LUANA APARECIDA SOARES REGO DIAS

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: QUAL O LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE?

LAVRAS - MG
2026

LUANA APARECIDA SOARES REGO DIAS

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: QUAL O LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE?

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.ª. Dr.ª Francine de Paulo Martins Lima

Orientadora

LAVRAS – MG
2026

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

Dias, Luana Aparecida Soares Rego.
Percepções de professores acerca do papel da coordenação pedagógica: qual o lugar da formação docente? / Luana Aparecida Soares Rego Dias. - 2026.
119 p.

Orientadora: Francine de Paulo Martins Lima

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Formação de formadores. 2. Coordenação pedagógica. 3. Supervisor pedagógico. 4. Formação continuada em contexto. 5. Educação básica. I. Lima, Francine de Paulo Martins. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

LUANA APARECIDA SOARES REGO DIAS

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: QUAL O LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE?

TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE ROLE OF PEDAGOGICAL COORDINATION: WHAT IS THE PLACE OF TEACHER EDUCATION?

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 27 de fevereiro de 2026.
Dr.(a) Francine de Paulo Martins Lima UFLA
Dr.(a) Bethânia Bittencourt Costa e Silva UFLA
Dr.(a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil UNITAU

gov.br
Documento assinado digitalmente
FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA
Data: 30/10/2026 10:52:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª. Dr.ª Francine de Paulo Martins Lima

Orientadora

LAVRAS – MG
2026

À minha família, a força com a qual posso sempre contar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por permitir que eu esteja aqui, hoje, realizando este sonho de cursar o Mestrado e por segurar minha mão nos momentos mais desafiadores.

Agradeço a meu esposo, Paulo, pela paciência nesses tempos de ausência; a meu filho, Guilherme, por ser meu guia neste caminho árduo e maravilhoso; à minha filha, Anna Luíza, por traduzir meus textos com tanta dedicação; a meu filho, Daniel, por sempre me esperar com um abraço gostoso; à minha mãe, pelo apoio incondicional e por me alimentar física e espiritualmente; a meus irmãos e cunhadas, por acreditarem em meus sonhos.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Francine de Paulo Martins Lima, por compartilhar comigo tanto conhecimento, tantos exemplos, muita competência e, acima de tudo, a alegria de ser professora. A admiração é imensa e a gratidão, maior ainda, porque encerro esta etapa de vida transformada e com um desejo grande de continuar no caminho acadêmico.

Agradeço aos professores que participaram da banca, em especial à Prof.ª Dr.ª Bethânia e à Prof.ª Dr.ª Ana Calil, pelo olhar dedicado e cuidadoso com esta dissertação; e também, pelas ricas contribuições. Estendo esse agradecimento a todos os professores da Universidade Federal de Lavras (UFLA) com os quais tive a oportunidade de estudar; vocês contribuíram para meu crescimento intelectual e pessoal de forma carinhosa e com muita competência.

Agradeço às amizades conquistadas no Mestrado: Dayana, Sinara e Josiane. Vocês foram a brisa de calmaria que tornava as dificuldades do caminho em questões de simples resolução. Desejo que possamos continuar dividindo nossa jornada acadêmica, mesmo que seja remotamente.

Agradeço aos colegas de trabalho e às coordenadoras que reservaram uma parte de seu tempo, tão corrido e repleto de demandas, para participar desta pesquisa, contribuindo com suas percepções e apoio para a construção dos dados necessários. Esta dissertação só foi possível por causa da disponibilidade de vocês.

RESUMO

A coordenação pedagógica desempenha papel central no contexto escolar, especialmente no que se refere à articulação do trabalho docente e à promoção da formação continuada de professores. Contudo, na prática cotidiana, esse profissional tem suas funções frequentemente deslocadas para atividades burocráticas e administrativas, o que compromete sua atuação como formador. Diante desse cenário, a presente pesquisa teve como objetivo investigar as percepções de professores acerca do papel do coordenador pedagógico em uma escola estadual localizada em um município do estado de Minas Gerais, buscando compreender em que medida essa função tem contribuído para a formação docente em contexto. A escola iniciou seu funcionamento no ano de 1960, atendendo às famílias de uma sericícola presente em seu entorno. Atualmente, a escola atende alunos da comunidade onde está situada e também alunos que vêm de longe, seja por transporte público, seja particular. Desse modo, existe uma grande diversidade entre os discentes da instituição. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, cujos dados foram produzidos por meio de questionários e entrevistas com 28 docentes atuantes nos diferentes segmentos da escola (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e com duas coordenadoras pedagógicas. A análise dos dados foi realizada a partir dos pressupostos da análise de prosa, organizando-se em categorias de análise construídas *a posteriori*, a saber: (i) compreensão docente sobre o papel do coordenador pedagógico; (ii) práticas de acompanhamento pedagógico; (iii) relações interpessoais e mediação de conflitos; (iv) formação continuada em contexto; e (v) a atuação da coordenação pedagógica e a qualificação do trabalho docente. Os resultados evidenciam que os docentes reconhecem o coordenador pedagógico como um profissional fundamental para a organização do trabalho escolar, porém associam sua atuação majoritariamente a funções de caráter administrativo, disciplinar e de suporte emergencial, em detrimento de ações formativas sistematizadas. Na categoria referente às práticas de acompanhamento pedagógico, observou-se a presença de intervenções pontuais, voltadas sobretudo à resolução de problemas imediatos, com pouca intencionalidade formativa. No que diz respeito às relações interpessoais, os professores destacam o coordenador como mediador de conflitos e elo entre gestão, docentes e comunidade, reforçando seu papel articulador, ainda que sobrecarregado. Por fim, na categoria formação continuada em contexto, constatou-se uma lacuna significativa entre o papel formador atribuído teoricamente à coordenação pedagógica e sua efetiva materialização no cotidiano

escolar, limitada por falta de tempo, excesso de demandas burocráticas e ausência de políticas institucionais de apoio. Como produto educacional, foram elaboradas cartas pedagógicas com o objetivo de promover processos reflexivos sobre a prática da coordenação pedagógica, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade como formadora de professores e para a ressignificação de seu papel no interior da escola.

Palavras-chave: Formação de formadores; coordenação pedagógica; supervisor pedagógico; formação continuada em contexto; educação básica.

ABSTRACT

Pedagogical coordination plays a central role in the school context, especially with regard to articulating teaching work and promoting the continuing professional development of teachers. However, in everyday practice, this professional often has their functions shifted toward bureaucratic and administrative activities, which compromises their role as a trainer. In this scenario, the present study aimed to investigate teachers' perceptions of the role of the pedagogical coordinator in a state school located in a municipality in the state of Minas Gerais, seeking to understand the extent to which this function has contributed to teacher education in context. This is a qualitative, exploratory study, whose data were produced through questionnaires and interviews with approximately 28 teachers working in different segments of the school (Elementary Education I, Elementary Education II, and High School), and 02 pedagogical coordinators. Data analysis was conducted based on the assumptions of prose analysis, organized into analytical categories constructed a posteriori, namely: (i) teachers' understanding of the role of the pedagogical coordinator; (ii) pedagogical monitoring practices; (iii) interpersonal relationships and conflict mediation; (iv) continuing professional development in contexto; (v) the role of pedagogical coordenation ande the improvement of teaching work. The results show that teachers recognize the pedagogical coordinator as a professional who is fundamental to the organization of school work; however, they associate their role mainly with administrative, disciplinary, and emergency support functions, to the detriment of systematized formative actions. In the category related to pedagogical monitoring practices, the presence of occasional interventions was observed, mainly aimed at solving immediate problems, with little formative intentionality. Regarding interpersonal relationships, teachers highlight the coordinator as a mediator of conflicts and a link between management, teachers, and the community, reinforcing their articulating role, although overloaded. Finally, in the category of continuing professional development in context, a significant gap was found between the formative role theoretically attributed to pedagogical coordination and its effective materialization in everyday school life, limited by lack of time, excessive bureaucratic demands, and the absence of institutional support policies. As an educational product, pedagogical letters were developed with the aim of promoting reflective processes on the practice of the pedagogical coordinator, contributing to the strengthening of their identity as a teacher trainer and to the re-signification of their role within the school.

Keywords: Training of trainers; pedagogical coordination; pedagogical supervisor; continuing professional development in context; basic education.

INDICADORES DE IMPACTOS

A relevância desta pesquisa encontra-se no fato de tocar na raiz de um problema crônico da educação brasileira: a burocratização da coordenação pedagógica em detrimento do seu papel formador. Desse modo, a conclusão da mesma representa um passo significativo para compreensão e intervenção em uma das funções mais vitais, e mais sobrecarregadas, do cenário educacional: a coordenação pedagógica. Ao investigar a realidade de uma escola estadual de Minas Gerais, cuja trajetória, desde 1960, acompanha as transformações sociais de seu entorno, o estudo joga luz sobre a urgência de resgatar o papel da coordenação pedagógica como formadora de professores em contexto. Os impactos gerados por esta dissertação estendem-se do ambiente escolar local para o debate educacional mais amplo. A pesquisa deu voz a vinte e oito docentes de diferentes segmentos, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, e a duas coordenadoras pedagógicas. O primeiro impacto é a promoção da autocompreensão institucional. Ao evidenciar que o coordenador é visto majoritariamente como um "resolvedor de urgências administrativas e disciplinares", a pesquisa gera um diagnóstico crucial, que permite à própria comunidade escolar repensar sua dinâmica de trabalho, buscando estratégias para proteger o tempo pedagógico e reduzir o deslocamento burocrático que esvazia a essência da função formadora. A referida escola atende a uma realidade de grande diversidade docente, recebendo tanto alunos locais quanto estudantes que dependem de transporte de longa distância. Em um ambiente plural como esse, a qualificação do trabalho docente é o principal vetor de equidade social. Ao apontar caminhos para que a formação continuada ocorra de forma intencional e estruturada dentro da escola, a pesquisa contribui diretamente para que os docentes estejam respaldados e preparados para acolher e desenvolver essa diversidade de alunos, gerando um impacto social na ponta: a melhoria da aprendizagem dos estudantes. O grande legado transformador e replicável desta dissertação materializa-se em seu produto educacional: as Cartas Pedagógicas. Distanciando-se de manuais técnicos e frios, o formato de cartas humaniza o diálogo e serve como um poderoso instrumento de provocação estética e profissional. A intenção é ajudar a coordenação pedagógica a se enxergar e a se firmar novamente como formadora e não apenas como uma gestora de crises burocráticas. Por ser um material reflexivo, esse produto educacional pode ser adotado por outras escolas da rede estadual de Minas Gerais e de todo país, servindo como um guia prático para processos de autoformação em contextos semelhantes. Ao revelar que a lacuna na formação continuada é limitada pelo excesso de demandas burocráticas e pela ausência de políticas institucionais de apoio, a pesquisa oferece dados empíricos valiosos para gestores de redes de ensino. O impacto, a longo prazo, é fornecer argumentos consistentes para que as Secretarias de Educação repensem a carga de trabalho administrativo imposta às escolas, sinalizando a necessidade de políticas públicas que de fato valorizem e resguardem o papel pedagógico da coordenação.

IMPACT INDICATORS

The relevance of this research lies in addressing the root of a chronic issue in Brazilian education: the bureaucratization of pedagogical coordination at the expense of its formative role. Consequently, its conclusion represents a significant step toward understanding and intervening in one of the most vital, yet most overburdened, roles in the educational landscape: the pedagogical coordinator. By investigating the reality of a state school in Minas Gerais—whose trajectory since 1960 reflects the social transformations of its surrounding community—this study highlights the urgent need to reclaim pedagogical coordination as a context-based teacher educator. The impacts generated by this dissertation extend from the local school environment to the broader educational debate. The research gave voice to twenty-eight teachers across different stages, from the Early Years of Elementary Education to High School, as well as two pedagogical coordinators. The first impact is the promotion of institutional self-understanding. By demonstrating that the coordinator is overwhelmingly viewed as a "resolver of administrative and disciplinary emergencies," the study provides a crucial diagnosis. This allows the school community itself to rethink its work dynamics and seek strategies to protect pedagogical time while reducing the bureaucratic drift that drains the essence of the formative role. The school serves a reality marked by great teaching diversity, enrolling both local students and those who rely on long-distance transportation. In such a plural environment, enhancing the quality of teaching serves as the primary driver of social equity. By pointing out pathways for continuing education to occur intentionally and structurally within the school, the research directly supports and prepares teachers to welcome and develop this diverse student body, yielding a direct social impact: improved student learning. The main transformative and replicable legacy of this dissertation takes shape in its educational product: the *Pedagogical Letters* (*Cartas Pedagógicas*). Moving away from cold, technical manuals, the letter format humanizes dialogue and serves as a powerful instrument for aesthetic and professional engagement. The intent is to help pedagogical coordinators perceive and re-establish themselves as teacher educators rather than mere managers of bureaucratic crises. As a reflective resource, this educational product can be adopted by other schools across the Minas Gerais state network and throughout the country, serving as a practical guide for self-formation processes in similar contexts. By revealing that the gap in continuing education is constrained by excessive bureaucratic demands and the absence of institutional support policies, this research provides valuable empirical data for school system administrators. The long-term impact is offering solid arguments for Departments of Education to rethink the administrative workload imposed on schools, pointing to the need for public policies that genuinely value and safeguard the pedagogical role of coordination.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa.....41
Quadro 2– Análise das respostas dos docentes à entrevista – Transcrição feita pela plataforma Google Meet.....43
Quadro 3 – Organização da categoria 1: A relação do professor com os alunos e a relação do professor com a coordenação pedagógica.....45
Quadro 4 – Categorias.....46
Quadro 5– Organização da categoria 2: A voz dos professores na escola.....53
Quadro 6– Organização da categoria 3: A coordenação pedagógica e suas funções: olhar dos professores.....59
Quadro 7– Organização da categoria 4: O desenvolvimento profissional docente e a coordenação pedagógica8.....65
Quadro 8– Organização da categoria 5: A atuação da coordenação pedagógica e a qualificação do trabalho docente.....68

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CP / CPs	Coordenador Pedagógico / Coordenadores Pedagógicos
EEB	Especialista em Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores – Fase Escola Sagarana
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFLA	Universidade Federal de Lavras
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E A PESQUISA 13

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO 18

2.1 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO? 20

3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS MÚLTIPLAS FUNÇÕES NA ESCOLA 28

3.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA RELAÇÃO COM OS DOCENTES: DA ESPECIFICIDADE PEDAGÓGICA 31

3.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FORMADORA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA ESCOLA 33

4 PERCURSO METODOLÓGICO 38

4.1 ANÁLISE DOS DADOS 43

5 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO SEU TRABALHO NA RELAÇÃO COM O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: AS RELAÇÕES EM FOCO 48

5.1 A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM OS ALUNOS E A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 49

5.2 A VOZ DOS PROFESSORES NA ESCOLA 53

5.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS FUNÇÕES: OLHAR DOS PROFESSORES 59

5.4 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 65

5.5 A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 68

6 COM A PALAVRA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DILEMAS DA PROFISSÃO 74

7 EM SÍNTESE 80

8 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL – CARTAS PEDAGÓGICAS COMO DISPOSITIVOS FORMATIVOS PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS 84

8.1 AS CARTAS PEDAGÓGICAS COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA PROMOÇÃO DO DIÁLOGO 85

9 REFERÊNCIAS 88

10 APÊNDICES 93

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E A PESQUISA

A identidade profissional está totalmente interligada à nossa formação enquanto seres humanos. Somos formados no dia a dia por nossos familiares através de conselhos, exemplos e observações do entorno em que vivemos.

Lembro-me, desde muito pequena, de observar meus pais lendo diversos gêneros textuais; meu pai era médico veterinário e lia desde os livros técnicos a jornais, inclusive em inglês, já minha mãe, que nessa época tinha cursado apenas a quarta série do Ensino Fundamental I, lia romances. Eu tinha muita vontade de aprender a ler para participar dos momentos de leitura.

Aos seis anos, ingressei no antigo pré-escolar e fiquei encantada! Amava ir à escola e realizar as atividades propostas pela professora. No ano seguinte, já na primeira série, fui alfabetizada através de cartazes com a história de Suzana, Pedrinho e Xerife, no método global de leitura. Ao final da história, a professora organizou um teatro e os alunos tinham que decorar as falas dos personagens. Eu interpretei a Suzana, fiquei muito feliz por conseguir decorar as falas com facilidade e não errei nenhuma. Após essa fase, passamos para a cartilha *Caminho Suave*, onde começamos a aprender a escrever através do método silábico. Que alegria poder juntar as letras e formar palavras! Depois vieram as frases e, finalmente, os textos. Aprendi com facilidade e muita alegria. Como morava em uma cidade pequena, a escola ainda não possuía uma biblioteca. Desse modo, a professora tinha uma coleção de contos infantis que ela emprestava para os alunos. Que felicidade eu sentia quando era minha vez de levar um livro! Chegava em casa e já queria iniciar a leitura para conhecer a história; às vezes, lia na mesma noite o livro completo e, na manhã seguinte, lia novamente. Após essa inserção no mundo dos livros, não parei mais; gostei tanto dos livros que queria ler mais e mais.

Passei minha infância e adolescência lendo muito, estudando e tirando boas notas. Quando iniciei o Ensino Médio, tive a oportunidade de cursar Magistério. A princípio, resolvi entrar no Magistério por ser um curso profissionalizante. No entanto, me identifiquei com a profissão, pois, quando era mais jovem tive vontade de ser médica pediatra, para cuidar de crianças, mas abandonei a ideia por não conseguir lidar com sangue. Desse modo, ser professora era mais viável que ser médica. Eu sempre gostei muito de crianças, gostava de auxiliar minha mãe a cuidar de meus irmãos menores, então gostei muito do curso e aprendi bastante.

Quando chegou a época do vestibular, pensei que seria coerente fazer Pedagogia e ingressei na faculdade particular da cidade vizinha à minha. Já no segundo ano da faculdade, consegui um contrato de professora na escola estadual de minha cidade. Trabalhava durante o dia e estudava à noite.

Quando entrei em sala de aula, em uma primeira série do Ensino Fundamental I, classe de alfabetização, eu percebi o quanto não sabia como ser professora. Toda a teoria estudada no Magistério foi por água abaixo e eu fiquei aterrorizada com as dificuldades encontradas. A coordenadora pedagógica (chamada supervisora) era rígida e até tentou me auxiliar; no entanto, a classe de alfabetização era bastante desafiadora. Lecionei no primeiro semestre lidando com todas as dificuldades possíveis e tentando aprender a ser uma professora competente. As colegas de profissão não eram amigáveis e pouco se interessavam pelas dificuldades de iniciantes como eu.

Ao final desse semestre, aconteceram problemas com o transporte que levava os estudantes para a faculdade por causa de ideologia política. Fiquei sem jeito de frequentar a faculdade. Como meu pai já havia sido transferido para a cidade vizinha, onde se localizava a faculdade, fui ficar com ele para conseguir terminar o curso. Então, precisei deixar a turma para a qual lecionava. Senti um alívio imenso e resolvi que não queria ser professora.

Ao chegar à cidade vizinha, maior que aquela onde eu morava, decidi procurar emprego em outra área. Tentei ser secretária, recepcionista, balconista... mas, como não tinha experiência, não consegui de imediato. Alguns meses depois, próximo ao Natal, fui contratada para trabalhar em uma loja de brinquedos, livros e material escolar chamada Papelaria Bernadete. Fui selecionada em outubro e fiquei até janeiro do ano seguinte. Foi uma experiência enriquecedora, difícil, desafiadora, pois a loja era de uma família e todos os membros dela trabalhavam lá. Então, todos davam ordens e as balconistas ficavam até confusas. Ao final do contrato, ofereceram a oportunidade de ficar, porém eu já havia percebido que meu lugar era em sala de aula mesmo.

Continuei a faculdade enquanto tentava lecionar nas escolas da cidade nova. Consegui e percebi que via a escola com outros olhos. Enfrentei incontáveis desafios, conheci ótimos colegas de trabalho e fui me apaixonando pela profissão docente. Na faculdade tive ótimos professores e me formei como pedagoga em dezembro de 1996.

Um pouco antes de me formar, descobri que estava grávida. Foi assustador ser mãe solo aos 23 anos de idade, morando com os pais e sem um emprego fixo. Ainda bem que sou uma pessoa abençoada com uma família maravilhosa que me acolheu no momento em que eu mais precisava. O desafio agora era maior porque eu tinha uma pessoa que dependia

totalmente de mim. Fiquei um ano sem trabalho e cuidando do meu filho. Nesse tempo, auxiliava minha mãe com os deveres da casa enquanto ela trabalhava em dois turnos como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental I e professora de Ciências do Ensino Fundamental II.

Quando meu filho completou um ano, voltei ao mercado de trabalho lecionando em uma escola particular. Logo depois, consegui voltar a trabalhar em escolas estaduais da cidade, sempre em contratos temporários. A cada escola, vivenciava uma realidade diferente, um grupo de pessoas diferentes, um esquema de trabalho diferente, diferenças que me fizeram aprender e crescer como profissional. Realizei alguns concursos para professora, passei em alguns, mas não cheguei a ser chamada para nomeação.

Em 1998, engravidei novamente. Outra vez sozinha e sem emprego fixo. Contei novamente com o apoio de minha família. Ao final desse ano, prestei concurso para a prefeitura municipal e fiquei classificada em 14º lugar, sendo que ofereceram 25 vagas no edital. Foi um momento muito importante porque fui nomeada antes de minha filha nascer e pude curtir a licença-maternidade em paz, sabendo que, ao término dela, eu teria para onde voltar.

A partir dessa nomeação, passei a me dedicar a ser a melhor professora que pudesse ser. Participei de vários cursos oferecidos pela rede, como Programa de Capacitação de Professores – Fase Escola Sagarana (PROCAP), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), entre outras formações curtas. Resolvi, em 2003, prestar vestibular para o curso de Letras, fui aprovada e me formei em 2007. Em 2008, iniciei uma Especialização em Língua Portuguesa na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS) em Belo Horizonte. Infelizmente, não concluí o curso, mas guardo um enorme aprendizado recebido dos professores de lá.

Trabalhei com exclusividade na rede municipal por 11 anos, como professora e, por um período de três anos, fui vice-diretora e diretora da unidade em que atuava. Aprendi muito nesse tempo em todos os sentidos: pessoal, profissional, relação humana, economia, gestão escolar, entre outros. Percebi que meu lugar era mesmo a sala de aula.

Como meus filhos já estavam crescidos, decidi retornar à rede estadual no contraturno. Desse modo, em 2010, fui contratada para exercer a função de coordenadora pedagógica (supervisora) em uma escola estadual. Foram apenas dois meses de contrato, no entanto, pude perceber a importância do cargo e quantas atribuições a Coordenação Pedagógica agrega no cotidiano escolar. Nos anos seguintes, voltei a ser contratada como docente e trabalhei nessa

função até realizar o concurso de 2012, no qual fui aprovada e nomeada em 2016 como professora da Educação Básica da rede estadual de Minas Gerais. Foi uma felicidade!

