escolares.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. **Gestão escolar e qualidade da educação**: um estudo sobre dez escolas paulistas. 2010. Disponível em:
http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/abrucio_-_gestao_escolar_e_qualidade_da_educacao_um_estudo_sobre_dez_escolas_paulistas.pdf. Acesso em: 4 out. 2019.
- ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. *In*: FERREIRA, N. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.
- AMBROSETTI, N. B. *et al.* Formadores escolares: perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-19, jan./dez. 2020.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.
- ANDRÉ, M. Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André. [Entrevista concedida a] Francine de Paulo Martins. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p. 188-198, jan./jun. 2020.
- BRASIL. **LDB - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Base. Brasília, DF: MEC, 1961.
- BRASIL. **LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC, 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 1-100, p. 101-117, 1969.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime**: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília, DF: MEC, 2006.
- CAMPOS, E. F. E. Planejamento e planos de ensino: desafios da coordenação pedagógica. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 9., 2015, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão, 2015. Disponível em:
https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9113/14/Planejamento_e_planos_de_ensino_desafios_da_coordenacao_pedagogica.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.
- CANÁRIO, R. Formação e mudança no campo da saúde. *In*: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 97-121.
- CHRISTOV, L. H. da S. Coordenação pedagógica: três compromissos e uma rotina. **Revista**

Nova Escola, São Paulo, abr. 2010. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/coordenaou-pedaggico-trs-compromissos-e-uma-rotina-4loyk5d5gl83>. Acesso em: 23 jul. 2023.

EGITO, E. G. B. do. **O coordenador pedagógico no escolar: dificuldades e possibilidades**. 2014. 37 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4205/1/EGBE2014.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.

FEFFERMAN, E. **A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FELDEN, E. de L. *et al.* O pedagogo no contexto contemporâneo: desafios e responsabilidades. **Vivências**: revista eletrônica de extensão da URI, Erechim, v. 9, n. 17, p. 68-82, out. 2013.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932004000200003. Acesso em: 3 jun. 2022.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Editora Unesco, 2019.

GIL, R. M. O papel do gestor escolar na melhoria da qualidade da educação. *In*: PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: Governo do Estado, 2013. (Cadernos PDE, 2). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_gestao_pdp_raquel_mattos_gil.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

GOMBOEFF, A. L. M. **Parceria colaborativa e mentoria entre coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação: possibilidades de ação de indução profissional**. 2022. Tese (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022).

GONÇALVES, C. L. **O trabalho pedagógico não docente na escola: um ensaio de monitoramento**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

GONSALVES, E. P. **Da ciência e outros saberes: trilhas da investigação científica na pós-modernidade**. Campinas: Alínea, 2004.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2013. p. 69-80.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LAZARINI, K. C. T. **Diálogos e (re)construções de um grupo de supervisorres pedagógicos sobre as práticas formadoras: contribuições da pesquisa-formação**. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, F. de P. M. **Projeto de extensão: pesquisa-formação: diálogos com professores e coordenadores pedagógico: didática e formação docente**. Lavras: Editora UFLA, 2019/2023.

LIMA, F. de P. M.; LAZARINI, K. C. T. Diálogos com supervisores e coordenadores pedagógicos: contribuições da pesquisa-formação ao desenvolvimento profissional. *In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica*. São Paulo: Loyola, 2022. p. 173-194.

LIMA, F. de P. M.; SIGNORELLI, G. **Ressignificando as práticas formadoras promovidas por coordenadoras e supervisoras pedagógicas: um movimento em favor da indução dos professores iniciantes**. 2023. No prelo.

LIMA, F. de P. M.; SOUZA, É. M. de. **Pautas formativas: curso de extensão/pesquisa-formação: diálogos com professores e coordenadores pedagógico: didática e formação docente**. Lavras: Editora UFLA, 2022.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão, 5).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de**

ciência e educação, Feira de Santana, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Do_cente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

MARTINS, R. X.; RAMOS, R. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos**. Lavras: Editora UFLA, 2013.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte, 6 ago. 2004.

MOÇO, Z. B.; SANTOS, D. S.; SOUZA, L. M. Os desafios da coordenação pedagógica: objetivos e princípios para uma organização da gestão democrática e participativa. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”*, 9., 2016, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

MOREIRA, E. F. M. **Atuação do coordenador pedagógico no cotidiano escolar**. 2016. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade Aberta, Paranaíba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55563/R%20-%20E%20-%20ELAINE%20FERNANDES%20MOYA%20MOREIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 jun. 2022.

NISKIER, A. **A nova escola**. Rio de Janeiro: Bruguera, 1971.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, set. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 30 dez. 2020.