Desde então, passei a ter muito trabalho e pouco tempo para estudos. Sempre acalentei o sonho de cursar mestrado, porém, parecia algo distante da minha realidade pelo excesso de trabalho e demandas na vida pessoal. Em 2012, casei-me e decidi realizar o sonho do meu marido de ser pai. Engravidei em 2013, mas passei por um aborto espontâneo e ainda tive embolia pulmonar devido à anestesia geral para fazer a curetagem. Esperamos por mais dois anos e, em 2015, dei à luz meu terceiro filho. Era desafiador trabalhar em período integral e cuidar de um bebê, mas tinha uma rede de apoio muito eficiente e amorosa. Nesse cenário, era impossível pensar em iniciar um mestrado.

Já havia aceitado a ideia de que o mestrado era apenas um sonho não realizado quando, em 2023, iniciei o processo de aposentadoria do meu cargo na rede municipal. Paralelamente a isso, iniciaram-se as inscrições para o Projeto Trilhas do Futuro Educadores, pela rede estadual. Resolvi tentar e fiz a pré-inscrição. Fui selecionada e passei para o processo seletivo da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Senti uma grande emoção, pois nunca havia estudado em uma universidade federal. As etapas iam chegando e eu ia passando, mesmo sem acreditar muito. Quando o resultado final saiu quase passei mal de tanta felicidade! Nesse processo todo, tive o incentivo do meu filho mais velho que havia iniciado o mestrado seis meses antes. Ele foi de extrema importância, porque me apoiou desde a inscrição, orientou o projeto de pesquisa a ser apresentado e foi comigo a Lavras no dia da prova presencial.

Em 2024, consegui me aposentar e pude iniciar o Mestrado Profissional da UFLA, uma experiência incrível ao encontro do conhecimento. Senti-me revigorada ao ingressar nesse curso e percebi que havia uma lacuna em minha prática. Na medida em que as aulas foram acontecendo, os textos foram sendo lidos, as discussões foram evoluindo, minha percepção de mundo foi se ampliando. Hoje, já me sinto modificada por esse conhecimento e tendo clareza sobre o pouco que sabemos enquanto há tanto para conhecer.

Desse modo, o objeto da pesquisa é a atuação da coordenação pedagógica no contexto de uma escola estadual pela visão dos professores. A decisão de seguir por esse caminho justificou-se pelas experiências vivenciadas enquanto professora, que me traziam alguma inquietação, e pela curta atuação como coordenadora pedagógica, intensa e marcada por inúmeras demandas alheias à função.

Segundo Orsolon (2001 p. 18), “a escola mantém uma relação dialética com a sociedade e a cultura”, reproduzindo e transformando ao mesmo tempo. As práticas docentes

também caminham de forma dialética e complexa, tendo na coordenação pedagógica aquela figura que pode auxiliar os desdobramentos dessas práticas de forma a "desvelar e explicitar as contradições subjacentes" (Orsolon, 2001, p.18) a elas. No entanto, a coordenação pedagógica realiza várias atividades administrativas e burocráticas em sua rotina, deixando de lado a gestão do currículo escolar e a formação docente. É comum a coordenação pedagógica sofrer pela falta de tempo para cumprir tarefas que são importantes. Por que isso acontece? Será que as urgências se sobrepõem às importâncias? Será que é preciso ser sempre assim? Como fica a formação docente diante desse cenário? E os professores? O que pensam, sentem e como recebem a atuação da coordenação pedagógica no dia a dia do seu trabalho?

Isso posto, justifica-se a presente pesquisa na medida em que os professores poderão se expressar sobre suas impressões relativas à atuação da coordenação pedagógica em seu cotidiano escolar, trazendo luz à função de formadora docente inerente a esse cargo.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as percepções dos professores sobre o papel da coordenação pedagógica atuante em uma escola estadual de um município do estado de Minas Gerais. Para alcançar esse objetivo geral, observar-se-ão os seguintes objetivos específicos: identificar o que os docentes pensam e entendem ser o papel da coordenação pedagógica; analisar possíveis iniciativas de acompanhamento da coordenação pedagógica ao professor e o modo como se realiza; fomentar as discussões acerca do papel da coordenação pedagógica como formadora de professores em benefício da qualidade da ação docente na sala de aula e demandas dela provenientes; e elaborar cartas pedagógicas dirigidas à coordenação pedagógica a fim de estimular as reflexões sobre seu papel de formadora de professores.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, fazendo uso de questionário e entrevista com 28 docentes atuantes em uma escola estadual de um município do estado de Minas Gerais.

Em relação à nomenclatura referente ao cargo de coordenador pedagógico no estado de Minas Gerais, há uma diferença que precisa ser explicada; segundo a Lei nº 15293/2004, que "Institui as carreiras dos Profissionais da Educação Básica do Estado", esse profissional é designado por Especialista da Educação Básica (EEB). Em outros estados brasileiros o coordenador pedagógico também é chamado de professor-coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico. Esclarecemos que, nesta dissertação, utilizaremos o termo coordenador pedagógico/coordenação pedagógica, visto que é o mais utilizado nos referenciais bibliográficos consultados.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: Introdução, aqui descrita; na próxima seção, apresentamos o capítulo teórico; na sequência, a metodologia, a análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO

Os formadores que atuam nos cursos de licenciatura são os primeiros a serem lembrados quando se fala em formação de professores, e sua contribuição é inegável. Mas nosso olhar precisa se voltar também para os formadores escolares, aqueles profissionais que estão nas escolas, sejam municipais ou estaduais, recebendo os docentes recém-formados em período de iniciação na profissão e dando suporte aos mais experientes, que também possuem necessidades específicas.

Entendendo a formação de professores como um processo contínuo, o período de iniciação torna-se extremamente relevante, pois é nele que ocorre efetivamente o primeiro contato com a escola enquanto docente. Por outro lado, o professor experiente tem demandas que também precisam ser solucionadas. Dessa forma, é indispensável a figura da coordenação pedagógica na formação de professores que ocorre no ambiente escolar, haja vista que, em tese, é ela a responsável pela mediação do trabalho docente coletivo. Nesse sentido, Cunha e Prado (2012, p. 39) destacam a importância dos coordenadores pedagógicos enquanto "interlocutores privilegiados entre os professores em suas reflexões sobre a prática", atribuindo a eles o encargo de promover a formação continuada dos professores no ambiente escolar. Contudo, a atuação desses profissionais acaba sendo prejudicada pelo excesso de demandas que surgem no dia a dia das escolas e, em virtude de circunstâncias emergenciais, sua função articuladora acaba não se concretizando (Cunha; Prado, 2012).

Placco e Souza (2012) apontam que, no cotidiano escolar, se podem perceber ocorrências que envolvem professores e alunos acontecendo repetidas vezes. Essas ocorrências, em alguns casos, poderiam ser previstas a partir de uma prática de formação docente oferecida pela coordenação pedagógica, no entanto, sabemos que não é uma tarefa fácil de se realizar no cotidiano escolar, pois trata-se de um trabalho coletivo da escola visando à prevenção dessas questões. Mesmo que seja impossível prever todas as intercorrências, pode-se minimizar o efeito delas a partir do conhecimento teórico oferecido pela coordenação pedagógica (Placco; Souza, 2012).

Nessa perspectiva, segundo Placco (2012, p. 26),

> a ação conjunta de educadores que se dedicam à coordenação pedagógico-educacional, supervisão ou administração escolar caracteriza a Gestão Escolar e é vital nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Por meio de colaboração, os gestores escolares têm a possibilidade de mobilizar sua equipe a realizar um trabalho eficaz e se comprometer com a melhoria do trabalho pedagógico

da escola. Tal parceria busca atribuir novos significados à prática educativa da escola e à prática pedagógica dos professores, além de encorajar os docentes a tomar parte em um processo de formação contínuo (Placco; Souza, 2012). Entretanto, "apesar de toda ênfase que se tem dado, no discurso, ao trabalho coletivo, compartilhado, comprometido, não é o que historicamente, ao longo dos anos, se tem constatado na prática" (Silva, 2012, p. 52).

Tal falta acaba impactando diretamente os professores. Apesar da necessidade do trabalho conjunto, é perceptível que, via de regra, o professor acaba se formando de maneira isolada em sua prática diária, prevalecendo o trabalho fragmentado, individual e solitário (Silva, 2012). Desse modo, para que ocorra esse aperfeiçoamento, é necessário o trabalho conjunto, o que possibilita que a coordenação pedagógica atue efetivamente como articuladora.

Por outro lado, conforme apontam Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014, p. 614), apesar da quantidade de pesquisas acerca da coordenação pedagógica,

> há uma separação entre a produção acadêmica e a prática dos coordenadores, uma vez que os resultados dessas pesquisas parecem não ter a devida repercussão para transformar, de forma duradoura e contínua, as práticas cristalizadas e rotineiras.

Diante desse cenário, é importante dar continuidade às pesquisas sobre a atuação da coordenação pedagógica visando auxiliar à mudança de cenário nos ambientes escolares e realinhar práticas vigentes que empobrecem o trabalho essencial desse profissional.

Estudos realizados por Placco e Almeida (2015) enfatizam que, apesar de a coordenação pedagógica ser, também, a responsável pela formação docente em serviço, nem sempre essa função é desenvolvida. Sob essa ótica, Cunha e Prado (2012) acreditam que a formação que se dá na escola gera mais sentido e coerência para os professores, individual e coletivamente, o que lhes oportuniza perceber que, quando o espaço de trabalho é visto como espaço de "reflexão e intervenção, socialização de experiências e de (re)construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor e coordenador dê sentido à sua experiência e se reconheça como produtor de conhecimentos e saberes" (Cunha; Prado, 2012, p. 38).

Desse modo, a coordenação pedagógica "pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes" (Orsolon, 2001, p. 20), interagindo por meio de "valores, convicções, atitudes" que desencadeiam nos docentes articulações internas mobilizadas por suas "dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática".

Nessa direção, investigar a percepção dos professores sobre o papel da coordenação pode fomentar discussões acerca das possibilidades de formação docente a ser realizada no contexto da escola a partir das demandas dos docentes e que, em última instância, podem viabilizar mudanças na prática pedagógica dos professores.

Na busca por entender como incentivar uma revisão nas funções da coordenação pedagógica, demonstrar-se-á no próximo tópico a legislação que institui a referida função e um pouco de sua história.

2.1 **O que diz a legislação?**

Historicamente, a "problemática pedagógica" aparece no Brasil desde a época dos jesuítas, "em 1549, dando origem à 'pedagogia brasílica' (1549 – 1599), à pedagogia do *Ratio Studiorum* (1599 – 1759) e à 'pedagogia pombalina' (1759 – 1834)" (Saviani, 2012, p. 11). No entanto, o termo "Pedagogia" não é visto em nenhuma dessas situações, vindo a "manifestar-se após a independência, mais precisamente na reabertura do Parlamento em 1826" (Saviani, 2012, p. 11), em um

> projeto de lei do ensino de Januário da Cunha Barbosa que pretendia instituir um sistema completo de educação distribuído em quatro graus, sendo que o primeiro, relativo ao ensino elementar, isto é, aos conhecimentos mínimos necessários a todos indistintamente, foi chamado de "pedagogias". O termo servia para designar as escolas de primeiras letras e o projeto transformou-se em "Lei da Escolas de Primeiras Letras", promulgada em 15 de outubro de 1817, com a seguinte redação: artigo 1º: Haverão escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugares populosos [...] (Saviani, 2012, p. 11).

"Ao que parece, é essa a primeira vez, na história da educação brasileira, que aparece a palavra 'Pedagogia'" (Saviani, 2012, p. 12). No entanto, o deputado Ferreira França repeliu o uso do termo, alegando ser este incompreensível para o povo. Em lugar do termo "Pedagogia", sugeriu que fosse utilizado "instrução pública" ou "escolas de primeiras letras" (Saviani, 2012, p. 12). Desse modo, apesar dos contra-argumentos de Januário da Cunha Barbosa e de outros deputados, o termo foi retirado do texto da lei. "Assim, em todos os 17 artigos da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em nenhum momento aparece a palavra "Pedagogia" (Saviani, 2012, p. 12).

Porém, havia questões pedagógicas a serem resolvidas e a lei procurou "equacioná-la mediante o método monitorial-mútuo, aparecendo, aí, pela primeira vez, a preocupação explícita com a questão da formação de professores" (Saviani, 2012, p. 12). Assim, aparece na

lei, a exigência para que os professores fossem treinados nesse método, nas capitais das províncias.

O "Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias" (Saviani, 2012, p. 12), fez com que estas adotassem as Escolas Normais como o caminho para a formação de professores, imitando países europeus. "A província do Rio de Janeiro saiu à frente instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país" (Saviani, 2012, p.12). Como esses professores iriam lecionar em escolas primárias, a formação era bem específica. "O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias que integravam o currículo das escolas de primeiras letras" (Saviani, 2012, p. 13). Dá-se a entender, portanto, que os professores deveriam dominar os conteúdos a serem ensinados aos discentes, deixando o "preparo didático-pedagógico sob a forma intencional e sistemática" (Saviani, 2012, p. 13) em segundo plano.

As Escolas Normais, assumidas como locais de formação de professores desde 1835, "além de adquirir certa estabilidade após 1870" (Saviani, 2012, p. 13), permaneceram no decorrer do século XIX como uma opção "sujeita a contestações" (Saviani, 2012, p. 13). Exemplo disso demonstra-se quando Couto Ferraz, então "presidente da província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos..." (Saviani, 2012, p.13). A posição dele era que as Escolas Normais representavam muitas despesas, não eram de qualidade e formavam poucos alunos. Felizmente, a intenção de Couto Ferraz em formar professores "no próprio exercício do magistério pela via de professores adjuntos, não prosperou" (Saviani, 2012, p.14). Houve continuidade de abertura de Escolas Normais por todo o país "e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859" (Saviani, 2012, p.14).

Nas décadas seguintes, aconteceu ainda a "Reforma Leôncio de Carvalho, baixada pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte" (Saviani, 2012, p. 14); nela há um olhar sobre a questão pedagógica, "sinalizando para a adoção do método intuitivo" (Saviani, 2012. p. 14). Percebe-se que, já nesse início da implantação de cursos voltados para a formação de professores, há inúmeras questões sendo consideradas; no entanto, não fica demonstrada ainda a importância da Pedagogia na vida profissional dos docentes.

O estado de São Paulo teve uma participação importante no "padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais", por meio da "reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890" (Saviani, 2012, p. 14). De acordo com reformadores, os docentes deveriam receber uma formação eficaz, que os preparasse no que havia de mais

moderno em termos pedagógicos e “com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual” (Saviani, 2012, p. 15), de modo a transformar o ensino em algo restaurador e eficiente. “Essa reforma da Escola Normal da capital estendeu-se para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e tornou-se referência para outros estados do país” (Saviani, 2012, p. 15). Nessa mesma reforma aparece “a primeira tentativa” de passar “os estudos de educação ao nível superior”, porém o curso nunca foi implementado.

Em 1931, com o “Decreto nº 19.851/31, que baixou o Estatuto das Universidades Brasileiras” (Saviani, 2012, p.16), colocou-se o curso de educação, ciências e letras como imprescindível para se organizar uma universidade no Brasil, abrindo, “a partir daí, o espaço acadêmico da Pedagogia” (Saviani, 2012, p.15). Apesar de o requisito presente no decreto não ser obrigatório, ele demonstra a importância que se iniciava relativa aos estudos superiores de educação, na medida em que o curso figurava ao lado de três cursos tradicionais: Direito, Medicina e Engenharia. Podendo substituir qualquer um desses cursos, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras demonstrou que estava conquistando espaço acadêmico, mesmo não tendo sido implementada naquela época.

Alguns anos depois, no período que vai de 1940 a 1968, a Universidade do Brasil foi quem determinou a organização do ensino superior. Quando foi “aprovada a Lei 5.540/68, conhecida como Lei da Reforma Universitária”, surgiram muitas contradições “facilitadas pelo quadro político, uma vez que estava em vigência o regime centralizado do Estado Novo” (Saviani, 2012, p.33). Dentro desse cenário é que surge o curso de Pedagogia, “instituído entre nós por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939” (Silva, 2006, p.11). O curso tinha como função “formar bacharéis e licenciados” para inúmeras áreas, “inclusive para o setor pedagógico”, e o decreto-lei instituiu ainda o chamado “padrão federal”, obrigando uma adaptação por parte de todas as instituições do país aos seus currículos básicos para o referido curso (Silva, 2006). Esse mesmo decreto organizou a Faculdade Nacional de Filosofia “em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada ‘seção especial’” (Saviani, 2012, p. 34). As três primeiras seções compreendiam outros cursos cada uma, enquanto a de Pedagogia, e a seção especial de didática, “era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de Pedagogia” (Saviani, 2012, p.34).

A Faculdade Nacional de Filosofia apresentava um padrão que era seguido pelas diversas faculdades de filosofia, ciências e letras ao redor do país, organizada “em duas modalidades: o bacharelado, com duração de três anos, e a licenciatura” (Saviani, 2012, p.

35). Desse modo, o curso de Pedagogia também foi definido como um curso de bacharelado e o "diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como '3 + 1'" (Saviani, 2012, p. 35).

> Em sua própria gênese, o curso de pedagogia já revela muito dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo. Criou um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional (Silva, 2006, p. 12).

Para o bacharel em geral, a finalidade dos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia refere-se ao preparo de "trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica" (artigo 1º, alínea a). Em relação ao curso de Pedagogia, o decreto-lei n. 1.190/39 apenas determinava que, "a partir de 1º de janeiro de 1943, houvesse exigência dessa diplomação para preenchimento de cargos técnicos de educação do Ministério da Educação" (artigo 51, alínea c). Percebe-se que os conceitos sobre os profissionais eram vagos nos dois casos.

Não havia um perfil definido para o bacharel das áreas de filosofia, ciências e letras, e muito menos para o bacharel em Pedagogia, visto que a demanda por esses profissionais ainda não se apresentava. "Consequentemente, a prescrição de um currículo, o qual nem sequer se limitou ao mínimo, para a formação de um profissional não claramente identificável, só poderia resultar inadequada" (Silva, 2006, p. 13). A inadequação apresentava-se quando o bacharel precisava realizar atividades técnicas e sua formação era generalista, o que causava tensão antecipada à sua inserção ao mercado de trabalho. Outro ponto de tensão "é o relativo à separação bacharelado-licenciatura, refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método" (Silva, 2006, p. 13). Tanto o bacharel quanto o licenciado em Pedagogia viveram tempos obscuros provenientes dessa maneira de iniciar os estudos em educação: a falta da didática geral e especial na formação do bacharel e a falta de um campo de atuação específico para o licenciado.

Mesmo apresentando vários problemas, o curso de Pedagogia seguiu seu caminho e, em 1962, "algumas pequenas alterações foram introduzidas em seu currículo a partir do parecer CFE n. 251, mas é certo também que essas alterações mantiveram intocados os problemas fundamentais" (Silva, 2006, p. 14) citados anteriormente. Nesse parecer, o autor, professor Valnir Chagas, "explicita claramente a fragilidade do curso de Pedagogia ao se referir, logo de início, à controvérsia existente a respeito da manutenção ou extinção do

curso" (Silva, 2006, p. 15). A extinção se daria, segundo ele, em consequência da falta de conteúdo próprio do curso de Pedagogia, pois o professor de ensino primário deveria receber formação superior e o técnico em educação deveria formar-se por meio da pós-graduação. Sabendo que essa era uma perspectiva futura, "Valnir Chagas trata então de fixar o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia" (Silva, 2006, p. 15), demonstrando que o curso se fundamentava em uma "ideia de provisoriedade" e que, em futuro próximo, teria que ser reformulado a fim de acertar o lugar da formação de docentes e técnicos em educação.

O parecer CFE nº 251/1962 também não conseguiu definir o campo de trabalho dos bacharéis e licenciados em Pedagogia, que ora são chamados de "técnicos de educação", ora "especialista de educação", "administradores e demais especialistas de educação" ou "profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional" (Brasil, Conselho Federal do Brasil – CFE, *Documenta*, n. 11, pp. 60-61, *apud* Silva, 2006).

Em consonância com os argumentos expostos, ainda não havia no Parecer CFE nº 251/1962 um currículo que satisfizesse aos discentes. Desse modo, os estudantes da região de Rio Claro estavam ressentidos e, "em 1967, por ocasião do Congresso Estadual de Estudantes, apresentaram uma proposta de reformulação do curso" (Silva, 2006, p. 18). Os estudantes citaram algumas razões pelas quais o curso de Pedagogia precisava ser reformulado:

> restringe-se à formação teórica do professor; negligencia outros aspectos essenciais à formação de profissionais no campo educacional; possui um currículo "enciclopédico"; favorece a perda do campo profissional pedagógico, por oferecer insuficientemente capacitação (Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, 1967 *apud* Silva, 2006, p.159).

Além desses problemas, os estudantes de Rio Claro ainda reclamavam da possibilidade de "médicos, dentistas, engenheiros, advogados, psicólogos, cientistas sociais e professores primários" (Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, 1967 *apud* Silva, 2006, p. 81) ocuparem os cargos destinados aos licenciados em Pedagogia. Percebe-se que os problemas enfrentados por bacharéis e licenciados em Pedagogia, naquela época, continuam bem atuais.

Algum tempo após as manifestações dos estudantes de Rio Claro, a ideia de reformular o curso de Pedagogia se firmou. Dentro do contexto do golpe militar de 1964, foi aprovada a Lei Federal nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, "a Lei da Reforma Universitária" (Silva, 2006, p. 25), que ostentava "os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior" (Silva, 2006, p.25). Um ano depois, foi publicado o parecer CFE n. 252/69,

> apresentado como o instrumento legal que fixa os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. (Silva, 2006, p. 26).

A partir desse parecer, vislumbra-se uma caracterização para os especialistas e a fragmentação da formação do pedagogo, mas, segundo Silva (2006), o Parecer nº 252/1969 cometeu alguns erros em relação ao curso de Pedagogia: errou ao pressupor que

> as escolas de 1º e 2º graus, independentemente de suas diferentes características, possuíssem as mesmas necessidades em relação à organização do trabalho a ser aí realizado, e, também, ao pressupor que as diferentes entidades mantenedoras pudessem absorver, em suas unidades escolares, pelo menos três profissionais com nível superior, cada um se ocupando de uma parcela do trabalho no interior da escola (Silva, 2006, p. 55-56).

Em verdade, tempos depois, a escola passou pela experiência com administradores, orientadores e supervisores em seu quadro de funcionários, o que demonstrou a viabilidade do processo.

Ao iniciar a década de 1970, algumas previsões do conselheiro Valnir Chagas quase foram realizadas "através de um conjunto de indicações encaminhadas ao então Conselho Federal de Educação (CFE), visando a reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil" (Chagas, 1976 *apud* Silva, 2006). Essas indicações tinham "como objetivo principal colocar tais cursos em função das necessidades geradas pela Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – Lei Federal nº 5.692/1971 – formulada também sob grande influência do conselheiro" (Silva, 2006, p.58). Desse modo, foi elaborado pelo conselheiro Valnir Chagas um conjunto de documentos legais para justificar, traçar normas, prescrever orientações, redefinir a formação pedagógica, regulamentar o preparo de especialistas, professores de ensino regular e de educação especial, sendo exigido em todos os casos "experiência profissional de magistério com duração de, no mínimo, dois anos letivos" (Chagas, 1976 *apud* Silva, 2006). A ideia de transferir a formação do especialista para a pós-graduação para, segundo o conselheiro, "formar o especialista no professor", não vingou e foi deixada, novamente, para o futuro. Mas, e o curso de Pedagogia?

De acordo com Silva (2006), o curso de Pedagogia passou, nessa época, por um período de extinção, na medida em que "as antigas tarefas anteriormente concentradas no curso", foram desdobradas "em variadas alternativas de cursos e/ou habilitações que comporiam parte do que passou a chamar de licenciaturas das áreas pedagógicas" (Chagas,

1976 *apud* Silva, 2006). Apesar do curso de Pedagogia ser extinto, o mesmo não acontece com a figura do pedagogo quando "considerada uma das possibilidades dentre as habilitações a serem programadas pelas instituições de ensino superior" (Silva, 2006, p. 60). Observava-se que a "identidade do pedagogo estaria vinculada aos estudos a respeito da educação" (Silva, 2006, p. 60). Surgiu então um impasse, por meio dessas ideias, no ambiente universitário porque, "contraditoriamente, define a identidade do pedagogo a partir da extinção do curso de pedagogia enquanto tal" (Silva, 2006, p.61). O resultado da repercussão dessas ideias foi a "interrupção do processo desencadeado pelo então CFE" (Silva, 2006, p. 61). Novamente o curso de Pedagogia não tem sua identidade apresentada e o pedagogo continua a buscar a sua posição no mercado de trabalho.

A partir desses fatos, ao final da década de 1970, "professores e estudantes universitários se organizaram para controlar o processo de reforma dos cursos de formação de educadores no Brasil" (Silva, 2006, p. 62), com foco não apenas no curso de Pedagogia, mas também nas demais licenciaturas. Aconteceram inúmeros seminários e congressos, dos quais se formaram comitês de diversos estados brasileiros para seguir na luta por uma reforma que fortalecesse o curso de Pedagogia e conseguisse determinar a "identidade do pedagogo" (Silva, 2006, p. 73). Como não conseguiram chegar a um consenso sobre essa questão, "os princípios do movimento foram sendo aperfeiçoados e atualizados" (Silva, 2006, p. 75).

A partir da década de 1990, o debate sobre a identidade do curso de Pedagogia – funções e estruturação – "deixa de ser uma das questões centrais do movimento, então sob coordenação da Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação)" (Silva, 2006, p. 75). O foco recai sobre a "formação dos educadores em geral: a base comum nacional" (Silva, 2006, p. 75). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, colocou o curso de Pedagogia novamente em evidência, assim como sua identidade, "desta vez envolvida com novas questões" (Silva, 2006, p. 76).

> O aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar 'especialistas' nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal. (Saviani, 2012, p. 44).

Com essa formação, a impressão que se teve foi a de que os autores queriam acabar com o caráter generalista do curso de Pedagogia cujo profissional era visto como "especialista em generalidades" ou, de forma irônica, como "especialista em coisa nenhuma". Infelizmente, a pretensão não era essa e, sim, continuar "formando o generalista, pela parte comum do

currículo e, pela parte diversificada, formar também o especialista" (Saviani, 2012, p. 44). Mantendo essa linha, o curso de Pedagogia, em apenas três ou quatro anos, a depender da instituição, não apresentava competência suficiente para formar, de maneira adequada, nem o generalista nem o especialista. De acordo com Saviani (2012), a intenção era apenas subordinar a "educação à lógica de mercado", colocando os cursos de formação para servir "à produtividade social", de modo a ajustarem-se "às demandas do mercado de trabalho". Assim, a dimensão técnica passou a dominar a educação, enquanto o embasamento científico foi colocado em segundo plano. Percebe-se que a situação não mudou muito até os dias atuais e os estudantes do curso de Pedagogia ainda recebem pouco incentivo de algumas instituições no que se refere à função de pesquisadores, assim como os pedagogos que se encontram nas escolas não conseguem retomar uma rotina de estudos devido à demanda excessiva de trabalho.

Após percorrer esse caminho histórico sobre o curso de Pedagogia, observando quanta indefinição há sobre sua identidade e concluindo que ainda há um caminho de luta a ser trilhado, entende-se o porquê da desvalorização sofrida pela coordenação pedagógica em seu ambiente de trabalho. A própria formação dos profissionais sofre preconceito desde a criação do curso. A importância da coordenação pedagógica para as instituições de ensino é inegável, mas também é inegável o excesso de papéis exercidos por esses funcionários, trazidos por essa histórica indefinição de funções, gerada na própria graduação.

3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS MÚLTIPLAS FUNÇÕES NA ESCOLA

Diante da dinâmica do trabalho da coordenação pedagógica nas escolas e das crescentes demandas a ela estabelecidas, é importante refletir acerca de uma de suas principais funções, que é a formação de professores em contexto. Assim, como apontam Placco e Almeida (2015), a figura do coordenador pedagógico vem sendo sobrecarregada com encargos puramente burocráticos em detrimento de seu papel como formador, já que ele é um profissional fundamental para o enfrentamento do cotidiano escolar por sua função articuladora nos processos pedagógicos. Mesmo que ainda se espere dele que exerça a função formadora de professores, essas inúmeras atribuições não o liberam para pensar estratégias de formação docente no contexto escolar.

Esta pesquisa apoia-se em teóricos que se aprofundam nos estudos sobre o papel da coordenação pedagógica, como Placco e Almeida (2012, 2015); Ambrosetti, Lima, Signorelli e Calil (2020); Cunha e Prado (2012) e Silva (2012). A partir de pesquisas realizadas em diferentes estados brasileiros, os referidos autores apresentam textos atuais e estudos sobre a coordenação pedagógica sob diferentes perspectivas. Placco, Almeida e Souza (2015), por exemplo, realizaram uma pesquisa nos anos de 2010 e2011, “em escolas de diferentes regiões brasileiras, de modo a ampliar o conhecimento sobre o CP ou função semelhante”. Uma das conclusões desse estudo

> foi possível constatar, na pesquisa com CPs, nas cinco regiões brasileiras, que estes profissionais atendem precariamente, no seu cotidiano à formação de professores, mesmo que quase todos identifiquem essa formação como parte de suas atribuições, e a valorizem (Placco; Almeida, 2015, p. 17).

Nesse sentido, percebe-se uma lacuna na formação de professores no contexto escolar, fazendo com que os docentes percebam a coordenação pedagógica apenas como aquela que vistoria sua prática e cobra a entrega dos resultados nos prazos estabelecidos.

Outra relevante função da coordenação pedagógica, segundo Ambrosetti *et al.* (2020), é a indução de professores iniciantes no ambiente escolar, visto que os primeiros passos na docência são permeados por medos e inseguranças que precisam ser acolhidos com a atenção de um profissional preparado para tal. A percepção desses agentes em relação ao seu papel nesse processo, e sua atuação enquanto articuladores das ações de acolhimento numa perspectiva colaborativa, pode fazer a diferença no desenvolvimento profissional de professores novatos.

Em concordância com as perspectivas de Placco e Almeida, Cunha e Prado (2012) dialogaram com grupos de coordenadores de escolas de Educação Infantil públicas e privadas "no sentido de compreender se as coordenadoras pedagógicas se reconheciam (ou não se reconheciam) como formadoras de professores nas escolas" (Cunha; Prado, 2012, p. 39). Perceberam que as coordenadoras pedagógicas apreciavam a formação em contexto, sendo favoráveis à formação colaborativa. Também achavam importante o suporte individual e coletivo oferecido ao corpo docente. No entanto, não aceitaram tomar para si a responsabilidade pela formação docente em contexto, colocando em questão "a importância da implicação e do comprometimento de cada professor nesse processo" (Cunha; Prado, 2012, p. 40,).

Em relação à função articuladora da coordenação pedagógica, Silva (2012) faz algumas considerações sobre sua prática e oferece sugestões para subsidiar sua atuação. Segundo ele, para concretizar sua função articuladora, "a coordenação pedagógica precisa traçar um plano de ação que envolva toda comunidade escolar" (Silva, 2012, p. 52), garantindo que seu cotidiano não se torne um eterno apagar incêndios. Desse modo, sugere que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é um excelente momento para que a coordenação pedagógica exerça essa função articuladora, demonstrando que o trabalho coletivo pode e deve ser priorizado no ambiente escolar.

Reforçando a importância da formação de professores e também de coordenadoras pedagógicas, Christov (2012, p. 121) nos traz um depoimento com "registros elaborados no Programa Ensino Médio em Rede para a educação, continuada de professores coordenadores da rede estadual paulista de ensino", no qual fala sobre os aprendizados percebidos e adquiridos. A autora sentiu que as coordenadoras puderam refletir sobre suas práticas e perceberem-se pela primeira vez como formadoras de professores, visto que "toda a emergência e o imediatismo que marcam o cotidiano dos coordenadores impedem que estes percebam a si mesmos como formadores dos professores, atribuição relegada a terceiro ou quarto plano em muitas escolas" (Christov, 2012, p. 124). E reforça a importância das pesquisas com foco na atuação da coordenação pedagógica, para que esse profissional seja visto preferencialmente como aquele que é responsável por promover a formação docente em contexto.

Diante de tantos desafios impostos à coordenação pedagógica, faz-se necessário refletir, juntamente com os pesquisadores citados, sobre as funções desse profissional visando melhorar suas condições de trabalho e, consequentemente, enriquecer as práticas docentes em todas as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

Diante disso, uma pergunta fica no ar: quem é hoje o coordenador pedagógico dentro das instituições de ensino? Parece óbvio que é “aquele profissional que trabalha diretamente com a parte pedagógica da escola”. Entretanto, o que parece estar tão óbvio, não está, em especial para quem exerce essa função. “O papel da coordenação pedagógica é idealizado e vivenciado de modos diversos, e as várias interpretações de suas atribuições influenciam diretamente nas atividades realizadas com a equipe de profissionais da instituição de ensino” (Oliveira, 2023, p. 15-16). As atribuições destinadas à coordenação pedagógica, normalmente, envolvem situações nos quais

> é solicitada a realização de qualquer tipo de atividade cujo responsável está impossibilitado de desenvolvê-la por sobrecarga, indisponibilidade ou pela ausência desse profissional na escola, assim ele se torna um “faz tudo”. Fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e alunos (Lima e Santos, 2007, p. 82).

Diante dessa consideração, fica claro que muitas das unidades escolares ainda não entendem qual é o papel da coordenação pedagógica, visto que destinam a ela atividades tão diversas. Percebe-se, também, que o trabalho da coordenação pedagógica é um tanto complexo e que ela “enfrenta o desafio de construir o seu novo perfil profissional e demarcar seu espaço de atuação” (Oliveira, 2023, p. 18). A tarefa para a coordenação é árdua, mas possível, se houver uma mudança de postura de todos os envolvidos no processo de criação de uma identidade própria para o cargo.

De acordo com inúmeros pesquisadores em educação, a coordenação pedagógica é uma figura relevante no contexto escolar e, um dos principais objetivos desse cargo “é oferecer subsídios para ajudar seus professores a entender melhor sua prática e dificuldades encontradas no dia a dia escolar, além de ser um forte articulador na educação continuada deles” (Oliveira; Guimarães, 2013, p. 98). Sendo assim, a coordenação pode ser uma articuladora dinâmica, aberta às mudanças, conhecedora de novas metodologias e conceitos, empática e comunicativa, estando atenta para não exercer apenas a prática da fiscalização do trabalho docente.

Considerando o exposto, o professor carece da figura da coordenação pedagógica como aquele “agente transformador de educação, como também um suporte pedagógico, que está proporcionando verdadeiramente uma assistência pedagógica na busca de novas práticas” (Sousa, 2023, p. 15), atingindo assim um melhor processo de ensino-aprendizagem e consequente sucesso dos alunos. Essa relação entre a coordenação e os docentes será aprofundada no próximo item desta dissertação.

3.1 **O coordenador pedagógico na relação com os docentes: da especificidade pedagógica**

Como visto no item 2.1, a educação brasileira passou, aproximadamente, dois séculos sofrendo "total influência doutrinal, baseada no modelo europeu" através da educação jesuítica. Assim, a Igreja mantinha sua hegemonia, "tanto na catequização dos índios, quanto na formação da elite (branca e masculina)" (Corrêa, 2016, p. 43). Havia regras rígidas que deveriam ser seguidas à risca para que o controle exercido por Portugal continuasse efetivo. Esse controle da educação, visando sustentar o poder, manteve-se durante todo o período monárquico e demonstra já haver profissionais exercendo uma ação supervisora do trabalho docente desde o início das atividades educativas.

Algum tempo depois, na época do Estado Novo, as instituições escolares eram supervisionadas pelo inspetor escolar, profissional que era responsável por "controlar a qualidade da educação que se almejava na época", além de "manter a ordem ideológica" (Corrêa, 2016, p. 44). Segundo Corrêa (2016), o inspetor escolar também tinha que visitar as instituições escolares para acompanhar seu funcionamento, verificar o andamento das aulas e observar a prática docente. Posteriormente, essa função fiscalizadora do inspetor escolar "passou a ocupar outros lugares no cenário educacional do país" (Corrêa, 2016, p. 46).

À época do golpe militar no Brasil, "o cenário educacional sofreu grandes influências internacionais" (Corrêa, 2016, p. 47), por meio de um acordo selado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID).

> Com a intenção de modernizar a educação brasileira, esse acordo referendou uma série de convênios que objetivavam, entre outras, as mudanças no sistema educacional e a implantação do modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária (Corrêa, 2016, p. 47).

As duas mudanças mais importantes da reforma universitária referem-se "à criação da Lei nº 5540/68 que marcou o término do bacharelado no curso de Pedagogia" e "do Parecer 252/69 elaborado pelo Conselho Federal de Educação, que marcou a criação e a formação dos especialistas em assuntos educacionais no mesmo curso" (Corrêa, 2016, p. 47-48). Tais alterações educacionais visavam colocar o Brasil curvado à "produção capitalista", de modo a formar "mão de obra técnica e qualificada" com "profissionais treinados e instrumentalizados para o mercado de trabalho" (Corrêa, 2016, p. 48). Desse modo, foram criadas as

“habilitações de supervisoras, orientadoras e administradores escolares que, a partir das legislações acima especificadas, passaram a realizar uma prática fragmentada no interior das escolas” (Corrêa, 2016, p. 48). Esses profissionais exerciam suas funções de forma isolada: aos administradores cabia auxiliar a direção da escola em questões administrativas; os orientadores eram responsáveis pela aplicação de testes vocacionais; já os supervisores deveriam acompanhar o trabalho realizado pelos docentes.

A partir da década de 1980, o Brasil passou a constituir-se como um regime democrático, o que gerou mudanças consideráveis na educação brasileira. “Destacam-se a instituição de políticas públicas, a criação e adequação de legislações, o investimento em formação inicial e continuada, entre outros” (Corrêa, 2016, p. 41). Essas mudanças desencadearam uma participação mais efetiva da comunidade no contexto escolar, fazendo com “que a atuação do profissional que praticava a ação controladora” fosse substituída por outro profissional que atuasse “em conjunto com a comunidade escolar” (Corrêa, 2016, p. 42). Surge, então, a figura do coordenador pedagógico

> que recebeu destaque na principal legislação educacional do país, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de nº 9394, de 1996. Esta lei maior reconhece as mudanças na área da educação e, a partir desta concepção, dá destaque, entre outros, à ressignificação do trabalho do coordenador e da prática exercida por este profissional no interior das escolas públicas e privadas que compõem o sistema educacional do país, apontando, sobretudo, a necessidade de organizar e propor um trabalho em conjunto com a comunidade escolar (Corrêa, 2026, p. 42).

Pensando sob esse ponto de vista, é necessário refletir sobre as atividades realizadas pela coordenação pedagógica em seu cotidiano escolar. Percebe-se que não é viável que um profissional tão relevante para o contexto escolar continue atuando em resolução de demandas diárias sem conseguir planejar e cumprir uma rotina de trabalho. Este é o grande desafio para a coordenação pedagógica: “articular suas atribuições aos acontecimentos inesperados”, “principalmente quando este tem como objetivo maior articular outros acontecimentos à questão pedagógica, lócus do trabalho desenvolvido por ele” (Corrêa, 2016, p. 51-52).

Em relação à prática da coordenação pedagógica, ainda há a questão sobre a formação docente que, para autores como Placco (2012), Almeida (2013), Christov (2012), Corrêa (2016) e Silva (2012), entre outros, é uma importante função desse profissional. Nesse sentido, a escola representa o contexto ideal para o desenvolvimento dessa prática apoiada na figura da coordenação pedagógica. Para Corrêa (2016, p. 52)

> a ação articuladora do coordenador pedagógico, a qual a bandeira é levantada por muitos autores, se efetiva, sobretudo, enquanto formador contínuo de professores. Sejam em reuniões, assembleias ou horas de atividades coletivas, à efetivação de discussões acerca de problemas pedagógicos inerentes à prática pedagógica, ao ensino-aprendizagem, às relações interpessoais, questões comportamentais entre outros, o que propicia ao coordenador assumir um papel de mediador, investigador e ainda de interlocutor em meio ao coletivo no ambiente escolar.

Enfim, a atuação da coordenação pedagógica vem sendo um tema presente em diversos estudos, dada sua relevância como articuladora do trabalho coletivo nas instituições escolares e como formadora de professores para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Na próxima seção, demonstrar-se-ão questões relacionadas à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica.

3.2 **A coordenação pedagógica como formadora de professores no contexto da escola**

A educação básica brasileira enfrenta, há tempos, desafios gigantescos para impulsionar a qualidade do ensino. Sendo assim, faz-se necessário direcionar a atenção para profissionais específicos no ambiente escolar que não recebem investimento para, por exemplo, se aperfeiçoarem, como é o caso do coordenador pedagógico. Esse profissional é ignorado por políticas públicas voltadas ao processo formativo dos docentes quando o governo resolve “implementar propostas, projetos, formações” (Placco, Souza, Almeida, 2012, p. 758), nas escolas. As políticas públicas comumente não auxiliam nas melhorias do trabalho docente e da aprendizagem discente por falta de um mediador, de dentro da escola, que implemente essas propostas de acordo com a realidade daquela comunidade. Essa mediação poderia muito bem ser assumida pela coordenação pedagógica. No entanto, a coordenação pedagógica encontra-se presa em um cotidiano no qual sua atuação é desordenada, ansiosa e imediatista, deixando de lado a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser sua principal função.

A formação continuada dos docentes é prevista em vários instrumentos na legislação brasileira, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Com relação à LDB, essa legislação “estabelece que a formação inicial de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura” (Oliveira, 2023, p. 11). Já a formação continuada, foi incluída na LDB pela Lei nº 12.796/2013 como atualização. “Com o novo texto, fica

garantido a formação continuada dos profissionais da educação no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior" (Oliveira, 2023, p.11). O texto, na íntegra é:

> Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (Brasil, LDB, art. 62ª, parágrafo único).

Diante do exposto, percebe-se que a legislação reafirma a importância de se promover a formação continuada dos docentes em contexto. "Essa atualização na redação da LDB vem ao encontro do que as teorias da educação afirmam acerca da formação continuada ser em lócus" (Oliveira, 2023, p. 11). E acaba sendo, também, uma resposta às indagações de profissionais que rejeitam os projetos de formação continuada por considerá-los fora da realidade cotidiana, diminuindo assim o impacto causado por eles na instituição educacional em que atuam. Infelizmente, essa atualização não direciona a formação docente em contexto como atribuição da coordenação pedagógica. Já estudiosos na área da educação afirmam que a formação docente em contexto é de responsabilidade da coordenação pedagógica, visto que esse profissional é um articulador entre os professores, a gestão e a comunidade.

Segundo Placco, Souza e Almeida (2012),

> há um consenso dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar [...] Pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile, mostram que há sempre um profissional que articula a formação na escola e que, em alguns casos ele é também responsável por ela. Esse profissional, a nosso ver, tem um papel que se assemelha ao do coordenador pedagógico no Brasil (Placco, Souza e Almeida, 2012, p. 759).

Há pelo menos dez anos, a coordenação pedagógica faz parte das escolas. De acordo com Placco, Souza e Almeida (2012), as redes estaduais e municipais definem em sua legislação as atribuições desse trabalhador que vão "desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores". Diferente da LDB, essas legislações são um pouco mais específicas quando direcionam as atividades para a coordenação pedagógica. Para o apoio aos professores, em especial, as diferentes legislações preveem:

> Atribuições explicitamente formativas; atribuições potencialmente formativas (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador confira a sua ação formativa; e atribuições administrativas.

> Com maior ou menor número de atribuições formativas previstas, é inegável que essas legislações contribuem para a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico como formador (Placco, Souza, Almeida, 2012, p. 761).

Ao citar a identidade profissional do coordenador pedagógico, as autoras citadas anteriormente destacam "as ideias do francês Claude Dubar (2005), que tem aprofundado estudos sobre identidade no trabalho" (Placco, Souza, Almeida, 2012, p. 761). Esse autor entende que o profissional assume várias identidades e "prefere falar em formas identitárias" (Dubar, 2005, *apud* Placco, Souza e Almeida, 2012).

> Para ele, o processo de constituição da identidade se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina identidades virtuais) e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas (Placco, Souza, Almeida, 2012, p. 761-762).

Desse modo, a atribuição representa a identidade para o outro e a pertença corresponde à identidade para si, causando um movimento de tensão caracterizado pela "oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja, e o desejo do próprio sujeito de ser e assumir determinadas formas identitárias" (Placco, Souza, Almeida, 2012, p. 762). Portanto, de acordo com Dubar (2005), a constituição identitária é o reconhecimento ou não reconhecimento das atribuições que são sempre do outro, porque esse processo só é possível a partir da socialização, que, referindo-se à coordenação pedagógica, é o serviço realizado no contexto de uma escola. Sendo assim, vê-se que a coordenação pedagógica se encontra ainda em processo de construção de sua identidade profissional, na qual suas atribuições não são bem definidas e encontram pouco respaldo nas legislações vigentes. "As referências encontradas para esta função são discretas diante da responsabilidade e do papel que exerce no âmbito escolar" (Silva; Pires; Ferraz, 2020, p. 9). Em relação à formação da coordenação pedagógica, que é uma formadora de professores, Ambrosetti *et al* (2020) destacam:

> Se considerarmos que a formação dos formadores para a atividade de formar ainda é insuficiente, como apontado em diversos estudos, podemos inferir que esses profissionais trazem as marcas de um modelo formativo universitário distanciado da prática docente, orientado pela lógica do ensino e não pela lógica da formação profissional" (Ambrosetti *et al*, 2020, p. 14).

Isso posto, verifica-se a necessidade da realização de pesquisas como esta, a fim de incentivar a criação de políticas públicas referentes à formação da coordenação pedagógica, para atuar nas escolas públicas, e, também, a validação do cargo desse profissional, com

funções bem definidas voltadas, preferencialmente, para o acompanhamento e a formação docente em contexto. A coordenação precisa ser formada para trabalhar “em parceria com os professores, orientando e motivando o direcionamento do trabalho pedagógico docente” (Sousa, 2023, p. 18). Priorizando o planejamento dos professores, a coordenação pedagógica terá condições de colocar a formação em contexto como pilar de sua atuação na instituição educacional, ajudando os docentes a terem mais entusiasmo em sua rotina diária. Ao contrário, a coordenação pedagógica fica fragilizada e se distancia cada vez mais de seu papel de articuladora, formadora e transformadora.