OLIVEIRA, E. C. **O coordenador pedagógico como agente de mudança na prática docente**. 2017. 149 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, R. N. de; MILL, D. Teletrabalho docente, cultura digital e as transformações na legislação trabalhista. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 47-60, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/21854>. Acesso em: 16 jul. 2023. DOI: 10.35699/2238-037X.2020.21854.

ORFÃO, E. T. **O papel do coordenador pedagógico na formação crítica de professores: contribuições e desafios**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da**

escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes**: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 2017. 457 f. Tese (Doutorado em Educação) - Potifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PEREIRA, R. Em busca de um caminho singular para um fazer plural: proposição de uma base de conhecimentos profissionais para o coordenador pedagógico. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica**. São Paulo: Loyola, 2022. p. 91-101.

PERRELLI, M. A. de S. *et al.* Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013.

PINTO, F. S. da M. O coordenador pedagógico e o seu papel formador dentro da escola. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 7, jul. 2021. DOI: doi.org/10.51891/rease.v7i7.1700.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

PRADA, E. A. Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPED Sul, 2012.

PRZYBYLSKI, E. **Supervisão escolar**: concepções básicas. Porto Alegre: Sagra, 1982.

RIVAS, S. C. A mediação na prática cotidiana da coordenação pedagógica. **Revista FACED**, Salvador, n. 15, p. 143-161, jan./jul. 2009.

ROLLA, L. C. de S. **Liderança educacional**: um desafio para o supervisor escolar. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3627/1/347013.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

SANTOS, B. S.; SPACNOLO, C.; STÖBAUS, C. D. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 74-82, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29721/16849>. Acesso em: 6 jun. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: coordenação pedagógica. 2. ed. São Paulo: SME, 2019.

- SARAIVA, A. C. L. C. *et al.* O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de pedagogia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Editora Unicamp, 2012.
- SARAIVA, M. A.; RODRIGUES, C. C.; SARTORI, J. Formação continuada de supervisores educacionais: compreendendo o contexto e pensando a prática. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Bagé, v. 3, n. 1, fev. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/62536>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. *In: FERREIRA, N. C. (org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-38.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).
- SILVA, A. A. Coordenadores pedagógicos: trajetória, competências e responsabilidades. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 38-51, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13983>.
- SÓ o começo. 2020. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Vocal Livre. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XktoQTwHsk4&ab_channel=VocalLivre. Acesso em: 10 dez. 2022.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAUCHEN, G. **Gestão e organização escolar**. Rio Grande: Editora FURG, 2013.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VALLIN, C. Gestão pedagógica de sistemas de ensino: estratégia e resultados. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: CENPEC, 2007.
- VENAS, R. F. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 a 1990. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”*, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/48/47.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- ZEN, G. C. O papel da coordenação pedagógica na escola. *In: ZEN, G. C. Coordenação pedagógica em foco*. Brasília, DF: MEC, 2012. p. 8-12. (Salto para o Futuro. ano 22, Boletim 1).

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO - PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL



FORMAÇÃO DE SUPERVISORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Sexo:

- Masculino
 Feminino

Sua idade:

Qual seu nível de escolarização?

- Ensino Médio – Magistério
 Ensino Superior – Pedagogia
 Ensino Superior – Outras Licenciaturas
 Ensino Superior – Normal Superior
 Ensino Superior – Outros cursos

Há quanto tempo obteve o nível de escolarização assinalado anteriormente?

- 2 anos ou menos
 De 3 a 7 anos
 De 8 a 14 anos
 De 15 a 20 anos
 Há mais de 10 anos

Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional.

- Pública Federal
 Pública Estadual
 Pública Municipal
 Provada
 Não se aplica

Qual era a natureza dessa instituição?

- Faculdade Isolada
 Centro Universitário
 Universidade
 Não se aplica

De que forma realizou o curso superior?

- Presencial
 Semi-presencial

- à distância
 Não se aplica

Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

- Atualização ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)
 Especialização (mínimo 360 horas)
 Mestrado
 Doutorado
 Não fiz curso de especialização

Indique qual a área temática do curso de pós-graduação da mais alta titulação que você possui.

- Educação, enfatizando a alfabetização
 Educação, enfatizando a lingüística ou letramento
 Educação, enfatizando educação matemática

 Educação, outras áreas
 Outras áreas que não a Educação
 Não se aplica

Você participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos?

- Sim
 Não

Qual a carga horária da atividade considerada mais relevante dentre as quais participou?

- Menos de 20 horas
 De 21 a 40 horas
 De 41 a 80 horas
 Mais de 80 horas
 Não se aplica

Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula, na supervisão ou no apoio pedagógico?

- Quase sempre
 Eventualmente
 Nunca
 Não se aplica

Das atividades de formação que participou, indique a instituição responsável/propositora.