A esse propósito, Ramos (2012), alerta que é preciso ampliar o campo de visão sobre a prática do coordenador pedagógico, reconhecendo a relevância e complexidade do seu papel, reconstruindo sua estima na educação e descontruindo os olhares negativos diante das demandas burocráticas, rotineiras e urgentes que precisa executar (Silva, Pires e Ferraz, 2020, p. 10).

A partir dessas reflexões pode-se entender a necessidade da construção de políticas públicas que coloquem a coordenação pedagógica como a liderança que garantirá a formação continuada dos professores em contexto. Além de subsidiar o trabalho dos docentes, esse profissional é habilitado para outras funções que refletem diretamente na prática em sala de aula e, consequentemente, no processo de ensino aprendizagem, como fortalecer a parceria entre pais e escola.

A coordenação pedagógica, segundo Sousa (2023), deveria ser a pessoa que está mais próxima do professor dentro da escola, pois ela tem autoridade para organizar e planejar momentos com todos. “Ele precisa criar laços de uma relação de aprendizado, para que ela possa permitir a possibilidade de ir viabilizando e sensibilizando a importância da formação continuada” (Sousa, 2023, p.13), e, assim, por meio de ações mais efetivas dos professores, contribuir para a melhoria no desempenho escolar dos discentes. É importante que a coordenação perceba que precisa ter e estabelecer uma conexão de aprendizagem no cotidiano escolar, motivando constantemente os professores a aprender mais e buscar novas práticas, metodologias variadas, novas formas de aprender e ensinar. Assim, o aprendizado poderá fluir no interior do grupo docente e se expandir para toda a comunidade escolar, por meio de práticas assertivas e eficientes.

Apesar de todas as questões analisadas até este momento, sabe-se que a rotina da coordenação pedagógica não é fácil. As demandas são incontáveis, a burocracia é sufocante e os imprevistos, rotineiros. Dessa forma, esse profissional segue seu dia a dia resolvendo questões que surgem a respeito de indisciplina, faz cópias de atividades, confere diários,

atende pais e responsáveis, além de auxiliar a direção em diversas atividades. Então, o acompanhamento e a formação de professores em contexto não acontecem, na medida em que é humanamente impossível conciliar todos esses afazeres. Já nos momentos de reunião ou horário de trabalho pedagógico coletivo, a coordenação pedagógica cede espaço para o gestor repassar os problemas escolares e/ou orientações do órgão superior. Geralmente, o tempo fica insuficiente para que a formação docente aconteça e o ciclo continua indefinidamente.

Após as considerações a respeito da coordenação pedagógica como formadora docente no contexto da escola, apresentadas nesta seção, foi realizada uma pesquisa com professores de uma escola pública estadual, que objetivou o levantamento das impressões desses profissionais sobre a atuação da coordenação pedagógica. A análise dos dados e os resultados obtidos farão parte das seções subsequentes.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em questão utiliza a metodologia qualitativa, do tipo exploratória, a qual, de acordo com Ludke e André (1986) apresenta algumas características básicas como:

> ter o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados serem predominantemente descritivos; a preocupação com o processo ser maior do que com o produto; o "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida serem foco de atenção especial pelo pesquisador; e, a análise de dados seguir um processo indutivo. (p. 12).

As pesquisas exploratórias apresentam como objetivo, segundo Gil (1999, p. 201), "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses". Sob esse enfoque, o intuito não é a comprovação de pressuposições, interessa-se, em maior grau, pela forma com que os fenômenos acontecem, levando em conta a complexidade das relações humanas e o contexto em que estão inseridos.

Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de construir a fundamentação teórica necessária para analisar as percepções dos professores sobre a atuação da coordenação pedagógica no cotidiano escolar. Em seguida, os dados referentes à problemática foram levantados por meio de questionários e entrevistas. Para isso, foram convidados os professores, de todos os segmentos, de uma escola estadual de um município de Minas Gerais. Inicialmente, foi proposto aos possíveis participantes que respondessem a um questionário, enviado por e-mail, no qual constava um link que os direcionava para o *Google Forms*. Juntamente com o instrumento, havia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário "é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". As vantagens de se aplicar um questionário são inúmeras, dentre elas:

> economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; há mais tempo para responder e em hora mais favorável; há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento (Marconi; Lakatos, 2003, p. 201).

Conforme consta no Apêndice A, o questionário apresentou questões sobre a vida profissional do docente, como sua formação, horas semanais de trabalho, conteúdos que

leciona, formação acadêmica, entre outras. O objetivo desse questionário foi conhecer o perfil dos professores da referida instituição escolar mineira e lançar o convite para a participação na entrevista.

Esse questionário constituiu-se de catorze perguntas sobre a faixa etária dos docentes, o gênero, a escolaridade, o curso de graduação, o ano em que se formaram, o tempo de atuação na docência, o tempo lecionado na referida escola estadual, a situação funcional, o ano de admissão na rede estadual, a carga horária de trabalho semanal, o nível de ensino em que atuam, a disciplina ministrada, o (s) período (s) do dia em que exercem a atividade docente e uma pergunta aberta sobre quem o (a) professor (a) procura quando encontra desafios no desenvolvimento de suas atividades docentes. Participaram efetivamente, respondendo ao questionário via *Google Forms*, 29 professores de uma escola da rede estadual do interior de Minas Gerais.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e recebeu autorização da Superintendência Regional de Ensino (SRE) para ser realizada na escola estadual selecionada.

A escola em que a pesquisa foi realizada teve seu funcionamento autorizado em 03 de março de 1960, em prédio próprio. Inicialmente, contava apenas com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e foi agregando os outros segmentos ao longo dos anos, contando atualmente, além dos Anos Iniciais, com Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo dados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da referida escola, as matrículas chegam a aproximadamente 1100 alunos distribuídos em dois turnos, manhã e tarde. Desses alunos, cerca de 90% vivem na área urbana e 10% na área rural da cidade. O corpo docente é formado por cerca de 100 professores.

A escola está inserida em uma comunidade de classe média, no entanto muitos alunos vêm de comunidades próximas as quais são de risco. O corpo discente apresenta desempenho escolar diversificado, havendo alunos que apresentam desempenho satisfatório e contam com o apoio da família, assim como existem aqueles que apresentam defasagem na aprendizagem. Alguns vivem em área de vulnerabilidade social, sofrendo com a ausência de necessidades básicas (afetivas e econômicas). A escola é considerada polo de inclusão, recebendo alunos com restrições sensoriais e/ou físicas. A maioria dos pais apresenta nível socioeconômico baixo e, muitas vezes, um dos responsáveis assume sozinho a educação dos filhos.

Em relação aos sujeitos da pesquisa (Quadro 1), são professores regentes de turma, regentes de aulas e professores de apoio de todos os segmentos de uma escola estadual de Minas Gerais, ou seja, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dos 29 professores que responderam ao questionário e

assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, 28 aceitaram participar do estudo. Desses, 22 são do gênero feminino e 6 do gênero masculino, com idades entre 31 e 60 anos. Quanto à escolaridade, 3 possuem Ensino Superior Completo, 1 está cursando Especialização, 22 possuem Especialização Completa e 2 possuem Mestrado.

Os cursos de graduação são: Biologia, Educação Física, Letras, Pedagogia, Matemática, Normal Superior, Filosofia, Turismo, História, Direito, Arte, Geografia, Educação Especial e Libras. Esses cursos foram concluídos entre 1986 e 2025. Em relação ao tempo de atuação na docência, temos 1 professor que leciona de 1 a 5 anos, 7 professores que lecionam de 6 a 10 anos, 6 professores que lecionam de 11 a 16 anos, 6 professores que lecionam de 17 a 22 anos, 6 professores que lecionam de 23 a 28 anos e 2 que lecionam há 29 anos ou mais. Já quanto ao tempo de atuação na escola estadual onde aconteceu a pesquisa, 7 professores estão lá há menos de 1 ano, 6 professores estão entre 1 e 5 anos, 7 professores estão entre 6 e 10 anos, 5 professores estão entre 11 e 15 anos, 1 professor está entre 16 e 20 anos, enquanto 2 professores já lecionam nessa escola há mais de 25 anos.

Quanto à situação funcional desses professores, 17 são efetivos e 11 são contratados. O ano de admissão na rede estadual engloba o período de 1988 a 2023. A carga horária semanal dos docentes fica entre 16 e 48 horas semanais de trabalho. No que tange ao nível de ensino em que esses professores atuam na rede estadual, 9 lecionam para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 13 lecionam para os Anos Finais do Ensino Fundamental e 18 lecionam para o Ensino Médio, sendo que, nessa questão os docentes puderam marcar mais de uma resposta, o que demonstra que alguns docentes atuam em mais de um segmento.

As disciplinas ministradas pelos professores regentes de aulas são as seguintes: Arte, História, Itinerários (Projeto de Vida), Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Química, Biologia, Ciências e Geografia. Já os professores regentes de turma ministram quase todas as disciplinas, os professores que atuam nas Salas de Recurso atendem alunos com necessidades específicas, e, os professores de apoio, atendem individualmente os alunos com necessidades especiais durante o horário de aula, juntamente com o professor regente de turma ou regente de aulas. Dos 28 professores, 10 trabalham apenas em um período, na rede estadual; 8 trabalham em dois períodos, ambos na mesma escola, na rede estadual; 4 trabalham em dois períodos, em escolas diferentes, na rede estadual; e, 6 trabalham em dois períodos, um na rede estadual e outro na rede municipal.

Após as questões já mencionadas, os professores chegaram à última pergunta: “Quando você encontra desafios no desenvolvimento de suas atividades docentes, você conta com o apoio de alguém? Como você faz para superá-los? Comente a respeito”. Houve

respostas diversas: 14 professores citaram o coordenador pedagógico entre os profissionais que os auxiliam na superação de desafios. Por outro lado, 14 professores responderam que procuram ajuda com os colegas de trabalho, procuram grupos de apoio, internet, realizam pesquisas diversas, resolvem sozinhos. A partir das respostas obtidas, pode-se perceber que a relação entre docentes e coordenação pedagógica pode ser repensada.

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

Perfil dos Participantes da Pesquisa
▶ Amostra • 29 responderam ao questionário • 28 aceitaram participar • 9 participaram da entrevista
▶ Gênero e Idade • 22 femininos | 6 masculinos • Faixa etária: 31 a 60 anos
▶ Tempo na docência • 1 — 1 a 5 anos • 7 — 6 a 10 anos • 6 — 11 a 16 anos • 7 — 17 a 22 anos • 6 — 23 a 28 anos • 2 — 29 anos ou mais
▶ Tempo na escola pesquisada • 7 — < 1 ano | 6 — 1 a 5 anos | 8 — 6 a 10 anos • 5 — 11 a 15 anos | 1 — 16 a 20 anos | 2 — > 25 anos
▶ Situação funcional • 17 — efetivos | 11 — contratados • Ingresso na rede: 1988–2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Posteriormente, foram organizadas entrevistas com os professores que responderam ao questionário. Gil (1999, p. 117) define a entrevista "como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação". Essa técnica é muito utilizada por profissionais no âmbito das ciências sociais. Isso acontece por uma série de razões, entre elas:

> possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; os dados obtidos são suscetíveis de classificação e quantificação; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (Gil, 1999, p. 118).

O roteiro de entrevista, presente no Apêndice B desta dissertação, versava sobre as concepções dos docentes acerca da atuação da coordenação pedagógica, da habilidade desta profissional para a resolução de conflitos entre professores e sobre a dinâmica de trabalho com os docentes. A entrevista também procurou descobrir se os professores conhecem a função da coordenação pedagógica, se há formação de professores no ambiente escolar e se a coordenação pedagógica auxilia os docentes no cotidiano escolar com sugestões de melhorias para suas aulas. Durante a banca de qualificação, a fim de aprofundar as discussões também a partir das impressões da gestão, a banca sugeriu o diálogo com a coordenação pedagógica. A sugestão foi acolhida e assim seguimos, entendendo ser pertinente para a pesquisa. Nesse sentido, participaram da pesquisa duas coordenadoras pedagógicas.

Para realizar as entrevistas, foram convidados todos os 28 docentes que responderam ao questionário, através de e-mail. Desses docentes, apenas 9 aceitaram conceder a entrevista. A cada professor que aceitava, era marcado um dia e horário que atendesse ao entrevistado, a pesquisadora criava o link para a entrevista acontecer por meio do *Google Meet.* O *link* era enviado a cada docente, individualmente. As entrevistas aconteceram de forma individual, com duração de aproximadamente trinta minutos cada.

Os docentes entrevistados atuam em diferentes segmentos na escola: 2 atuam nos Anos Iniciais, 1 é professora da Sala Recurso, 1 é professora de apoio nos Anos Finais, 2 atuam nos Anos Finais com Língua Portuguesa e Geografia, 3 atuam nos Anos Finais e Ensino Médio com Matemática, Química e Biologia/Ciências.

Em relação às coordenadoras pedagógicas entrevistadas, elas fazem parte do Turno 1 da escola, que atende o Ensino Médio. Elas dividem o atendimento pelo número de turmas.

A análise dos dados construídos se deu por meio da análise de prosa. Segundo André (1983, p. 67), a "análise de prosa é uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material", de modo que, em lugar de se criarem categorias a *priori*, os tópicos e temas apareçam a "partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo".

Diferente de outras abordagens, na análise de prosa é essencial levar em consideração as diversas formas de conhecer, entendendo a importância das múltiplas experiências, sejam elas intuitivas, artísticas, dentre outras. Tais experiências são fundamentais para conhecer o contexto e as relações estabelecidas no ambiente de estudo (Sigalla; Placco, 2022).

Após o encerramento da etapa de coleta de dados e com um volume considerável de conteúdo, iniciou-se o tratamento das informações obtidas. O resultado dessa análise será objeto da próxima seção.

4.1 Análise dos dados

O tratamento dos dados nesta pesquisa está apoiado na análise de prosa. Logo, a partir das informações recebidas por meio dos questionários e das entrevistas foram surgindo os tópicos, os temas e as categorias. A pesquisa teve como sujeitos professores da educação básica de uma escola estadual do interior de Minas Gerais. Esses profissionais pertencem aos segmentos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, englobando regentes de turma, regentes de aulas e professores de apoio.

Seguindo as orientações de André (1983), em lugar de se criarem categorias a *priori*, os tópicos e temas deveriam aparecer a "partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo". Iniciou-se, então, a revisão das entrevistas, gravadas pelo *Google Meet* e transcritas pela própria plataforma durante a coleta de dados de forma síncrona. A pesquisadora realizou a leitura minuciosa das transcrições e destacou as falas mais emblemáticas dos docentes. Essas falas foram copiadas e organizadas em um quadro no qual cada professor era designado pelo termo "PROFESSOR Nº" e destacado por uma cor (por meio dos recursos do *software Microsoft Word*), como mostra o recorte do quadro elaborado pela pesquisadora no Quadro 2.

Quadro 2– Análise das respostas dos docentes à entrevista – Transcrição feita pela plataforma *Google Meet*

1 – Conte-nos sobre um dia na vida de professor na escola.	**2 – Quando você encontra desafios no desenvolvimento de suas atividades, como você faz para superá-los? Você conta com o apoio de alguém?**	**3 – Na sua escola tem momentos de diálogos ou debates sobre os desafios e conquistas dos professores, possibilidades de melhoria do trabalho? Poderia nos falar um pouco a respeito?**	**4 – Poderia nos contar como ocorrem os encontros/módulo/reuniões pedagógicas na sua escola? Qual a frequência e o modo como acontecem?**
PROFESSOR 1: Ó, vamos colocar, né, a profissão do professor, vamos assim dizer, é exaustiva. Mas hoje em dia eu digo o seguinte, que a maior dificuldade hoje do professor tá em relação a disciplina dos alunos, tá em relação ao interesse do aluno pelo conteúdo. Onde a escola tinha como foco seria uma situação mais conteudista o menino ele saísse de lá preparado para fazer um concurso, para	PROFESSOR 1: Olha, a questão de apoio na escola é difícil assim você mensurar pelo seguinte, eu trabalho numa escola, né, que é uma escola grande. Para esses 600 alunos, a gente tem duas pedagogas, ou duas supervisoras, e à tarde mais ou menos o mesmo sistema, tá? Só que à tarde são 500 e pouco, quase 600, e você acaba tendo ali mesma coisa, duas pedagogas trabalhando.	PROFESSOR 1: Olha, como eu tô há bastante tempo na escola, eu já presenciei isso em algumas gestões e em outras não. A escola, né, hoje na que eu tô trabalhando, ela tá com uma característica meio atípica, que é que a diretora pediu demissão do cargo e	PROFESSOR 1: Essas reuniões são reuniões quinzenais que ocorrem a princípio, seriam 4 horas cada reunião dessa. Mas quando a gente chega nessas reuniões, você vê muito assim, demanda da Secretaria de Estado. Eu já tive esse diálogo em gestões anteriores, tá? Então, acredito que essa situação varia muito também do gestor, vamos assim dizer, da equipe pedagógica, da visão que ele tem ali da função da escola. PROFESSOR 2: Então é de 15 em 15 dias, só que a gente mais escuta do que fala. A gente não tem diálogo, é só imposição

fazer alguma coisa. Aí depois vieram várias reformas e essas reformas todas vieram mais ou menos nesse mesmo raciocínio, diminuir conteúdo e de certa forma facilitar a aprovação. Você tem que ver que o menino também tem que socializar uma série de coisas. Só que isso na prática não funciona da forma que eles acham que funciona. Porque o aluno quando ele chega dentro da sala de aula e ele percebe, vamos assim dizer que é fácil ou tá mais fácil ele passar de ano e esse é o intuito dele. São poucos alunos que você tem com uma consciência de que realmente eles precisam estudar o objetivo da educação. A maioria tá ali porque é adolescente, né? Ele tá ali porque a os pais coloca ele, a família coloca. Você tem que estudar, a sociedade coloca, o estado coloca, obriga ele a estudar. Porque tá ali por obrigação.	Então não tem muito como você recorrer, vamos assim dizer, ao setor de pedagogia para pedir ajuda. Você tem que se virar, porque eles também estão enrolados lá. Eles têm o mundo de tarefas para fazer. Então, na realidade no você vai quebrando a cabeça, você vai quebrando a cabeça sozinho. Algumas vezes, né, você pode ter uma ajuda na parte disciplinar. Na parte disciplinar você pode ter ajuda, mas essa ajuda assim, alguém te ajudar em relação à aula, a própria estrutura do estado, ela meio que engessa isso. PROFESSOR 2: Então, na escola, agora, a, eu estou começando a contar, né, porque tem o Linderdof, que virou diretor da escola e assim ele é um excelente profissional, então ele tem apoiado bastante, sabe, quando a gente precisa. Mas um tempo atrás não era assim, né? A gente estava abandonado mesmo.	nós estamos sem um diretor. Parece que estão evitando até essa situação de chegar para o professor e conversar sobre o que ele tá precisando, quais são os problemas e como é que ele pode ajudar nesse desafio. PROFESSOR 2: Então, na verdade não, porque igual outro dia mesmo, os meninos eles são de baixa renda, né, os meus alunos, a maioria, e normalmente não traz um lápis, uma borracha, um apontador. E eu fui pedir a escola, só que a escola não tinha o material. PROFESSOR 3: Então eu vou falar mais sobre o Amílcar, né, que a escola pela qual eu tô sendo entrevistada, geralmente tudo que a gente combina em reunião é feito ao contrário. Na prática a gente combina alguma coisa, todos ficam acordados, todos concordam e depois eles fazem do jeito que eles querem. Então eu sinto que a gente não é muito ouvido, não. PROFESSOR 4: conta, não são todos, né, mas alguns assim no horário de café,	mesmo. PROFESSOR 3: É de 15 em 15 dias, né? Sinceramente, eu vejo mais como um cumprimento de tarefas, tem que fazer, vamos fazer, mas não tem utilidade nenhuma, não tem muito planejamento, as coisas são meio improvisadas, não tem uma preparação e faz mesmo porque tem que fazer. Eu não vejo produtividade nenhuma. PROFESSOR 4: os módulos eles acontecem eh de forma quinzenal, é um momento que eu encontro os professores para poder tá trocando ideia a respeito do aluno. Então assim, é um momento bem rico nesse sentido, porque essa troca de ideia ela é necessária, né, para eu saber assim se o meu trabalho está fluindo, se não, porque assim, eu não sei se está ou não refletindo lá em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após o preenchimento do quadro, a pesquisadora partiu para a releitura das falas transcritas dos professores, seguindo as orientações de Sigalla (2022, p. 107): “o passo seguinte foi ler e reler todo o material reiteradas vezes, buscando identificar nas falas dos participantes aspectos recorrentes, inusitados, pontos relevantes para a pesquisa, convergentes

ou divergentes entre si". Desse modo, à medida que esses aspectos apareciam eram destacados com a cor cinza, conforme demonstrado no Quadro 2.

A partir da leitura e releitura, emergiram cinco tópicos:

1. rotina de professor: processo de planejamento, aplicação do planejamento, relações interpessoais com sujeitos da comunidade escolar, disciplina em sala de aula e a atuação da coordenação pedagógica;
2. momentos de diálogo para compartilhar práticas exitosas e desafios da docência;
3. o que os professores esperam da coordenação pedagógica.
4. os cursos de formação continuada no cotidiano docente;
5. a atuação da coordenação pedagógica e a qualificação do trabalho docente.

Com o surgimento dos tópicos, a pesquisadora pôde visualizar os temas recorrentes nas falas dos docentes, os quais foram organizados em quadros a fim de categorizar tais informações. O Quadro 2 exemplifica o processo de organização de tópicos, temas e excertos das falas dos professores, os quais, posteriormente, convergem para o surgimento da Categoria 1: A relação do professor com os alunos e a relação do professor com a coordenação pedagógica. O mesmo procedimento foi realizado para a criação das demais categorias, que serão apresentadas e discutidas posteriormente.

Quadro 3 – Organização da categoria 1: A relação do professor com os alunos e a relação do professor com a coordenação pedagógica.

TÓPICO	TEMAS	EXCERTOS DAS FALAS
Rotina de professor: processo de planejamento, aplicação do planejamento, relações interpessoais com sujeitos da comunidade escolar, disciplina em sala de aula e a atuação da coordenação pedagógica	Excesso de tarefas para os professores.	Ser professor, atualmente, é algo exaustivo, cansativo, desafiador, estressante.
		Meu dia normalmente começa revisitando meus planejamentos.
		A matemática é conhecida como o conteúdo mais desafiador para os alunos.
		Os professores criam expectativas sobre suas aulas, planejadas com cuidado e atenção à realidade da escola, no entanto recebem demandas externas que precisam ser encaixadas no cotidiano causando estresse e desorganização.
	Dificuldades relacionadas à disciplina em sala de aula.	Alunos agitados, com muitos elementos de distração, como celular, televisão, computador, entre outros. Defasagem de conteúdo e de maturidade social.
		O professor tem que resolver os problemas de disciplina sozinho.
		Salas de aula muito cheias e escolas sem infraestrutura.

	Adoecimento dos professores.	Estimular os alunos, planejamentos diferenciados, demandas e cobranças extremas, avaliações externas, projetos, conteúdos extensos é uma demanda pesada para o professor.
		O professor encontra pouco apoio do setor pedagógico em seu cotidiano.
		O professor necessita de atenção, está muito solitário.
		O professor trabalha isolado, não tem muito diálogo entre os colegas. A gente vive um pouco essa solidão funcional.
		Os professores se culpam quando algum aluno não entende o conteúdo que ele preparou com dedicação.
	Papel do professor.	O professor é um orientador, que coordena o ensino e a aprendizagem do aluno.
		O professor sempre planeja suas aulas pensando na dinâmica dos alunos.
		As adaptações são feitas para que eles atinjam todo seu potencial, porque eles têm potencial, cada um à sua maneira.
	A atuação da coordenação pedagógica no cotidiano.	O professor não conta com o apoio da coordenação porque a mesma está com muitas demandas e não tem tempo para dar atenção.
		Falta o profissional na escola. Há uma dificuldade em contratar outro profissional pois não aparecem candidatos à vaga na coordenação pedagógica.
		Existem, nessa escola, dois coordenadores pedagógicos, por turno, para atender aos professores de, aproximadamente, seiscentos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os tópicos e temas elencados anteriormente, cinco categorias foram criadas, as quais estão apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Categorias.

Categorias criadas a partir de tópicos e temas elencados anteriormente
Categoria 1 – A relação do professor com os alunos e a relação do professor com a coordenação pedagógica.
Categoria 2 – A voz dos professores na escola.
Categoria 3 – A coordenação pedagógica e suas funções: olhar dos professores.
Categoria 4 – O desenvolvimento profissional docente e a coordenação pedagógica.
Categoria 5 – A atuação da coordenação pedagógica e a qualificação do trabalho docente.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir disso, no próximo capítulo serão apresentadas e discutidas as cinco categorias advindas da análise dos dados das entrevistas realizadas com os professores de uma escola pública estadual do interior de Minas Gerais. O tema das entrevistas foi a atuação da coordenação pedagógica na referida escola pela ótica dos docentes, priorizando a formação de professores em contexto.

5 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO SEU TRABALHO NA RELAÇÃO COM O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: AS RELAÇÕES EM FOCO

A formação inicial de um professor se dá, atualmente, em nível de educação superior, nos cursos de licenciatura, em modalidades presencial e a distância (Geglio, 2014). Segundo esse autor, "a formação continuada, por sua vez, envolve uma complexidade de fatores, pois ela não está limitada pelos aspectos da formação inicial", podendo acontecer em momentos, espaços e circunstâncias "mais amplos e diversificados" (Geglio, 2014, p. 382), além de apresentar a flexibilidade de ser realizada por iniciativa do próprio profissional ou ser oferecida pela instituição onde o docente leciona. Teóricos que defendem o processo de formação docente no contexto escolar o fazem por inúmeras razões, como, por exemplo, a proximidade com a realidade e os problemas efetivos do cotidiano. De acordo com Imbernón (2010, *apud* Geglio, 2014, p. 382),

> a formação distante da prática docente deveria ser reduzida. Nessa formação, os aspectos quantitativos são mais valorizados que os qualitativos, existe um marcado caráter individualista, cuja origem está nos modelos transmissores de estilo tecnocráticos [...].

Isso posto, é possível compreender que "boa parte da formação continuada do professor deve ser focada em problemas reais do cotidiano dele" (Geglio, 2014, p. 383), de forma que a estrutura dessa formação seja a prática diária do professor. Dessa forma, os docentes são conduzidos a refletir sobre sua própria prática e como ela é um elemento decisivo em "seu desenvolvimento pessoal e profissional" (García, 1999, *apud* Geglio, 2014, p. 383).

E quem seria responsável por essa formação em contexto? De acordo com Geglio (2014, p. 383), "um profissional que pode exercer o papel de liderança entre os professores é o coordenador pedagógico, ou uma equipe de coordenação pedagógica", contribuindo para organizar um ambiente propício para o desenvolvimento profissional dos docentes. A coordenação pedagógica é indicada para "assumir o papel de articulador e condutor desse momento da formação do professor, dada a importância de sua função que é de planejar e acompanhar a execução do processo didático e pedagógico da instituição" (Geglio, 2014, p. 383). A partir desse entendimento, esta pesquisa foi realizada com professores de uma escola estadual do interior de Minas Gerais, com o objetivo de conhecer as percepções desses profissionais sobre a atuação da coordenação pedagógica em seu cotidiano na condução do processo de formação em contexto. Nas próximas seções, haverá a explanação dos resultados

obtidos a partir de entrevistas com os docentes, das quais emergiram temas, tópicos e categorias, bem como a análise dos dados a partir de teóricos pesquisadores nessa área. Cada seção que segue refere-se a uma categoria.

5.1 A relação do professor com os alunos e a relação do professor com a coordenação pedagógica

A Categoria 1 denominada "A relação do professor com os alunos e a relação do professor com a coordenação pedagógica", originada do Tópico "Rotina de professor: processo de planejamento, aplicação do planejamento, relações interpessoais com sujeitos da comunidade escolar, disciplina em sala de aula e a atuação da coordenação pedagógica", traz as percepções dos docentes acerca de seu trabalho cotidiano e a relação dos desses profissionais com a coordenação pedagógica no dia a dia (Quadro 3). Nesse momento, fica evidente nos depoimentos a seguir que a rotina docente é desafiadora e exaustiva por várias razões:

> P1: Ó, vamos colocar, a profissão do professor, vamos assim dizer, é exaustiva. Mas hoje em dia eu digo o seguinte, que a maior dificuldade do professor está em relação à disciplina dos alunos, está em relação ao interesse do aluno pelo conteúdo.
>
> P5: É, a vida de professora é uma rotina bem cansativa, né? A gente tem passado depois da pandemia por questões bem complexas, tanto em relação ao aluno, que vem com uma defasagem de conteúdo, em relação também à própria disciplina e à dificuldade que a gente tem de manter esse aluno concentrado ali na escola, nos conteúdos que a gente está trabalhando.
>
> P7: é um dia bem puxado, bem corrido [...] onde a gente tem uma demanda gigantesca tanto de conteúdo quanto de coisas e provas e programas e projetos, é uma demanda bem grande assim que a gente vive todos os dias.

Esses depoimentos demonstram a realidade dos docentes em uma sociedade movida a informação. De acordo com Bellintani e Ronca (2022, p. 70), essa sociedade de produção que se baseia em informação explicita uma "nova era, a do conhecimento", fazendo-se necessário refletir sobre os impactos disso nos variados setores da sociedade, em especial no setor educacional. A atuação da coordenação pedagógica torna-se essencial para auxiliar os professores a se atualizarem sobre novas metodologias que alcancem esses estudantes e amenizem as questões disciplinares.

Este tópico, "Rotina de professor: processo de planejamento, aplicação do planejamento, relações interpessoais com sujeitos da comunidade escolar, disciplina em sala de aula e a atuação da coordenação pedagógica", originou cinco temas: "Excesso de tarefas

para os professores", "Dificuldades relacionadas à disciplina em sala de aula", "Adoecimento dos professores", "Papel do Professor" e "A atuação da coordenação pedagógica no cotidiano". A partir desses temas, foi possível notar que os docentes enfrentam inúmeros desafios cotidianamente e, na maior parte do tempo, não encontram o apoio necessário da coordenação pedagógica para conseguir saná-los ou, pelo menos, para poder compartilhar essas questões. O sucesso no sistema educacional não depende apenas do professor e de sua atuação individualizada, mas de uma estrutura organizada para oferecer suporte a esse docente que está na linha de frente dos trabalhos com educação. Segundo Gatti (1996, p. 85),

> Nos países em desenvolvimento, hoje, a profissão de professor vem sofrendo profundas transformações sob o efeito de uma série de fatores. Entre esses temos de considerar, de um lado, o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sócio-cultural, a demanda pela população de uma certa qualidade da escolarização, o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino, e, de outro, a ausência de priorização político-econômica concreta da educação primária e secundária e as estruturas hierárquicas e burocráticas, no mais das vezes, centralizadoras e inoperantes em seus diferentes níveis.

No embate a essas condições estão os docentes, buscando equilibrar as demandas advindas do sistema de ensino — planejamentos diferenciados, avaliações externas, projetos, conteúdos extensos, turmas superlotadas —, o trabalho em diversas instituições educativas, e a solidão cotidiana, na qual sentem que não são ouvidos, e suas necessidades não são satisfeitas. E qual é o lugar da coordenação pedagógica diante desses dilemas vividos pelos professores? Percebeu-se, durante as entrevistas, que os docentes quase não falaram sobre a coordenação pedagógica, o que deixou uma lacuna preocupante e que precisa ser pensada. De acordo com André *et al* (2017),

> cabe-nos refletir, mesmo que brevemente, sobre o papel desses atores escolares [...] na constituição da profissionalidade docente dos professores, pois a constituição social e profissional do sujeito professor não se dá no vazio, pelo contrário, é um processo permeado por relações com um outro. (p. 509)

A coordenação pedagógica exerce papel fundamental na vida profissional dos docentes devido a sua função articuladora dentro da instituição escolar. Quando a coordenação não consegue, por inúmeras razões, desempenhar essa função, os professores lecionam de forma solitária e isolada. Logo, os professores têm que se desdobrar sozinhos para conseguir cumprir com suas obrigações e resolver os problemas cotidianos. A pressão é grande e muitos adoecem, precisando se afastar de suas funções, o que gera mais ansiedade de acordo com os depoimentos a seguir:

> P3: são cinco aulas de manhã, de uma escola vou para outra, mais cinco aulas à tarde. E assim, de manhã, ensino médio, à tarde, sexto e sétimo ano, a realidade é bem diferente. Então, a forma como eu trabalho de manhã, eu tenho que trabalhar diferente à tarde, porque o público pede uma mudança de postura e eu tento ser e fazer o melhor possível dentro das condições que eu tenho, porque se eu tentar fazer além do que eu posso, eu vou adoecer...
>
> P8: é um desafio muito grande dar conta de adaptar todas as atividades pois tenho três alunos que possuem necessidades especiais. As adaptações são feitas para que eles atinjam todo seu potencial, porque eles têm potencial, cada um à sua maneira.
> P2: Então, de manhã eu costumo planejar, as minhas aulas. E, quando eu chego na escola, normalmente eu não consigo dar o que eu planejei, porque os alunos são muito agitados, então fica pro outro dia, para eu continuar o planejamento. Mas normalmente final de semana também eu costumo planejar alguma coisa.

Percebe-se que os docentes reconhecem a relevância que seu trabalho comprometido e eficiente tem para a educação brasileira, mas também pode-se notar a ausência da figura da coordenação pedagógica nas falas desses profissionais. Tais depoimentos vão ao encontro do que Placco e Souza (2012, p.31) observam em seus estudos sobre a atuação da coordenação pedagógica, processo no qual "o sujeito se constitui na relação com outros, em movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando o que somos, via interação". Nesse processo, a coordenação pedagógica pode fazer uma leitura do seu grupo e identificar questões que interferem no modo de ser e fazer de cada um, podendo realizar intervenções para prevenir problemas futuros. No entanto, caso a coordenação não consiga observar seu grupo de professores, perceber suas necessidades e interferir como forma de prevenção, talvez aconteça um afastamento por parte dos docentes, o que explicaria essa invisibilidade percebida nos depoimentos.

Pensando sobre essa perspectiva,

> é possível dizer que a prevenção e a intervenção são ferramentas imprescindíveis no trabalho do coordenador. Caso contrário, ele corre o risco de atuar, permanentemente, com foco nos *problemas* que surgem, caindo em uma rotina angustiante, que não promove o desenvolvimento do grupo e o seu próprio" (Placco e Souza, 2012, p.31).

Sabe-se que a coordenação pedagógica não vai, nem precisa, resolver todos os problemas que aparecem, mesmo porque existem aspectos que fogem ao seu controle ou que não são da natureza de sua função, mas acabam interferindo no andamento da rotina escolar. Para Placco e Souza (2012), é nesse sentido que a ideia de prevenção pode contribuir com o trabalho da coordenação, na medida em que prevenir reduz danos e pode fortalecer tanto os

docentes individualmente quanto o grupo de trabalho. A intervenção está ligada à formação em contexto dos professores, que é uma das mais relevantes atribuições da coordenação pedagógica, porém ainda não consolidada no meio educacional.

Essa percepção reforça a ideia de que a coordenação pedagógica ainda não se apropriou de suas funções voltadas para a formação de professores no contexto escolar. Alguns docentes até se cobram demais quando não conseguem ser a ponte entre o aluno e o conhecimento, o que gera frustração com a profissão, conforme apontam os depoimentos a seguir:

> P9: Quando eu passo um conteúdo e meu aluno não alcança, ele não entende, eu começo a me culpar e penso que sou eu que não estou ensinando direito.
> P1: Acho que esse é o grande desafio e a grande mudança é essa, você estimular esse menino a estudar.
>
> P5: A gente tem passado, depois da pandemia por questões bem complexas, tanto em relação ao aluno, que vem com uma defasagem de conteúdo, em relação também à própria disciplina e a dificuldade que a gente tem de manter esse aluno concentrado ali na escola, nos conteúdos que a gente tá trabalhando [...]

Os sentimentos expressos pelos professores demonstram uma realidade já pesquisada há alguns anos. Já na década de 1990, pesquisas realizadas em diversos países latino-americanos comprovaram que essa frustração expressa pelos professores baseia-se em fatores diversos, como

> os baixos salários, a ausência de condições para o bom exercício da profissão, os problemas relativos à formação para a profissão, as más relações no trabalho, as múltiplas exigências extraclasse ou, ainda, a exaustão pela demanda continuada das crianças e a indisciplina (Gatti, 1996, p.86).

As relações cotidianas nas instituições de ensino são preocupantes, em especial a relação coordenação pedagógica-professores, já citada anteriormente. Um dos temas relativo ao tópico “Rotina de professor: processo de planejamento, aplicação do planejamento, relações interpessoais com sujeitos da comunidade escolar, disciplina em sala de aula e a atuação do coordenador pedagógico”, foi “A atuação da coordenação pedagógica no cotidiano”, em que ficou nítido um descompasso entre as funções inerentes ao referido cargo e o dia a dia na escola, de acordo com os depoimentos:

> P3: geralmente tudo que a gente combina em reunião é feito ao contrário. Na prática a gente combina alguma coisa, todos ficam acordados, todos concordam e depois eles fazem do jeito que eles querem. Então eu sinto que a gente não é muito ouvido, não.

> P1: Então não tem muito como você recorrer, vamos assim dizer, ao setor de pedagogia para pedir ajuda. Você tem que se virar, porque eles também estão enrolados lá. Eles têm um mundo de tarefas para fazer. Então, na realidade você vai quebrando a cabeça sozinho.
> P9: Então, a gente vive um pouco essa solidão funcional. Quando eu tenho uma dificuldade de o aluno estar com alguma situação, eu tenho que recorrer a mim mesmo, aos meus métodos de aprendizagem, como eu aprendo...

O coordenador pedagógico, de acordo com Aguiar (2015, p. 144), se mostra "o profissional mais próximo a quem o professor pode pedir ajuda ou, minimamente, compartilhar suas dificuldades", no entanto, as falas dos docentes demonstram que não é essa a realidade no cotidiano escolar porque,

> embora o coordenador pedagógico tenha como eixo principal de seu trabalho o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, ele tem exercido tarefas burocráticas e prestado socorro a várias situações escolares, sobrecarregando-se ainda mais em meio à sua agenda (Aguiar, 2015, p. 144).

É importante que a coordenação pedagógica tenha consciência que, mesmo deixando um pouco de lado suas atribuições principais, é uma função sobrecarregada por razões alheias a sua vontade, sendo necessário aceitar suas "limitações e possibilidades de atuação" (Aguiar, 2015, p. 144), evitando cobrar-se para tentar resolver todos os problemas que lhe são encaminhados. Por outro lado, é relevante que a coordenação pedagógica encontre um meio de se "apropriar de suas funções, de modo que saiba exatamente quais objetivos deverá seguir, quem são seus professores e, principalmente, quais são as necessidades pedagógicas que permeiam o contexto da escola" (Mazarin, 2025, p. 6).

5.2 **A voz dos professores na escola**

A segunda categoria, intitulada "A voz dos professores na escola", surgiu do tópico "Momentos de diálogo para compartilhar práticas exitosas e desafios da docência" e demonstra a falta sentida pelos docentes do diálogo com a coordenação pedagógica na escola. O quadro a seguir demonstra, além da categoria e do tópico, os temas e as falas dos professores entrevistados.

Quadro 5– Organização da categoria 2: A voz dos professores na escola

TÓPICO	TEMAS	EXCERTOS DAS FALAS
		Parece que estão evitando até essa situação de chegar para o professor e conversar sobre o que ele tá

Momentos de diálogo para compartilhar práticas exitosas e desafios da docência.	O professor não encontra espaço para dialogar.	precisando, quais são os problemas e como é que ele pode ajudar nesse desafio.
		Na prática a gente combina alguma coisa, todos ficam acordados, todos concordam e depois eles fazem do jeito que eles querem. Então eu sinto que a gente não é muito ouvido, não.
		A gente consegue falar um pouquinho mais, é no conselho de classe. Só que aí, ali no conselho de classe, são mais aquelas questões pontuais da disciplina, das notas dos alunos, mas aquilo que o professor fez, que funcionou fica escondido, né?
		Mas ainda sinto falta de um diálogo, sim, principalmente por ser professora de apoio, sinto que a educação especial poderia ser um pouco mais trabalhada nas reuniões.
		É, nesses momentos, infelizmente, esses horários de colocar, de expor algumas práticas que deram certo, outras que estão caminhando, que não estão acontecendo, muitas das vezes, o tempo ele é muito escasso, ele é muito pouco, porque o sistema vem colocando muita informação, muita coisa para ser resolvido no setor pedagógico e que às vezes o que o professor precisa realmente de estar falando não consegue ser ouvido porque eles têm muitas demandas, tem que entregar muitas coisas.
		Infelizmente a gente não tem essa abertura e nem essa oportunidade. Eu acho que seria bem bacana se tivesse.
		Eu já tive esse diálogo em gestões anteriores, tá?
	Quem auxilia o professor em suas dificuldades cotidianas?	Os professores, no momento do café, trocam experiências e se ajudam.
		Então, ultimamente eu mesmo tenho resolvido os meus problemas dentro da sala de aula com os meus alunos.
		Então assim, eu não encontro muito apoio, né, em relação ao desenvolvimento das minhas atividades, eu sinto uma dificuldade nisso, uma necessidade de ter mais atenção.
		[...] não tem muito como você recorrer, vamos assim dizer, ao setor de pedagogia para pedir ajuda. Você tem que se virar, porque eles também estão enrolados lá.
		Os professores recorrem a vídeos do YouTube, a pesquisas na Internet e a cursos já realizados por eles buscando ideias de atividades para sanar as dificuldades dos alunos.
	Reuniões de módulo: cumprimento de horário ou momento de trocas importantes?	Há muito tempo a gente não tem uma reunião de módulo na nossa escola, ela sempre está sendo compensada e, mesmo quando a gente tem, é aviso sobre eventos da escola e a gente não se une, não conversa, estamos em reunião mas estamos isolados.
		É basicamente para poder discutir essas questões burocráticas, não chega na parte pedagógica, hum, praticamente não se fala.
		É mais centrado na gestão, pouco espaço é aberto para os profissionais. Normalmente quando eles falam alguma coisa que incomoda a gente, aí a gente responde, mas em geral é vaquinha de presépio, só concordando e esperando a hora de ir embora.

	A importância da coordenação pedagógica na formação docente.	Seria interessante para mim se o setor pedagógico chegasse e fizesse exatamente essa situação de nos atualizar, porque muitas vezes o nosso problema é que nós estamos desatualizados em relação à nossa forma de trabalhar. O nosso modelo pedagógico de trabalho já tá ultrapassado, o aluno não aguenta mais aquele modelo.
		Mas eu acho que às vezes ele também está tão sobrecarregado pelas coisas, porque ele é cobrado também, assim como eu sou, né? E aí acaba sendo até grosseiro às vezes, né, sem querer ser. E aí não tem apoio, não aparece o apoio. Eu acho muito importante ele não se sobrecarregar para que não sobrecarregue a gente...
		Na minha concepção, seria isso, um apoio mais efetivo na execução de atividades que possam favorecer a aprendizagem e despertar o interesse do aluno, por exemplo, para um eixo como uma leitura.
		Nossa, eu penso que só de você ter o apoio, isso já me daria motivação, eu já me sentiria ali motivada para fazer diferente, porque eu sei que tem alguém me orientando, eu sei que tem alguém acompanhando o meu trabalho.
		O coordenador pedagógico pode estar auxiliando na conversa individual com esse aluno [...] e essa intervenção da coordenação, ela é muito importante.
		Também nessa questão da realização de projetos, né, o apoio do coordenador pedagógico é imprescindível nesse momento para o professor fazer esse projeto acontecer porque tem que ter toda uma rede de estrutura ali atrás...
		Tanto na parte de aquele olhar do que que eu posso fazer para melhorar ou alguma coisa que eu não estou percebendo, quanto na parte de orientação mesmo do que é prático ali do dia a dia.
		A questão do lidar com a família, que muitas vezes é um desafio muito grande para que a gente não fique sozinha...
		Eu já tive conflitos dentro da minha escola devido a material [...] Mas se eu tivesse a presença mais adequada do meu supervisor de ver a minha necessidade naquele momento, eu não teria tido esse conflito, né, essa situação desconcertante dentro da minha escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O primeiro tema, “O professor não encontra espaço para dialogar”, traz depoimentos sobre o sentimento da solidão vivida pelos professores em relação à coordenação pedagógica:

> P8: Mas ainda sinto falta de um diálogo, sim, principalmente por ser professora de apoio, sinto que a educação especial poderia ser um pouco mais trabalhada nas reuniões.
>
> P6: É, nesses momentos, infelizmente, esses horários de colocar, de expor algumas práticas que deram certo, outras que estão caminhando, que não estão acontecendo, muitas das vezes, o tempo ele é muito escasso, ele é

> muito pouco, porque o sistema vem colocando muita informação, muita coisa para ser resolvida no setor pedagógico e que, às vezes, o que o professor precisa realmente de estar falando não consegue ser ouvido porque eles têm muitas demandas, tem que entregar muitas coisas.

Percebe-se que a coordenação pedagógica não tem conseguido priorizar a relação dialógica com os docentes, na medida em que recebe inúmeras demandas no dia a dia que se tornam urgentes e roubam tempo. Para Freire (2024), a educação é um ato político e deve ser libertadora, de modo que o diálogo é concebido como uma dimensão essencial da prática educativa. Logo, a coordenação pedagógica tem um grande desafio: construir espaços para que as vozes dos professores sejam priorizadas e a escuta ativa se transforme em uma prática constante na gestão escolar, indo ao encontro dos estudos de Cury (2012, p. 173), afirmando que "embora a vida em sociedade seja marcada por conflitos e disputas, a escola deve assumir o papel de espaço privilegiado para a construção de relações humanas éticas e qualificadas", tendo a participação e o diálogo como ações fundamentais na superação de práticas paternalistas e autoritárias.