- Universidade e/ou instituição de educação superior
 Secretaria Municipal de Educação
 Outros
 Não se aplica

Hoje, você atua como:

- Diretora/Coordenadora
- Especialista
- Apoio Pedagógico

Há quanto tempo você exerce esta função?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 3 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 20 a 25 anos
- Mais de 25 anos

Você leciona?

- Sim
- Não

Há quantos anos você leciona?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 3 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos
- Já lecionei e hoje não atuo mais como professor(a)
- Não se aplica

Há quantos anos você trabalha na rede municipal de Ensino de Lavras?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 3 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 20 a 25 anos
- Mais de 25 anos

Há quantos anos você leciona na escola em que trabalha atualmente?

- Menos de 1 ano
- De 3 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos
- Não se aplica

Indique o ano/turma em que você leciona atualmente na rede municipal de Lavras.

- Creche (0 a 3 anos)
- Pré-escola (4 e 5 anos)
- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano
- Não se aplica

Você já participou de alguma formação específica para docentes iniciantes, durante sua inserção profissional em seu ambiente de trabalho (Início de carreira)?

- Sim
- Não

Quanto tempo durou essa formação?

- De 1 a 3 meses
- De 4 a 6 meses
- De 7 a 9 meses
- De 10 a 12 meses
- Não participei de formação para docentes iniciantes.

Com relação a minha atividade:

- Trabalho em dois períodos, ambos na mesma escola, na rede municipal de Lavras.
- Trabalho em dois períodos, ambos na rede municipal de Ensino, porém em escolas diferentes.
- Trabalho em dois períodos, sendo um na rede municipal de Lavras e o outro em outra rede municipal.
- Trabalho em dois períodos, sendo um na rede municipal de Lavras o outro na rede estadual de Ensino.
- Trabalho em dois períodos, sendo um na rede municipal de Lavras e outro em instituição privada.
- Trabalho em apenas um período.

Qual a característica no que se refere à zona da escola em que você atua na rede municipal de Lavras?

- Urbana, de grande porte
- Urbana, de médio porte
- Urbana, de pequeno porte
- Rural, de grande porte
- Rural de médio porte
- Rural de pequeno porte

Qual a característica da escola em que você atua no que se refere à forma de atendimento aos alunos da rede municipal de Lavras?

- Escola de tempo parcial
- Escola de tempo integral
- Escola de tempo parcial com jornada ampliada

Qual é o seu enquadramento funcional?

- Funcionário Público efetivo da PML
- Funcionário Público do Estado - conveniado com a Prefeitura
- Professor temporário (contratado)
- Especialista temporário (contratado)

Ao todo, qual é a sua jornada de trabalho semanal?

- Até 20 horas semanais
- De 21 a 30 horas semanais
- De 31 a 40 horas semanais
- Mais de 41 horas semanais

Além da atividade docente/gestão pedagógica, você realiza outra atividade profissional?

- Sim. Na área da Educação
- Sim. Fora da área da Educação
- Não

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1 – Conte-me sobre um dia na vida de um supervisor/coordenador pedagógico.
- 2 – Quais são as principais funções que você desenvolve?
- 3 Quais os principais desafios enfrentados no desenvolvimento do seu trabalho?
- 4 Conte-me como se dão os momentos de trabalho pedagógico com seus professores.
- 5 Você desenvolve formações com os seus docentes? Se sim, em que momentos? Se não, poderia explicar as razões?
- 6 Você se sente preparado para desempenhar o papel de formador?
- 7 Você passou por formação específica para atuar como supervisor e coordenador pedagógico?
- 8 Sobre o seu trabalho, qual a sua maior satisfação?
- 9 Sobre o seu trabalho diga-me quais os seus maiores anseios?
- 10 Sobre as categorias do trabalho do coordenador, fale-me sobre as suas urgências, importâncias, rotinas e pausa.
- 11 Os nossos encontros de diálogos pedagógicos agregaram à sua prática? Como você agregado e/ou utilizado os conhecimentos?
- 12 Gostaria de falar mais alguma coisa?

Agradecemos a sua participação.

Pesquisadoras Érika e Francine

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

Pesquisador (es) responsável(is): Erika Maria de Souza e Francine de Paulo Martins Lima.

Cargo/Função: Mestranda e Professora Orientadora.

Instituição/Departamento: UFLA/ Departamento de Educação

Telefone para contato: (35) 988744710

Local da coleta de dados: Secretaria Municipal de Educação de Lavras

Prezado (a) Senhor (a)

Você é convidado (a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: O TRABALHO DO SUPERVISOR E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA

II – OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como o grupo de supervisores e coordenadores pedagógicos, ao qual você pertence, da Rede Municipal de Lavras, Minas Gerais, percebem o desenvolvimento do seu trabalho e as possibilidades de resignificação dele, considerando também o papel que têm como formadores de professores no contexto da escola. Além disso, são objetivos específicos: Problematizar a função do supervisor e do coordenador pedagógico e sua relação com a formação de professores no contexto da escola; Analisar as especificidades da atuação dos supervisores e coordenadores e os modos como organizam e desenvolvem o seu trabalho e possíveis relações com o papel de formadores de professores; Elaborar, a partir das demandas apresentadas pelo grupo de supervisores e coordenadores, folder orientador para a organização do trabalho considerando práticas formadoras de professores no contexto da escola.