Nesta segunda categoria, também surgiu o tema "Quem auxilia o professor em suas dificuldades cotidianas?", em que os docentes relatam que utilizam recursos variados como conversa com colegas, resolução de problemas diretamente com os alunos, além de assistirem a vídeos na plataforma *YouTube* e fazerem pesquisa na *Internet*, quando precisam sanar dúvidas, melhorar suas aulas, quando têm problemas com alunos, entre outros. A maioria dos professores não procura a coordenação pedagógica devido à falta de oportunidade para serem atendidos, segundo os relatos a seguir:

> P3: Você pedir ajuda da coordenação ou da direção não resolve. Então, ultimamente eu mesmo tenho resolvido os meus problemas dentro da sala de aula com os meus alunos.
> P4: Eu sempre pesquiso, ou em algum material que eu tenho aqui ou mesmo na internet.
> P5: Então assim, eu não encontro muito apoio em relação ao desenvolvimento das minhas atividades, eu sinto uma dificuldade nisso, uma necessidade de ter mais atenção.

A situação é delicada porque a coordenação pedagógica, que deveria ser a mediadora entre os pares, é requisitada pela direção escolar a resolver questões relacionadas às necessidades administrativas e burocráticas da escola, o que desvia o foco das demandas dos docentes. Segundo Gomboeff e Passos (2022, p. 48), essa condição de incerteza das reais atribuições da coordenação, que frequentemente prevalece, compromete o reconhecimento social e o desenvolvimento profissional" da coordenação pedagógica. A atuação cotidiana da

coordenação pedagógica também envolve as questões emocionais de acordo com Almeida (2012):

> A coordenação pedagógica tem uma tarefa que implica, e talvez dobrado, grande investimento afetivo. Cuidar de seu fazer, cuidar do conhecimento já elaborado, cuidar de seus professores requer envolvimento e desgaste emocional. O compromisso com o desenvolvimento dos professores, que envolve relações com alunos, família e comunidade, pode resultar, sim, produtivo e prazeroso, mas não deixa de ser desgastante. As relações humanas, as relações interpessoais são sempre delicadas. Não é fácil conviver com a diferença, ceita-la, aproveitá-la como recurso. Não é fácil conviver com situações previsíveis e imprevisíveis do cotidiano escolar, principalmente por causa da diversidade e da multiplicidade" (Almeida, 2012, p. 57).

A coordenação pedagógica participa dos sucessos e insucessos de seu grupo de professores e se percebe, inúmeras vezes, diante de conflitos e incertezas que, na visão de André e Vieira (2012, p.22), "o levarão, muito provavelmente, a pensar e repensar o processo de formação que desenvolve na escola". Desse modo, a coordenação pedagógica poderá se ver como incentivadora dos professores nas mudanças em suas práticas, acreditando que as transformações necessárias acontecem quando as intervenções são planejadas e intencionais.

O próximo tema referente à Categoria 2, "Reuniões de módulo: cumprimento de horário ou momento de trocas importantes?", traz uma importante reflexão sobre os momentos coletivos no cotidiano escolar, chamados no Estado de Minas Gerais de reuniões de módulo. Segundo alguns depoimentos, esses momentos — que deveriam ser voltados para o setor pedagógico, geralmente — são utilizados pela direção da escola para falar da parte burocrática e resolver questões administrativas. A coordenação pedagógica não encontra tempo hábil nas reuniões para gerenciar as questões pedagógicas com os professores.

> P7: Então, tem módulo que é para conselho de classe, tem o módulo que é para explicar sobre como vai funcionar aquele bimestre, o cronograma daquele bimestre, conversar sobre as avaliações externas que vêm quando necessário, algum projeto específico e em outros momentos acontece alguma palestra, alguma coisa assim.

> P9: é mais centrado na gestão, pouco espaço é aberto para os profissionais. Normalmente quando eles falam alguma coisa que incomoda a gente, aí a gente responde, mas em geral é vaquinha de presépio, só concordando e esperando a hora de ir embora.

Nota-se que a coordenação pedagógica acaba exercendo uma função prioritariamente fiscalizadora, "uma vez que muitos CPs, ao realizarem o acompanhamento dos planejamentos dos professores, o fazem na simples verificação do cumprimento do planejado e das rotinas da

escola" (Placco, Almeida, Souza, 2015, p. 15). Os docentes demonstram por suas falas que se ressentem da falta de diálogo e atenção da coordenação pedagógica referente aos assuntos ligados diretamente à prática docente. Em contraponto a essa situação, Geglio (2014, p. 384) alerta que as reuniões pedagógicas deveriam ser o lugar no qual "se discutem aspectos relativos à sala de aula, ao conteúdo de ensino e desempenho dos alunos", com a coordenação pedagógica assumindo o "papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador com o grupo" (Geglio, 2014, p.384). Essas reuniões se mostram importantes para que os docentes possam apresentar "suas necessidades profissionais, suas angústias, suas perspectivas", mostrar suas conquistas e suas práticas exitosas, segundo o autor.

Essas impressões nos remetem ao último tema da cCategoria 2, "A importância da coordenação pedagógica na formação docente". Nesse tema, os professores apontaram atitudes da coordenação pedagógica que, em sua opinião, fariam a diferença em sua formação docente e em seu cotidiano, conforme apontam alguns depoimentos:

> P1: seria interessante para mim se o setor pedagógico chegasse e fizesse exatamente essa situação de nos atualizar, porque muitas vezes o nosso problema é que nós estamos desatualizados em relação à nossa forma de trabalhar. O nosso modelo pedagógico de trabalho já está ultrapassado, o aluno não aguenta mais aquele modelo.
>
> P2: Mas eu acho que às vezes ele também está tão sobrecarregado pelas coisas, porque ele é cobrado também, assim como eu sou, né? E acaba sendo até grosseiro às vezes, né, sem querer ser. E aí não tem apoio, não aparece o apoio. Eu acho muito importante ele não se sobrecarregar para que não sobrecarregue a gente...
>
> P3: Na minha concepção, seria isso, um apoio mais efetivo na execução de atividades que possam favorecer a aprendizagem e despertar o interesse do aluno, por exemplo, para um eixo como uma leitura.
>
> P5: Nossa, eu penso que só de você ter o apoio, isso já me daria motivação, eu já me sentiria ali motivada para fazer diferente, porque eu sei que tem alguém me orientando, eu sei que tem alguém acompanhando o meu trabalho.

Observa-se que a docência pede a atenção e o apoio da coordenação pedagógica. Segundo Gatti (2020, p. 17), é importante "pensar as práticas educacionais em contexto e em sua dinamicidade", para que se possa superar uma visão simplista e técnica sobre o ensino e possamos avançar "para uma compreensão da unidade teoria – ação – relação – percepção – sensibilidade situacional – processo de escolha – comunicações – mudanças/cristalizações" (Gatti, 2020, p. 17). Desse modo, essas práticas educacionais necessitam do olhar minucioso da coordenação pedagógica, o que demonstra seu envolvimento com a prática docente. De

acordo com Geglio (2014), a coordenação pedagógica é o elo entre os diversos seguimentos presentes na escola; ela faz a ponte entre a gestão e o corpo docente articulando o dinâmico processo ensino-aprendizagem, priorizando o diálogo entre os pares. A coordenação pedagógica, na concepção desse autor, "possui uma visão ampliada do desenvolvimento pedagógico da escola e do conjunto do trabalho dos professores" (Geglio, 2014, p. 384), tendo condições de atuar de forma efetiva na relação entre os pares para realizar um acompanhamento assertivo e compartilhado entre os docentes.

5.3 **A coordenação pedagógica e suas funções: olhar dos professores**

Inicia-se a Categoria 3, "A coordenação pedagógica e suas funções: olhar dos professores", com o tópico que a originou, "O que os professores esperam da coordenação pedagógica", em que os docentes deixam claro que não conhecem bem quais são as atribuições da coordenação pedagógica e demonstram suas percepções sobre a atuação desses profissionais. Apresenta-se, a seguir, o Quadro 6, que apresenta o tópico e os temas dessa categoria.

Quadro 6– Organização da categoria 3: A coordenação pedagógica e suas funções: olhar dos professores

TÓPICO	TEMAS	EXCERTOS DAS FALAS
O que os professores esperam da coordenação pedagógica.	Funções da coordenação pedagógica: com a palavras os professores.	Eu acho que a gente precisa muito do setor pedagógico. Então assim, o setor pedagógico, é fundamental para manter aquele esqueleto da escola, porque ele vai fazer o contato com os pais, vai fazer o contato com os professores, ele vai estar mediando ali toda e qualquer intercorrência para que aquela aula, para que aquela escola funcione bem e tem a, vamos dizer, tem que ter assim uma boa vontade deles ainda de criar ou de estar assim abertos para querer te ajudar em alguma coisa específica.
		Auxiliar a gente nos momentos de crise, né, a questão assim que os meninos não aprendem. Ele pode também dar material, suporte e auxílio pra gente.
		Então eu penso, porque eu também não tenho muita

		informação sobre a função dele e parece que na escola também ele fica meio que sem ter uma função definida, porque tudo que acontece vai para lá, é indisciplina de aluno, problema do professor com material, fechamento de diário. Mas eu imagino que além dessas questões aí, eu penso que o papel dele seria auxiliar, seria trocar conosco essas questões pedagógicas.
		No meu entendimento, ele tem que ter uma visão muito geral do que tá acontecendo na escola, claro, levando em consideração as demandas particulares, mas ele tem que ter a visão geral desse processo de ensino, como que isso tá acontecendo e o processo de aprendizagem também.
		Bom, na minha percepção, levando em consideração que o especialista também não tem um certo amparo para a demanda que ele tem - volume de turmas, volume de alunos, volume de situações - eu penso que é fundamental porque é uma parte importante da engrenagem da escola. A escola é uma instituição com várias esferas, várias camadas, eu sou uma esfera que preciso de outras para que o meu trabalho funcione.
		Na minha percepção é orientar, ajudar nos momentos de desafio, tirar dúvidas, oferecer material de apoio.
		O papel do supervisor, na minha percepção, é muito fazer a logística dos eventos dentro da escola [...] então, a visão do supervisor em toda essa tormenta, em toda essa tempestade, é direcionar e orientar cada um de nós logisticamente sobre o que vai acontecer, quando, como que vai acontecer, pra gente se planejar, porque a gente cria muita expectativa nas nossas aulas. Eu tenho mais do que certeza de que o supervisor ele tem a função de gestão, ele faz parte da equipe gestora da escola, de recursos, de pessoal, de material, ele é um grande gestor logístico.
		[...] seriam do setor pedagógico,

	A disciplina e a coordenação pedagógica.	as questões disciplinares da escola [...]
	As demandas excessivas no cotidiano da coordenação pedagógica.	Mas eu acho que às vezes ele (o coordenador pedagógico) também está tão sobrecarregado pelas coisas, porque ele é cobrado também, assim como eu sou, né?
		Olha, a questão de apoio na escola é difícil assim você mensurar pelo seguinte, eu trabalho numa escola, né, que é uma escola grande. Para esses 600 alunos, a gente tem duas pedagogas, ou duas supervisoras, e à tarde mais ou menos o mesmo sistema, tá? Só que à tarde são 500 e pouco, quase 600, e você acaba tendo ali mesma coisa, duas pedagogas trabalhando. Então não tem muito como você recorrer, vamos assim dizer, ao setor de pedagogia (coordenação pedagógica) para pedir ajuda. Você tem que se virar, porque eles também estão enrolados lá.
		[...] o especialista também não tem um certo amparo para a demanda que ele tem, número de volume de turmas, volume de alunos, volume de situações [...]
		Os supervisores (coordenadores pedagógicos) recebem muitas demandas da SRE que completamente ignoram o nosso contexto dentro de sala de aula. Não é culpa deles. Eles também são ignorados quando eles recebem essas demandas, não vem nada da cabeça dele.
		[...] o sistema vem colocando muita informação, muita coisa para ser resolvido no setor pedagógico [...]
		Esse ano a gente tá com uma demanda muito baixa de orientação. Logo no início, a gente teve, né, um suporte, mas eu percebi que tanto o especialista (coordenador pedagógico) quanto a gente estava mais ou menos no mesmo barco, meio assim perdido. Então, grande parte dos desafios que eu tinha, que eu recorria a ela, ela tinha que recorrer a alguém, então, às vezes eu já ia diretamente nesse alguém porque não me supria o que eu precisava. E depois que a nossa especialista

		(coordenadora pedagógica) saiu, nós estamos sem. Com isso, dificulta ainda mais, porque a gente vai direto na vice-diretora que tem outras demandas e não tem esse tempo todo disponível pra gente.
		Eu vejo que a coordenação, não por culpa deles, talvez eles têm deixado mais essa parte do professor e do aluno em segundo plano e estão muito atarefados com questões da Secretaria de Educação, de preencher planilhas, de preencher papel, de resolver uma série de questões burocráticas que, no meu ver, não favorecem nada ao aluno [...]
	A indefinição do papel da coordenação pedagógica na escola.	Eu também não tenho muita informação sobre a função dele e parece que na escola também ele fica meio que sem ter uma função definida, porque tudo que acontece vai para lá, é indisciplina de aluno, problema do professor com material, fechamento de diário. Então assim, acaba que a gente não consegue ter uma distinção muito clara de qual que é o papel dele ali, porque parece que ele faz de tudo, tira xerox...
		[...] eu acho que tem que ter sim essa questão da pessoa, desse comprometimento de compreender o papel que ela (coordenadora pedagógica) desempenha naquele lugar ali na escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O primeiro tema dessa categoria, “Funções da coordenação pedagógica: com a palavras os professores”, traz os depoimentos a seguir, que corroboram com a afirmação anterior:

> P1: Eu acho que a gente precisa muito do setor pedagógico. Então assim, o setor pedagógico, é fundamental para manter aquele esqueleto da escola, porque ele vai fazer o contato com os pais, vai fazer o contato com os professores, ele vai estar mediando ali toda e qualquer intercorrência para que aquela aula, para que aquela escola funcione bem e tem a, vamos dizer, tem que ter assim uma boa vontade deles ainda de criar ou de estar assim abertos para querer te ajudar em alguma coisa específica.
>
> P5: Então eu penso, porque eu também não tenho muita informação sobre a função dele e parece que na escola também ele fica meio que sem ter uma função definida, porque tudo que acontece vai para lá, é indisciplina de

> aluno, problema do professor com material, fechamento de diário. Mas eu imagino que além dessas questões aí, eu penso que o papel dele seria auxiliar, seria trocar conosco essas questões pedagógicas.
>
> P8: Na minha percepção é orientar, ajudar nos momentos de desafio, tirar dúvidas, oferecer material de apoio.
>
> P9: O papel do supervisor, na minha percepção, é muito fazer a logística dos eventos dentro da escola [...] então, a visão do supervisor em toda essa tormenta, em toda essa tempestade, é direcionar e orientar cada um de nós logisticamente sobre o que vai acontecer, quando, como que vai acontecer, pra gente se planejar, porque a gente cria muita expectativa nas nossas aulas. Eu tenho mais do que certeza de que o supervisor ele tem a função de gestão, ele faz parte da equipe gestora da escola, de recursos, de pessoal, de material, ele é um grande gestor logístico.

Pode-se perceber, pelos depoimentos, que os professores reconhecem a importância da coordenação pedagógica para sua melhor atuação em sala de aula, mesmo que não saibam exatamente que atividades competem a esse setor. Fica claro que as ações desempenhadas pela coordenação pedagógica são solicitadas no dia a dia "numa perspectiva de continuidade de um trabalho que demanda proposta, mas que se torne também, flexível, suscetível a mudanças, a redimensionamento, a aprendizado constante" (Pires, Tacca, 2015, p. 138). Isso faz com que os docentes tenham segurança em suas ações pedagógicas, por meio do planejamento diário, do debate de ideias, da análise de suas atividades educativas e de situações que precisam de maior atenção para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva e com qualidade. Os professores demonstram confiança na coordenação pedagógica como o setor que possui o suporte necessário para que sua prática seja eficiente e efetiva na vida dos alunos.

O segundo tema da Categoria 3, "A disciplina e a coordenação pedagógica", demonstra, por meio da fala de alguns professores, que eles pensam que a coordenação pedagógica é responsável pelas questões disciplinares no cotidiano escolar:

> P1: [...] seriam do setor pedagógico, as questões disciplinares da escola [...]
>
> P3: [...] às vezes questão de disciplina não resolve muito. Você pedir ajuda coordenação ou da direção não resolve [...]
>
> ,
> P6: Então é o que a gente busca naquele momento ali, de conflito, de algum entrave que acontecer entre alunos, a gente busca esse apoio da supervisão.

A coordenação pedagógica é vista como o setor que tem a função de garantir o bom andamento do cotidiano escolar, buscando junto aos docentes resolver os desafios que acontecem no decorrer de um dia de trabalho, em especial a indisciplina discente. De acordo

com Oliveira (2017, p. 156), “a ação reguladora presente no cotidiano” da coordenação pedagógica demonstra uma busca em “adequar as práticas docentes cotidianas às demandas exigidas” pela SRE, com a intenção de auxiliar os professores a melhorarem sua prática em sala de aula, inclusive em seu relacionamento com os alunos.

Todo esse esforço por parte da coordenação pedagógica em atender as demandas que surgem cotidianamente é relatado pelos docentes e origina o terceiro tema da Categoria 3, “As demandas excessivas no cotidiano da coordenação pedagógica”. Nesse momento, fica nítido que os professores percebem que o cotidiano da coordenação pedagógica “dificilmente é voltado para o cumprimento de um planejamento de ações pedagógicas cotidianas ou para a execução de tarefas de sua exclusiva atribuição” (Oliveira, 2017, p. 154). Aparecem as emergências, ou seja, situação não previstas no planejamento da coordenação pedagógica que acabam atropelando sua rotina. Os depoimentos a seguir confirmam o exposto:

> P2: Mas eu acho que às vezes ele (o coordenador pedagógico) também está tão sobrecarregado pelas coisas, porque ele é cobrado também, assim como eu sou, né?
> P1: Olha, a questão de apoio na escola é difícil assim você mensurar pelo seguinte, eu trabalho numa escola, que é uma escola grande. Para 600 alunos, a gente tem duas pedagogas, ou duas supervisoras, e à tarde mais ou menos o mesmo sistema, tá? Só que à tarde são 500 e pouco, quase 600, e você acaba tendo ali mesma coisa, duas pedagogas trabalhando. Então não tem muito como você recorrer, vamos assim dizer, ao setor de pedagogia (coordenação pedagógica) para pedir ajuda. Você tem que se virar, porque eles também estão enrolados lá.
>
> P3: Eu vejo que a coordenação, não por culpa deles, talvez eles têm deixado mais essa parte do professor e do aluno em segundo plano e estão muito atarefados com questões da Secretaria de Educação, de preencher planilhas, de preencher papel, de resolver uma série de questões burocráticas que, no meu ver, não favorecem nada ao aluno [...]

A partir das falas dos professores, pode-se entender que a rotina da coordenação pedagógica não é fácil e é repleta de acontecimentos “variados, superpostos e imprevisíveis” (André, Vieira, 2012, p. 17). De acordo com as autoras, as atividades da coordenação pedagógica “incluem tanto o planejamento e a manutenção da rotina escolar quanto a formação e o acompanhamento do professor, assim como o atendimento a aluno e pais” (André, Vieira, 2012, p. 17). Ao desempenhar suas funções e tantas outras, a coordenação pedagógica busca, “em última instância contribuir para a efetivação do processo de ensino aprendizagem” (André, Vieira, 2012, p.17). Pode-se perceber que os docentes precisam da atenção, da orientação, da escuta por parte da coordenação pedagógica. Fica explícito nas

falas que eles gostariam de receber apoio efetivo da coordenação para melhorar suas práticas e, consequentemente, a aprendizagem de seus alunos.

Esse contexto remete ao Tema 4 dessa categoria, “A indefinição do papel da coordenação pedagógica na escola”, porque a coordenação realiza tantas tarefas que é até difícil saber quais são suas atribuições principais. Os depoimentos a seguir demonstram esse fato:

> P5: Eu também não tenho muita informação sobre a função dele e parece que na escola também ele fica meio que sem ter uma função definida, porque tudo que acontece vai para lá, é indisciplina de aluno, problema do professor com material, fechamento de diário. Então assim, acaba que a gente não consegue ter uma distinção muito clara de qual é o papel dele ali, porque parece que ele faz de tudo, tira xerox...
>
> P3: Eu vejo que a coordenação, não por culpa deles, têm deixado mais essa parte do professor e do aluno em segundo plano e estão muito atarefados com questões da Secretaria de Educação, de preencher planilhas, de preencher papel, de resolver uma série de questões burocráticas que, no meu ver, não favorecem nada ao aluno.

Os relatos deixam explícito que existem muitos desafios a serem vencidos pela coordenação pedagógica, como a dificuldade em cumprir seu planejamento cotidiano, a sobrecarga de trabalho, a falta de uma rotina própria. A coordenação pedagógica cuida de tudo e de todos no cotidiano escolar, mas quem cuida da coordenação? Ao viver o cotidiano apenas cumprindo e fazendo cumprir ordens vindas de outros, a coordenação pedagógica não pensa sobre a própria prática e “reforça a permanência de práticas que se perpetuam sem que sejam questionadas” (Carlos, Placco, 2015, p. 117).

5.4 **O desenvolvimento profissional docente e a coordenação pedagógica**

A quarta categoria desta pesquisa, “O desenvolvimento profissional docente e a coordenação pedagógica” (Quadro 7), origina-se do tópico “Os cursos de formação continuada no cotidiano docente”, trazendo luz à realidade de uma boa parcela de profissionais da educação que precisam investir na continuidade de sua formação por conta própria, arcando com os custos advindos da realização de cursos que promovam uma melhoria em sua prática pedagógica. Existem cursos oferecidos pelo órgão central estadual por meio da plataforma *Google*, que são gratuitos e auxiliam os docentes a cumprir a carga horária de trabalho, no entanto alguns docentes relatam que esses cursos não atendem às suas necessidades formativas.

Quadro 7– Organização da categoria 4: O desenvolvimento profissional docente e a coordenação pedagógica8

TÓPICO	TEMAS	EXCERTOS DAS FALAS
Os cursos de formação continuada no cotidiano docente	A realidade do professor e sua formação cotidiana.	Então, eu não faço.
		Tirando a minha formação acadêmica, esses cursos assim que o governo oferece, eu não nunca fiz não, mas porque eu não tenho tempo para isso.
		Estou fazendo um também em conjunto com esse que é das ferramentas do Google que eles colocaram. Tem vários outros cursos que eu gostaria de fazer, mas assim, demanda questão financeira, então às vezes eu não faço por conta disso.
		[...]fiz uma pós-graduação da UNIPAC [...]
	A realidade feminina como elemento dificultador do aperfeiçoamento docente.	[...] eu quero fazer ainda, né, um doutorado, um mestrado, só que as minhas crianças ainda estão pequenininhas, né? Então, eu vou aguardar mais um pouquinho, mas eu quero sim me especializar mais.
		Tem vários outros cursos que eu gostaria de fazer, mas assim, demanda questão financeira, então às vezes eu não faço por conta disso.
	A realidade do professor e sua formação cotidiana.	Sinceramente, esses cursos específicos pros meus desafios, não, foi mais cursos mesmo dentro da prática pedagógica de parte didática, vamos dizer assim, parte prática didática, conteúdo, projeto.
		Há pouco tempo eu realizei um curso oferecido pelo CREI, voltado para os professores que trabalham com alunos autistas, e eu trabalho com três autistas. Sempre procuro me aprimorar e me atualizar quando tenho oportunidade e é viável para mim.
		Sim, realizo, realizo até o mês passado eu já realizei, eu cumpro em cursos EAD muito mais horas do que me é solicitado pelo estado, muito mais horas do que aquelas cumpridas na escola, do que aquelas mesmo cumpridas a livre escolha do professor.
		[...]aos poucos eu ando fazendo alguns cursos. Estou fazendo um pela Faculdade Federal de São

		João da Educação Inclusiva. Está sendo muito bom esse curso e porque assim a gente fazendo cursos, você abre seus horizontes.
	A formação docente em contexto acontece?	A única vez que eu me lembro de curso específico para o docente foi a, sei lá, foi chutando, mas deve ter sido aí uns 20 anos atrás, quando a escola iniciou o processo de inclusão. E aí você tinha um apoio que ninguém conhecia direito como é que era.
		Geralmente os encontros, as reuniões são mais para passar obrigações que a gente tem ou falar de questões, como eu falei, burocráticas do que propriamente para formação.
		A equipe da coordenação não desenvolveu, não. Nunca tive consciência que eles tenham desenvolvido algum tipo de formação lá no ambiente escolar, não.
		Foi oferecido o curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), mas era ministrado por um professor especializado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A coordenação pedagógica, ao iniciar o ano letivo, apresenta as novidades da plataforma durante as primeiras reuniões e incentiva os professores a realizarem os cursos, mas, conforme a fala dos docentes, fica só nisso. O primeiro tema dentro dessa categoria, "A realidade do professor e sua formação cotidiana", mostra que nem todos os professores procuram por esses cursos por razões diversas, conforme os próximos depoimentos:

> P1: Então, eu não faço.
> P2: Eles só colocam, só jogam lá (os cursos da plataforma *Google*). Tipo, não tem muita expressividade, sabe? Muita divulgação.
>
> P3: Tirando a minha formação acadêmica, esses cursos assim que o governo oferece, eu não nunca fiz não, mas porque eu não tenho tempo para isso.
>
> P4: Estou fazendo um também em conjunto com esse que é das ferramentas do *Google* que eles colocaram. Tem vários outros cursos que eu gostaria de fazer, mas assim, demanda questão financeira, então às vezes eu não faço por conta disso.

O incentivo da coordenação pedagógica é muito importante nesses momentos para que os professores se sintam compelidos a aprofundarem-se em suas necessidades formativas e se decidam pela realização de cursos que atualizem suas práticas. A docência é uma profissão de

muito estudo, pesquisa e formação contínua. Em seus estudos, Gatti (1996, p. 89) explana que "os professores constroem suas identidades profissionais no embate de seu cotidiano nas escolas", que são os lugares de construção de "conhecimentos estruturados e organizados" que circulam "interpessoas e intergerações". A partir dessas questões, emerge o papel da escola como "espaço privilegiado de aprendizagem para todos da comunidade escolar" (Bellintani, Ronca, 2022, p. 74) e a coordenação pedagógica como o setor de onde parte o estímulo ao estudo, à reflexão e à mudança, quando se fizer necessário. Essas questões ficam claras nos depoimentos:

> P4: Eu pedindo, eu sempre tenho, tanto na supervisão, né, quanto na vice-direção, na própria direção.
>
> P6: Sempre a equipe coordenadora estava com a gente, o que a gente solicitava, eles estavam sempre à disposição. Eles estão sempre dispostos a estar a contribuindo.
>
> P8: Eu tenho auxílio. Quando eu preciso, procuro a supervisão (coordenação), já tive dificuldade em encontrar um material e a supervisão me ajudou.

5.5 **A atuação da coordenação pedagógica e a qualificação do trabalho docente**

A quinta categoria, "A atuação da coordenação pedagógica e a qualificação do trabalho docente", traz as percepções dos docentes sobre as ações efetivas realizadas pela coordenação pedagógica em favor de suas práticas em sala de aula e da formação docente no contexto escolar. O Quadro 8 emergiu do tópico e dos temas referentes às falas dos professores sobre essas percepções.

Quadro 8– Organização da categoria 5: A atuação da coordenação pedagógica e a qualificação do trabalho docente

TÓPICOS	TEMAS	EXCERTOS DAS FALAS
Como os docentes pensam melhorias na atuação da coordenação pedagógica	Desenvolvimento de projetos criados pelo docente.	[...] você já fica muito feliz é quando você vai com uma proposta, né, para supervisão e eles aceitam a sua proposta e aí isso já fico feliz.
		[...]por não ter tempo mesmo, eles ficam de ajudar e na hora H não ajuda. Então acaba que até compromete o trabalho da gente. Eu tento fazer tudo que eu vou fazer, eu tento fazer por mim

		mesma sozinha. Então, até talvez seja um defeito meu também de não pedir ajuda.
		Olha, esse ano específico eu não tive algum caso pontual assim, eu tive assim situações esporádicas, igual eu falei assim, de mexer num sistema [...]
	O apoio efetivo da coordenação pedagógica ao docente.	Eu pedindo, eu sempre tenho, tanto na supervisão, quanto na vice-direção e na própria direção.
		Eu tive assim apoio no sentido de "Ah que legal, vai lá". Mas assim, para pegar, colocar a mão na massa, não. Teve aquele apoio, vamos dizer, aquele apoio moral.
		Sim, já recebi em momentos de feiras de ciência, aonde você acompanhava os alunos com realização de trabalhos práticos mesmo [...]
		[...] de um mês pra cá, sim. Eu tenho auxílio. Quando eu preciso, procuro a supervisão (coordenação), já tive dificuldade em encontrar um material e a supervisão me ajudou.
		Eu vou mais na sala de supervisão para informar o que eu estou fazendo e o que está acontecendo dentro de sala de aula, meus planejamentos e tudo mais, do que o contrário, o supervisor ir na minha sala ou conversar comigo sobre a minha sala de aula.
	Como a coordenação pedagógica pode melhorar seu trabalho, de acordo com os docentes?	[...] é básico, é ouvir [...]ao invés do coordenador lá, ele vir já com uma proposta que ele acha que vai ser uma proposta boa para você implementar, que seja o inverso, que primeiro ele chame o professor ou os professores para fazer o levantamento do que está acontecendo, os pontos positivos, os pontos negativos de cada turma ou de cada grupo que se assemelhe, a partir daí inicie todo um processo.
		[...] eu acho que, além de cobrar o planejamento, sentar, verificar, está faltando esse diálogo, esse carinho, esse trato. Eu acho que é importante sentar, conversar, ver o que está acontecendo, as dificuldades dos alunos. Acho que é diálogo.
		Eu sei que eles têm muitas turmas, que tem muitos

		professores, mas alguma coisa no sentido assim de favorecer mesmo o desenvolvimento de atividades mais interessantes para os alunos que são muito desinteressados hoje em dia.
		[...] eu acho que para alguns professores ainda não está muito claro essa colaboração da sala recurso.
		[...] eu acho que seria essa questão mesmo de aproveitar mais as reuniões de módulos [...] acho que a gente poderia pensar nessas reuniões de módulo para que elas fossem mais efetivas, para a gente se reunir com a equipe, sabe, com a coordenação, com os professores de áreas, repensar ali o que está acontecendo, pra gente poder encontrar metodologias diferentes, alternativas diferentes para indisciplina.
	O sistema educacional viabiliza a atuação da coordenação pedagógica?	Eu acho o seguinte, o sistema está sufocando muito o trabalho do coordenador pedagógico. São muitas demandas, como eu já tinha falado, são muitas requisições, preenchimentos de documentos com datas muito apertados para ser entregue. [...]as demandas são humanamente impossíveis que eles o façam. Eles têm uma carga horária escolar que não é suficiente para realizar todos os trabalhos que eles têm que realizar. Muitos levam trabalho e muito trabalho mesmo para casa. Então eu acho assim, é preciso que o sistema educacional precisa ser renovado.
		[...] assim como eu preciso muito do suporte desse profissional, esse profissional também precisa de um suporte muito grande. Eu acho que é uma demanda gigantesca, principalmente dependendo do tamanho da escola, do número de alunos que atendem. Eu acho que é uma demanda realmente muito grande, com prazos muito curtos, cobranças muito extremas para um ser humano desempenhar melhor o papel dele.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A quinta categoria traz como tópico “Como os docentes pensam melhorias na atuação da coordenação pedagógica”, no qual os professores demonstraram quais ações sentem falta vindas da coordenação pedagógica em seu dia a dia. No primeiro tema, “Desenvolvimento de projetos criados pelo docente”, há alguns relatos de pouco ou nenhum auxílio por parte da coordenação pedagógica em algumas situações específicas, como em momentos de aplicação de projetos:

> P1: [...] você já fica muito feliz é quando você vai com uma proposta, né, para supervisão e eles aceitam a sua proposta e aí isso já fico feliz.
>
> P3: [...]por não ter tempo mesmo, eles ficam de ajudar e na hora H não ajuda. Então acaba que até compromete o trabalho da gente. Eu tento fazer tudo que eu vou fazer, eu tento fazer por mim mesma sozinha. Então, até talvez seja um defeito meu também de não pedir ajuda.

Torna-se implícito que os professores ficam frustrados quando sentem que não haverá parceria entre eles e a coordenação pedagógica, contrariamente ao que dizem Terzi e Fujikawa (2013, p. 131), “o coordenador pedagógico-educacional pode estabelecer um conjunto de oportunidades para auxiliar os professores” em seu percurso de trabalho, provocando um “movimento pesquisador em sua prática pedagógica”. Dessa forma, será possível aos docentes identificar situações ocorridas em sala de aula, “localizar e clarificar as intenções educativas nas decisões realizadas ou a ser projetadas colocando em relevo aspectos da prática que merecem reflexão apurada” (Terzi; Fujikawa, 2013, p. 131). Parece que a coordenação pedagógica, por inúmeros imprevistos diários, não consegue apropriar-se de suas atribuições pedagógicas e conduzir os professores nessa reflexão sugerida pelas autoras.

O segundo tema desta categoria, “O apoio efetivo da coordenação pedagógica ao docente”, demonstra que os docentes encontram ocasiões em que foram auxiliados pela coordenação pedagógica, reforçando que é possível na escola haver “um universo específico de interações, de construção de propósitos e metas, de implementação de projetos, de organização e deliberação de ações” (Imbernón, 2000, *apud* Terzi; Fujikawa, 2013), que permitam aos professores realizar um processo de constante autoavaliação de seu trabalho. Os depoimentos a seguir confirmam essas ideias:

> P4: Eu pedindo, eu sempre tenho, tanto na supervisão, quanto na vice-direção e na própria direção.
>
> P6: Sim, já recebi em momentos de feiras de ciência, aonde você acompanhava os alunos com realização de trabalhos práticos mesmo [...]

> P8: [...] de um mês pra cá, sim. Eu tenho auxílio. Quando eu preciso, procuro a supervisão (coordenação), já tive dificuldade em encontrar um material e a supervisão me ajudou.

Percebe-se que a coordenação pedagógica consegue cumprir algumas de suas atribuições relativas à área pedagógica, como, "por exemplo, estimulando o professor, fazendo com que ele perceba suas necessidades e limites" (Geglio, 2014, p. 385), disponibilizando material solicitado, entre outras. Os professores ficam satisfeitos ao serem auxiliados e incentivados pela coordenação pedagógica que, de acordo com Geglio (2014), possui função articuladora entre pares visando melhorar suas metodologias em sala de aula.

Nesse sentido, os docentes têm suas próprias ideias sobre como poderia ser a atuação da coordenação pedagógica. E o terceiro tema referente à Categoria 5, "Como o coordenador pedagógico pode melhorar seu trabalho, de acordo com os docentes?", traz as sugestões que os professores deram para que a atuação da coordenação pedagógica seja realmente efetiva e produtiva:

> P1: [...] é básico, é ouvir [...]ao invés do coordenador lá, ele vir já com uma proposta que ele acha que vai ser uma proposta boa para você implementar, que seja o inverso, que primeiro ele chame o professor ou os professores para fazer o levantamento do que está acontecendo, os pontos positivos, os pontos negativos de cada turma ou de cada grupo que se assemelhe, a partir daí inicie todo um processo.
> P2: [...] eu acho que, além de cobrar o planejamento, sentar, verificar, está faltando esse diálogo, esse carinho, esse trato. Eu acho que é importante sentar, conversar, ver o que que está acontecendo, as dificuldades dos alunos. Acho que é diálogo.
> P3: Eu sei que eles têm muitas turmas, que tem muitos professores, mas alguma coisa no sentido assim de favorecer mesmo o desenvolvimento de atividades mais interessantes para os alunos que são muito desinteressados hoje em dia.
> P5: [...] eu acho que seria essa questão mesmo de aproveitar mais as reuniões de módulos [...] acho que a gente poderia pensar nessas reuniões de módulo para que elas fossem mais efetivas, para a gente se reunir com a equipe, sabe, com a coordenação, com os professores de áreas, repensar ali o que está acontecendo, pra gente poder encontrar metodologias diferentes, alternativas diferentes para indisciplina.

Os depoimentos demonstram que o diálogo é um ponto relevante para os docentes e, segundo Kobe e Fernandes (2025, p.3), "o diálogo, na perspectiva educacional, transcende a mera troca de palavras e deve ser entendido como processo estruturante da prática pedagógica e da gestão escolar", devendo ser sustentado por condições institucionais que mantenham "tempos específicos de deliberação, agendas públicas acessíveis, mecanismos de registro e formas de devolutiva às comunidades escolares" (Kobe e Fernandes, 2025, p.3). Dessa forma,

a coordenação pedagógica possui o desafio de implementar em seu cotidiano a escuta ativa, que “exige do interlocutor uma postura empática e compreensiva” (Rogers,1983, *apud* Kobe e Fernandes, 2025, p.3), demonstrando respeito às necessidades e perspectivas do outro de forma que ele se perceba legitimamente ouvido. Pode-se perceber, através dos depoimentos, que os professores esperam ser tratados conforme explanado e gostariam de sentir-se legitimados em sua docência pela coordenação pedagógica.

A atuação da coordenação pedagógica é pautada, em grande parte do tempo, pelos órgãos superiores nomeados, em Minas Gerais, de Superintendência Regional de Ensino (SRE) e Secretaria de Estado de Educação (SEE). As demandas que as escolas devem cumprir são repassadas da SEE para a SRE e essa repassa para a direção e a coordenação pedagógica das escolas. O quarto tema, “O sistema educacional viabiliza a atuação da coordenação pedagógica?”, referente à Categoria 5, traz os depoimentos dos professores em relação aos órgãos superiores:

> P6: Eu acho o seguinte, o sistema está sufocando muito o trabalho do coordenador pedagógico. São muitas demandas, como eu já tinha falado, são muitas requisições, preenchimentos de documentos com datas muito apertadas para ser entregue. [...]as demandas são humanamente impossíveis que eles o façam. Eles têm uma carga horária escolar que não é suficiente para realizar todos os trabalhos que eles têm que realizar. Muitos levam trabalho, e muito trabalho mesmo, para casa. Então eu acho assim, o sistema educacional precisa ser renovado.
> P7: [...] assim como eu preciso muito do suporte desse profissional, esse profissional também precisa de um suporte muito grande. Eu acho que é uma demanda gigantesca, principalmente dependendo do tamanho da escola, do número de alunos que atendem. Eu acho que é uma demanda realmente muito grande, com prazos muito curtos, cobranças muito extremas para um ser humano desempenhar melhor o papel dele.

Os professores possuem a visão de que os órgãos superiores, através do excesso de atividades dirigidas às escolas, inviabilizam, em grande parte, uma atuação efetiva e eficiente da coordenação pedagógica. Segundo Almeida (2017, p. 43), além da coordenação pedagógica, enquanto liderança no cotidiano escolar, possuir a necessidade de sentir-se valorizada, aceita e respeitada, tem “necessidades organizacionais para serem cumpridas, que decorrem de normas legais e da própria instituição, bem como de suas funções”. Assim, é desgastante para a coordenação pedagógica resolver tantos problemas e ainda “usar seu tempo produtivamente nas tarefas de articulação e formação que lhe competem” (Almeida, 2017, p.43). Essas questões precisam ser estudadas e refletidas pelos órgãos superiores a fim de criarem políticas públicas que contemplem a coordenação pedagógica, como a oferta de cursos de formação específicos, revisão da quantidade de turmas a serem atendidas pelo

profissional, remuneração compatível com a carga de trabalho, entre outras. A coordenação merece sair da invisibilidade e ter a possibilidade de atuar de acordo com as atribuições de seu cargo, priorizando a formação docente no contexto escolar.

6 COM A PALAVRA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DILEMAS DA PROFISSÃO

A atuação da coordenação pedagógica de uma escola no interior de Minas Gerais foi explicitada, nesta pesquisa, através de depoimentos com os docentes da referida escola. Os professores entrevistados puderam expor suas percepções sobre as atividades exercidas pela coordenação da escola no dia a dia, em especial com relação à formação docente em contexto. "Sabe-se que, para o enfrentamento do cotidiano escolar, há necessidade de parcerias e trabalho coletivo, na escola, o que não configura tarefa fácil", segundo Placco, Almeida e Souza (2015). Desse modo, após ouvir os docentes, decidiu-se por entrevistar também a coordenação pedagógica para fazer um contraponto às impressões expostas sobre ela e saber como ela se inclui na formação continuada dos professores sob sua liderança. Para fins de preservação da identidade, as coordenadoras serão identificadas por "Coordenadora A" (CA) e "Coordenadora B" (CB).

É fato que existem documentos legais, estaduais e municipais, que oferecem diretrizes para a atuação da coordenação pedagógica, "representando, concretamente, atribuições e expectativas quanto ao seu desempenho, o que representa o reconhecimento oficial do lugar reservado a esse profissional, nas escolas" (Placco, Almeida e Souza, 2015, p. 11). Porém, é nítido que as funções realizadas pela coordenação pedagógica vão muito além daquelas previstas em lei, na medida que ela exerce variadas atribuições, tanto de ordem pedagógica, quanto burocrática e administrativa.

Ao iniciar as entrevistas com a coordenação pedagógica, foi pedido que contassem sobre um dia de trabalho na vida de coordenadora pedagógica na escola. Os relatos foram muito semelhantes no que se refere à falta de tempo e às demandas emergenciais:

> CA – É um dia totalmente atípico, porque eu já fiz várias agendas. Eu tenho um caderno que onde eu tento fazer uma um planejamento para todos os dias e não consegue justamente porque a escola ela é pulsante, né? Eu já te falo, eu não paro para lanchar, eu tomo café lá na beirada do computador e a gente não para pra fazer horário de lanche. Se parar aí, eu acredito que igual do professor, você vem para casa, ainda fica coisa para fazer. Eu trouxe serviço para casa hoje, por exemplo. E assim, é pulsante a escola. Menino passou mal, vai na supervisão, tá fazendo bagunça lá, chama supervisor. Professor, faltou, a gente tem que cobrir, porque não existe eventual, mas você tem que ir à sala de aula olhar ou aplicar uma atividade. E a principal função seria, né, eu formei pedagogia com especialização em supervisão. E a minha supervisão é supervisionar e não inspecionar, é trabalhar junto. Em que que eu posso contribuir? Porque líder é aquele que serve. Então, se eu vou liderar uma equipe, eu tenho que servir a essa equipe, eu trabalho junto com o professor. Então assim, é um dia intenso que se eu programo sete coisas, às vezes uma eu fiz, as outras ficou para outro dia, porque como eu

> sempre falo, eu sou servidora pública, se o público vem a mim tenho que parar. Eu fiquei lá depois do horário para fazer o que não fiz na hora que que alguém me interrompeu, digamos assim, né? Mas assim, é um trabalho legal porque a gente faz, porque a gente é apaixonado pela educação, porque a gente acredita. Mas o trabalho da supervisão, o trabalho que eu tenho que fazer, ninguém faz para mim. Se eu não fizer, depois eu tenho que me virar nos trinta no outro dia.
>
> CB – Não tem uma rotina, ao chegar a gente já vê as demandas daquela semana, se for semana de módulo, a gente já pega e dá uma conversada sobre a reunião, sobre algum tema. Aluno chega para entregar atestado médico, para ver alguma coisa, se perdeu alguma atividade, a gente vê com os professores. O professor também já vem nos procurar para tirar alguma dúvida, às vezes encaminhar alguma atividade, ver o que é necessário para aquela semana, às vezes chega pais também, de julho para cá a demanda aumentou porque começou a ter o pé de meia, alunos e pais, vem até a gente também por causa disso, pra gente conferir faltas, presenças, muita indagação, porque o aluno não está recebendo pé de meia, porque que o pé de meia foi cortado. Na hora que a gente chega, a gente tem que saber o professor que faltou pra gente tá indo lá na sala para olhar, passar uma atividade, a demanda aqui é grande, a gente é uma escola grande, então tem dia que faltam três professores. Às vezes tem falta de professor aqui no prédio de baixo, falta de professor lá no prédio de cima. Então você vai lá um pouquinho, passa a atividade, tenta deixar os meninos ali mais organizados para eles não dispersarem, pela escola. E, se for semana de prova, a gente já pega e já vai passando o olho nas avaliações para dar uma orientada no professor, a respeito se a prova chegou legal e já vai encaminhando para poder fazer o xerox, que a gente também que faz o xerox das provas.

Pode-se perceber que a coordenação pedagógica realiza inúmeras e diversificadas funções. Nesse contexto, é frequente que a coordenação pedagógica, "ao exercer suas múltiplas atividades, tenha dificuldade para estabelecer prioridades e realizar ações que atendam às reais necessidade da escola" (Placco, Almeida e Souza, 2015, p. 15). No entanto, como demonstrado nos relatos, as emergências se sobrepõem às necessidades e a formação docente em contexto acaba sendo realizada de forma precária ou até mesmo sendo preterida em relação a outras práticas. Assim, "o excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, dos professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, interfere na construção de uma identidade profissional" da coordenação pedagógica, engendrando "uma ambiguidade" entre o que ela "considera serem suas funções, as dimensões históricas da profissão, sua história pessoal e de formação, suas condições de trabalho" (Placco, Almeida e Souza, 2015, p. 21-22).

A coordenação pedagógica exerce suas funções baseada nas expectativas da gestão, dos professores e das famílias. Desse modo, as situações cotidianas são priorizadas a despeito das atribuições relativas ao cargo. Pode-se perceber que ainda não há uma identidade

profissional construída e consolidada para a coordenação pedagógica, porque sempre aparece algo mais importante a ser olhado.

Em seguida, as coordenadoras foram questionadas sobre suas atribuições: “Das ações que você realiza, quais são essenciais em sua opinião?”, ao que elas responderam:

> CA – Olhar se o professor está trabalhando o conteúdo que está no planejamento, acompanhar professor e aluno, eu não posso tomar partido de ninguém. Eu tenho que ver se o professor está cumprindo, que é um direito do aluno, para ver se o aluno está recebendo aquela educação. É importante mesmo acompanhar, porque o pedagógico, ao meu ver, ele é o coração da escola, nós estamos numa escola, é um centro de educação, os meninos necessitam desses conteúdos todos que estão na grade, a minha função principal é essa, garantir que eles tenham acesso ao currículo, né, que está sendo proporcionado. E eu não estou nem falando da educação especial, que parece que é uma escola à parte, porque ainda tem essa parte aí que a gente precisa também ficar ali de olho, muito atenta para garantir o direito dos alunos e apoiar as professoras, porque também não é um trabalho tão fácil. Mas eu considero essencial isso, esse acompanhamento. É isso que eu gosto de fazer, se o professor não me chamar, de vez em quando eu vou também. Acompanhar mesmo a escola ali e claro humanizando isso tudo, porque estamos lidando com pessoas, com adolescentes, com famílias.
> CB – Eu acho que essencial é, a gente estar ali com o professor, orientando, a gente podendo estar dando uma olhada melhor no planejamento do professor, estar dando uma olhada melhor no andamento das aulas, como que estão sendo aplicadas as aulas, como que os alunos estão absorvendo, esse conteúdo, se as aulas estão sendo mesmo produtivas para ele, como que está o andamento dessas atividades dentro da rotina, dentro do cronograma, para poder a gente estar ali mais próximo da parte pedagógica.