III – JUSTIFICATIVA

A formação de professores vem sendo foco de estudo, debates, preocupações e, ao longo da história, passou por profundas transformações no Brasil e no mundo. Ressalta-se que o desenvolvimento do processo e modelo escolar se realiza por meio dos professores. Para tanto, chama a atenção para o necessário processo de profissionalização docente. Nesse sentido, a formação docente a partir da parceria entre universidade e escola e da formação em contexto, no entanto, assume a perspectivas de êxito quando é pautada no diálogo e na partilha de saberes e práticas. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão. A formação de professores deve ser evidenciada como contínua e viva dentro da escola, através de um processo de vivência e socialização que proporcione uma experiência formativa e um processo de construção identitária. Nesse sentido, a preocupação com a formação dos formadores torna-se necessária uma vez que a escola assume um papel de espaço formativo, pensando no acolhimento e desenvolvimento profissional de docentes. É nesse contexto de trabalho que se constrói cotidianamente a identidade docente. A pesquisa em tela, no entanto, busca investigar como você e o grupo de supervisores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Lavras, Minas Gerais, percebem o desenvolvimento do seu trabalho e as possibilidades de resignificação dele, considerando também o papel de formadores de professores no contexto da escola.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

PARTICIPANTES

Serão participantes da pesquisa supervisores e coordenadores pedagógicos, da rede municipal de ensino de Lavras, Minas Gerais, participantes da pesquisa guarda-chuva/pesquisa-formação em andamento intitulada Didática e Formação docente: diálogos pedagógicos com docentes e formadores de professores no contexto da educação básica, sob a coordenação da profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima, líder do Grupo de Pesquisa FORPEDI e docente do mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal de Lavras.

EXAMES

Os métodos para coleta de dados nesta pesquisa serão: um questionário realizado pelo grupo de supervisores/coordenadores pedagógicos e entrevista semiestruturada, realizada com parte deste grupo.

V - RISCOS ESPERADOS

Você e os participantes do estudo poderão sofrer algum desconforto durante o grupo de discussão, ao relatar situações vividas no cotidiano escolar, pelo fato de estarem em processo de formação continuada e ainda se sentirem inseguros em relação ao modo como a situação foi conduzida no ambiente escolar. Existe também o risco de se sentir exposto em seu ambiente de trabalho, já que o grupo será composto por profissionais atuantes na mesma rede de ensino. Outro desconforto ao qual você e os demais participantes estarão expostos é algum temor ou a ideia de que a participação é obrigatória, visto que a equipe gestora da rede nos auxiliará nesse processo e, por isso, talvez não se sintam tão livres para recusar a participação. Deixaremos muito claro no TCLE o objetivo da pesquisa e a sua liberdade para escolher participar ou não, bem como o sigilo dos dados obtidos e identificação dos participantes. Também ressaltaremos que não há qualquer relação entre os dados fornecidos para pesquisa e sua situação funcional e/ou avaliação profissional, já que você não será identificado.

VI – BENEFÍCIOS

Nossa pesquisa é formativa, construída a partir do diálogo, partilha, compartilhamento de experiências e reflexões sobre a prática pedagógica. Você também será um coprodutor de saberes. Os benefícios diretos oferecidos a você e todas as pessoas participantes é o acompanhamento de seu processo de constituição da carreira, a possibilidade de levar situações dilemáticas ao grupo e, a partir de reflexões coletivas, assumirem práticas diferenciadas e também estar amparado durante a realização de suas funções atribuídas no trabalho. Também haverá a organização de um documento que contribuirá com o seu trabalho e de todos os supervisores/coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Não há previsão de suspensão, considerando-se a metodologia adotada. A pesquisa será encerrada de forma antecipada se nenhum dos convidados concordarem em participar ou se você, junto dos participantes da amostra não participarem do grupo de discussão.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras, ____ de _____ de 20 ____.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que ocorrerem (tais como gastos com transporte, que serão pagos pelos pesquisadores aos participantes ao início dos procedimentos); será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder qualquer benefício. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com os pesquisadores responsáveis no Departamento de Educação, localizado no Campus Universitário - Caixa Postal 3037 - Lavras - MG - 37200-000, Telefone (35)3829-1445 (Francine), ou pelo endereço eletrônico erika.souza2@estudante.ufla.br ou celular (35) 9 8874 4710 (Erika).