É possível perceber que as coordenadoras possuem uma visão bem específica de seu cargo e de suas atribuições, fazendo “a opção por corresponder às demandas, como se sua profissão fosse uma missão que ele tem de realizar”, de acordo com Placco, Almeida e Souza (2015), missão essa originada na história da educação brasileira sem oferecer oportunidade de escolha, sendo admitida por esses profissionais, mesmo que isso cause sofrimento. Não há comentários sobre a formação docente em contexto ser parte importante na atuação da coordenação, talvez por pensarem já configurar uma formação esses momentos de orientação e fiscalização cotidianos. Fica nítido que o dia a dia é dinâmico e incerto, porém as coordenadoras parecem conformadas com isso. Provavelmente, o que mantém as coordenadoras na profissão seja a possibilidade do reconhecimento de seu trabalho e do respeito demonstrado por seus pares.

Em continuidade à entrevista, as coordenadoras foram questionadas sobre “Que momentos você reserva para orientação e acompanhamento pedagógico docente?”, recebendo como respostas:

> CA – No momento do módulo, nas reuniões de módulo dois que a gente tem, porque é o momento que eu encontro com todos os professores reunidos. No dia a dia, igual hoje, foi um lá que eu te falei, foi um professor, mais de um, todo momento que eles precisam, nós estamos, eu falo, eu estou aqui para vocês, só que eu fico lá porque eu tenho outras demandas burocráticas, digamos assim, então não tem como eu ficar indo na sala toda hora. Mas o momento de apoio, de reflexão assim mais efetivo, é na reunião de módulo dois, nas reuniões de conselho de classe, mas no dia a dia não está excluído, não. E às vezes é mais no dia a dia do que no momento da reunião, porque são casos específicos. Ah, tem que brincar. Se a gente não tiver bom humor também não vence não. Tem que ser bacana, como eles dizem: "Conversa com a Mari que ela é bacana". Falei: "Eu não sou bacana não. Se você for bacana com suas coisas, eu vou ser bacana. Se você não for, eu não vou poder ser muito bacana não". Porque a gente não pode deixar, né? Tem que ser profissional. Nós estamos ali para ser profissional. A escola é muito grande, a educação é uma coisa muito importante, muito séria, né? A gente não pode tocar de qualquer jeito, tem muitos problemas, tem muita situação, mas a gente está ali para isso todo dia, porque a gente, igual eu te falei, a gente acredita, né, nos professores e nos alunos.
> CB – Reservar, reservar, não tem como não, eu deixo para, assim, a hora que o professor me procura. A hora que o professor tem de cumprimento de horas, se ele tem ali alguma dúvida ou eu tenha que passar alguma coisa, eu procuro passar nesse horário. O restante a gente passa mesmo é por e-mail, às vezes até avaliações eu prefiro levar e fazer em casa, porque é um momento que a gente tem que ter mais sossego, porque a sala (da coordenação), a sala é muito próxima ali de todo mundo, então todo mundo entra, todo mundo vai falando e vai tirando as dúvidas e, às vezes a gente dispersa lá na hora de conferir.

Entende-se, ao ler os depoimentos das coordenadoras, que elas consideram momentos diferentes para o acompanhamento e a orientação dos docentes, como as reuniões de módulo e os momentos em que o professor está cumprindo horas extracurriculares na escola, mas também ficam disponíveis durante seu turno de trabalho para atendimento emergencial caso algum professor necessite. Essa postura da coordenação pedagógica vai ao encontro dos estudos de Geglio (2014), que destaca "as reuniões pedagógicas" como o momento no qual "se discutem aspectos relativos à sala de aula, ao conteúdo de ensino e desempenho dos alunos", em que a coordenação "assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador com o grupo". Essas reuniões deveriam ser momentos importantes para o coletivo apresentar "questões que dizem respeito às suas necessidades profissionais, seus problemas, suas angústias, suas perspectivas ou a falta delas" (Geglio, 2014, p. 384). A Coordenadora A aproveita as reuniões para falar com os docentes de forma coletiva, mas não deixa de oferecer suporte no cotidiano da escola. Já a Coordenadora B prefere utilizar momentos em que os professores possam ser atendidos de forma individual. Nota-se que a coordenação pedagógica realiza uma formação bem superficial com os

docentes, acompanhando sua rotina, ficando disponível durante o turno de trabalho, enfim, atuando com o possível de acordo com a realidade da escola em questão.

Ao ler os depoimentos das coordenadoras, surge uma dúvida: apesar de as coordenadoras se mostrarem abertas ao diálogo e disponíveis a seus professores, por que os mesmos, quando entrevistados, demonstraram sentir falta de atenção e diálogo?

O último questionamento levado às coordenadoras foi o seguinte: “Como se dão os movimentos formativos para a qualificação da docência e das práticas pedagógicas?”

> CA – A formação dos professores, ela é individual. Eu não faço formação com professores, a não ser, tipo, todas as minhas reuniões, eu faço um *Rapport*, né, na psicologia se chama de *Rapport* (técnica de psicologia e comunicação, de origem francesa, que consiste em criar uma conexão harmoniosa e de confiança com outra pessoa, estabelecendo sintonia mútua através da empatia e da escuta ativa, para que a interação flua de forma natural e menos resistente, sendo fundamental em vendas, atendimento e relações interpessoais), eu tento fazer uma reunião, um encontro, o mais agradável possível, eu uso recursos como a televisão, se precisar, eu imprimo alguma coisa, igual a gente faz aula. Uso várias didáticas e eu gosto de fazer uma acolhida com eles, um papo, não é rezar porque é laico, né? Mas é importante você dar um boa noite, às vezes eu coloco uma frase lá na televisão e no último que eu fiz, por exemplo, eu coloquei uma frase e falei: "Olha, gente, tá aqui é para uma reflexão". Aí a professora: "Não, mas eu quero que você fale". Eu não ia nem conversar, mas ela pediu, ela falou: "A gente gosta de te ouvir". Aí eu explanei sobre aquilo e deixei que eles também comentassem. Esse momento, eu considero uma formação pessoal, que é um encontro de um grupo, não pode só jogar o serviço lá e pronto, porque eu acredito que isso é formação. Quando é módulo grande, geralmente a direção que faz. E a outra parte ela assim é mais informativa. Eu acredito é o momento de formação e informação, para formar para dentro da escola, para a prática da escola, porque outras formações eles fazem pela escola de formação que o governo dispõe, já são coisas específicas que eu, como supervisora pedagógica não sou capaz de fazer. Eu posso reproduzir se eu tiver feito algum curso técnico, mas a formação mesmo não. Agora eu cobro tudo nessas reuniões, gente. A didática, “olha, pessoal, usa todos os tipos de didática, a televisão, todos os recursos que tem, a impressão tá aqui, se precisou a gente tem, ou vai trabalhar em grupo”. Assim, eu acredito que isso também é uma parte de formação, sempre lembrar para eles não deixarem aquela aula maçante, porque o aluno também quer algo diferente. Você vê que quando a gente propõe, o aluno faz, nós tivemos na última semana, a semana de educação para a vida, foi um dia só que a gente conseguiu, mas apareceu tanto trabalho maravilhoso, sabe? Nossa, coisas maravilhosas que a gente não vê lá dentro da sala da supervisão. Então o fazer pedagógico está lá, se o professor se propõe, ele que está no comando das didáticas, o aluno vem junto, claro, tem um problema ou outro, mas a maioria faz. Então é isso: eu formo, informando e sempre reacendendo isso neles, que é a minha parte como pedagoga. Só complementar então quando você fala da formação, porque eles colocam na atribuição da supervisora, da especialista, fazer encontro de formação com professores, a gente pode ter a liberdade de chamar pessoas que façam, pode convocar porque não tem como formar e mesmo porque o estado ele já manda tudo formatado. A

> gente tem que cumprir, muitas vezes vem apenas um cumpra-se. A gente tem que ter um apoio, porque eu também tenho quem tem que me apoiar, entendeu?
> CB – Os momentos formativos estão ficando por parte da SEE mesmo.

Infere-se que a coordenação pedagógica "tem muita dificuldade em enfrentar esse desafio, da formação continuada de seus professores, seja por suas dificuldades pessoais para esse enfrentamento, seja por falhas de sua formação para serem os promotores dessa formação" (Placco, Almeida e Souza, 2015, p. 17), mesmo que concordem que a formação continuada em contexto faça parte de suas atribuições. A coordenação pedagógica entrevistada também esclareceu que as formações que chegam à escola para os professores, em geral, são organizadas pela Secretaria Estadual de Educação, deixando para a coordenação a função de reproduzir os cursos ou participar dos cursos em que palestrantes são escolhidos para ministrar. Portanto, nem os órgãos superiores liberam a coordenação pedagógica para realizar uma de suas atribuições mais relevantes, a formação docente em contexto, antecipando a escolha e organização de profissionais "capacitados" para exercer a função formadora.

7 EM SÍNTESE

Pensar sobre educação e sobre as relações que acontecem no ambiente escolar implica considerar inúmeros aspectos que perpassam o fenômeno educacional formal. Neste momento, é pertinente retomar o objetivo desta pesquisa, que buscou investigar as percepções dos professores sobre o papel da coordenação pedagógica atuante em uma escola estadual de um município do estado de Minas Gerais. O processo se deu por meio das respostas a um questionário e, também, de entrevistas com os docentes de variados segmentos da educação básica da escola em questão. A coordenação pedagógica também foi ouvida e sua visão sobre o cotidiano escolar, junto à dos docentes entrevistados, pôde ser ponderada.

Diante das análises realizadas e visando responder à questão de pesquisa, entende-se que o objetivo geral foi alcançado, na medida em que se apuraram as percepções dos docentes sobre a atuação da coordenação pedagógica da escola em que lecionam. Os dados analisados evidenciam que a coordenação pedagógica desempenha um papel fundamental na mediação dos processos formativos, na organização do trabalho pedagógico e no apoio ao desenvolvimento profissional docente, ainda que enfrente desafios relacionados às múltiplas demandas atribuídas ao cargo. Nesse sentido, percebe-se que a coordenação pedagógica atua para resolver questões emergenciais, deixando um pouco de lado as questões formativas. Docentes e coordenadoras concordam que não existe formação em contexto na escola realizada pela coordenação pedagógica. Segundo as coordenadoras entrevistadas, é inviável para elas atuarem como formadoras, a despeito de essa ser uma de suas atribuições, visto que o cotidiano de trabalho é dinâmico, incerto e as capacitações existentes são realizadas pela SEE.

A rotina dos professores também é desafiadora, cansativa e às vezes solitária, segundo as informações oferecidas pelos próprios docentes. Percebe-se que a lacuna apresentada pela falta de um exercício mais efetivo, por parte da coordenação pedagógica, relacionada a sua atividade formativa, compromete o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e evidencia a necessidade de maior integração, permitindo que a coordenação pedagógica exerça efetivamente sua função articuladora e formadora. Na visão dos docentes, a coordenação pedagógica poderia adotar o diálogo e a escuta ativa como ações que facilitem a convivência cotidiana. Dessa forma, a coordenação poderia tornar-se um suporte eficaz para esses profissionais, criando laços de uma relação transformadora, formadora e articuladora.

Ao concluir a análise dos dados produzidos por meio dos questionários e das entrevistas realizadas com os professores e com a coordenação pedagógica, tornou-se

impossível não perceber o peso que atravessa suas narrativas. Docentes e coordenação compartilham uma rotina intensa e exaustiva, marcada pela atuação em diferentes escolas e turmas. Desse modo, as responsabilidades com o planejamento e a participação em reuniões são dobradas, fazendo com que esses profissionais encontrem certa dificuldade em entregar o seu melhor. E eles entregam, sim, o melhor que conseguem frente às demandas apresentadas, amando sua profissão acima dos obstáculos enfrentados. Tais relatos não se apresentam apenas como dados, mas como expressões de um cotidiano que demanda escuta, acolhimento e reorganização das práticas institucionais. Apesar de todas as questões pontuadas pelos docentes, eles reconhecem que a coordenação pedagógica também não tem uma rotina fácil, visto que recebe uma quantidade significativa de demandas da SRE, da direção, de seus pares, dos docentes, dos discentes, dos pais, enfim, absorve questões de vários setores cotidianamente.

Os professores também apontam um ressentimento em relação à falta de diálogo existente entre a coordenação pedagógica e a equipe docente. Os depoimentos evidenciam uma necessidade humana: ser ouvido, compartilhar experiências e interagir. De acordo com Kobe e Fernandes (2025, p. 6), “enquanto o diálogo cria condições horizontais de interação, a escuta ativa assegura que cada voz seja legitimamente considerada no processo decisório”, representando não apenas instrumentos de comunicação, mas também “pilares éticos e políticos de uma educação voltada para a cidadania, a inclusão e a transformação social”. Para amenizar a situação explicitada pelos docentes, esses profissionais contam uns com os outros, compartilhando suas inseguranças, acertos, erros e dúvidas com os colegas em momentos coletivos.

Esses momentos coletivos são outra questão sensível para os professores, na medida em que as chamadas “reuniões de módulo” deveriam ser o ensejo para trocas e formações vindas da coordenação pedagógica. No entanto, essas reuniões, segundo os depoimentos dos docentes, são majoritariamente administrativas; e o tempo que sobra para a coordenação pedagógica fica insuficiente para dar conta das demandas com diário digital, planejamento de aulas, avaliações, projetos obrigatórios, entre outras. Assim, a formação dos docentes em contexto não acontece, pois se torna inviável encaixá-la nessas demandas. É perceptível pelas falas dos professores que eles sentem falta de momentos em que sejam a prioridade, momentos que sejam preparados para sua formação e para o seu desenvolvimento profissional.

Apesar de se sentirem solitários em alguns momentos, os professores reconhecem a importância da coordenação pedagógica em sua rotina e gostariam de contar com ela em

situações diversas, como para atualizá-los sobre cursos de aperfeiçoamento, sugerir atividades e/ou metodologias diferenciadas para enriquecer seu trabalho, fortalecer a realização de projetos próprios, dar suporte no relacionamento com as famílias e realizar a escuta ativa, que "vai além do simples ouvir: trata-se de compreender integralmente os sujeitos, suas demandas, sentimentos e perspectivas" (Kobe e Fernandes, 2025, p. 6). Segundo as autoras, essa prática é capaz de produzir situações nas quais os professores se sintam participantes legítimos dos processos coletivos.

Os dados analisados também trouxeram as impressões dos docentes sobre o exercício da coordenação pedagógica no cotidiano. Eles colocaram quais atribuições pensam ser relativas à coordenação pedagógica, como fazer toda a logística de funcionamento do turno em que trabalha, dar suporte em momentos de crise, orientar, tirar dúvidas, distribuir material necessário às aulas e cuidar das questões disciplinares. Percebe-se que os professores não associam a coordenação pedagógica à formação continuada em contexto, mas, de acordo com Sartori e Pagliarin (2016, p. 186), cabe à coordenação pedagógica "o papel de mobilizar o corpo docente a revisitar crítica e reflexivamente sua ação pedagógica". A coordenação pedagógica pode "fomentar a formação continuada em serviço, privilegiar espaços e tempos para que essa formação aconteça de maneira produtiva, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente", assim todos, coordenação e professores, ganham em conhecimento porque quem ensina também aprende (Sartori e Pagliarin, 2016, p. 186).

Quando se fala em aprender, logo se reporta ao professor. Segundo os depoimentos, como a formação em contexto não acontece, eles precisam buscar, fora da escola, cursos de aperfeiçoamento. Alguns professores relataram não realizar cursos por razões diversas: falta de tempo, falta de dinheiro e opções de cursos que não atendem suas expectativas. Outros professores já expõem que realizam os cursos oferecidos pela SEE, através da Plataforma *Google*. Esses cursos são gratuitos e auxiliam os docentes no cumprimento de horas extracurriculares que são uma exigência da SEE. Mesmo percebendo a lacuna da formação continuada em contexto, os docentes destacam em seus depoimentos que gostariam que a formação acontecesse no ambiente de trabalho, demonstrando que se sentiriam valorizados pela coordenação pedagógica e pela gestão.

Os depoimentos demonstram como os docentes pensam a atividade da coordenação em relação à sua prática e ao seu desenvolvimento profissional. Os relatos explanam uma relação um pouco contraditória, visto que ao mesmo tempo em que se sentem solitários e órfãos de atenção por parte da coordenação pedagógica, dizem que recebem apoio desta

quando solicitam. Parece ser uma relação muito sensível e que requer atenção e cuidado de ambas as partes, a fim de garantir harmonia, segurança e assertividade nas ações.

Os professores também apresentaram suas sugestões para que a coordenação pedagógica melhore sua atuação, como ter mais diálogo e aproveitar os momentos de reunião de módulo para repensar suas práticas e, em grupo, refletirem sobre práticas eficientes para melhorar suas aulas e diminuir a indisciplina.

Enfim, nota-se que a relação coordenação pedagógica-professor é muito sensível e permeada por questões delicadas. O processo pedagógico engloba demandas emergentes do cotidiano escolar, que é plural e requer da coordenação pedagógica "encaminhamentos dialógicos permanentes" (Sartori e Pagliarin, 2016, p.188), no entanto, a realidade é que essas relações estão inseridas em uma cultura que concebe a coordenação pedagógica "como agentes controladores, fiscalizadores e organizadores de espaços físicos e as escolas como espaços exclusivos destinados ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem" (Sartori e Pagliarin, 2016, p.188). Pode-se concluir que essas questões merecem um aprofundamento de reflexões para que a formação em contexto possa acontecer efetivamente pelas mãos da coordenação pedagógica e os docentes se sintam autores do próprio desenvolvimento profissional.

8 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL – CARTAS PEDAGÓGICAS COMO DISPOSITIVOS FORMATIVOS PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Atualmente, há inúmeras pesquisas voltadas para a figura da coordenação pedagógica e sua atuação no cotidiano escolar. Em algumas delas, percebe-se uma lacuna na formação inicial e, também, no aperfeiçoamento desse profissional. Segundo Corrêa (2016, p. 51) "a formação inicial, não pode ser considerada como um ponto final, mas sim como o começo da constituição profissional e identitária deste sujeito..."

O trabalho exercido pela coordenação pedagógica na escola deveria estar associado à formação inicial, visto que "o reconhecimento do saber específico do futuro profissional manifesta-se no processo de formação inicial" (Tozetto e Kailer, 2019, p. 863), no entanto inúmeros profissionais não se percebem nessa função, enxergando-se mais como professores. Desse modo, pode-se inferir "que o curso de Pedagogia lhes deu o direito de exercer a função" de coordenador pedagógico, "mas não ofereceu fundamentação teórico-prática suficiente para tal" (Tozetto e Kailer, 2019, p. 863).

> Pesquisa de Serpa (2011), realizada pela Fundação Victor Civita, revela que a maioria dos Coordenadores Pedagógicos não tem formação em gestão, ou seja, a maioria sai das salas de aula ou dos cursos de graduação e assume o cargo sem conhecer e dominar as competências e estratégias necessárias à função (Souza, Seixas e Marques, 2013, p. 40).

Sendo assim, a coordenação pedagógica fica entregue à própria sorte, realizando tarefas que não lhe competem, como "cuidar de questões financeiras e burocráticas, substituir os professores que faltam, ser o ajudante do diretor, um inspetor que detecta problemas de comportamento dos discentes e docentes" (Souza, Seixas e Marques, 2013, p. 43), deixando de lado sua principal função: a formação docente em contexto. A questão "é que nem todos os envolvidos no processo educativo formal (diretor, professores, pais, as secretárias e o próprio coordenador) têm clareza sobre as tarefas primordiais desse profissional" (Souza; Seixas; Marques, 2013, p. 43). Faz-se necessário transformar esse cenário e oferecer ao coordenador pedagógico uma formação excelente, que dê sustentação à sua práxis. É imprescindível também que todos os participantes do processo educativo formal tenham "clareza da função principal desse profissional e encarem o cotidiano da instituição escolar com uma responsabilidade coletiva e não apenas de um só agente" (Souza, Seixas e Marques, 2013, p. 44).

Diante do exposto, Tozetto e Kailer (2019, p. 866) demonstram, em uma pesquisa com "coordenadores pedagógicos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de

Ponta Grossa no ano de 2010", que o processo formativo de professores e coordenadores pedagógicos já parte de uma concepção fragmentada ou dispersa, o que reflete no desenvolvimento do trabalho na escola. Alguns entrevistados relataram que não reconheceram a atuação da coordenação pedagógica na formação inicial, porém pontuam a relevância da teoria vista no Curso de Pedagogia para sua prática cotidiana. Outros participantes deram crédito à sua prática como professores para a "mobilização de saberes na função que exerce" (Tozetto; Kailer, 2019, p. 866). Apesar da experiência na docência ser válida para a coordenação pedagógica em seu contexto de trabalho, ainda

> é preciso obter saberes que envolvem a organização sistêmica da escola, teorias de currículo, políticas públicas na área da educação escolar, avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, entre outros saberes que envolvem a atuação do coordenador pedagógico e que ultrapassam os saberes de experiência em sala de aula (Pinto, 2011 *apud* Tozetto e Kailer, 2019, p.866).

Isso posto, é possível entender que, para realizar sua função assertivamente, a coordenação pedagógica necessita de uma base teórica concreta oferecida na formação inicial e, também, da continuidade de estudos a partir da formação continuada. Assim como os docentes, a coordenação pedagógica carece de espaços em que possa desenvolver sua formação continuada, repensar, ressignificar e desconstruir velhas ideias e práticas pedagógicas. Essas ações são importantes na medida em que corroboram a responsabilidade de formar os professores no contexto da própria escola, a qual é inerente à função da coordenação pedagógica. E nada melhor do que o exemplo, por meio da busca de seu próprio aperfeiçoamento, para incentivar os docentes acompanhados por ela a almejarem aprofundar-se na teoria e colocá-la em movimento em prol da melhoria de sua prática. De acordo com Souza (2023, p. 14), é relevante que a coordenação pedagógica tenha a percepção de que é necessário estabelecer uma "conexão de aprendizagem dentro da escola", através da motivação e da orientação com foco no estímulo ao aprendizado, na busca de novas práticas e metodologias e em novos meios de aprender e ensinar, de modo que seja garantida a "qualidade no ensino para os alunos".

8.1 As cartas pedagógicas como instrumento metodológico para promoção do diálogo

A partir de estudos realizados até este momento sobre a coordenação pedagógica e sua atuação, desde o surgimento dessa função até a atualidade, percebe-se uma ruptura entre a teoria que se ensina na graduação e a prática que acontece cotidianamente. Já existem

pesquisas sobre o trabalho da coordenação pedagógica aplicadas por pesquisadores dispostos a trazer luz sobre a prática desse profissional, visto que é uma prática solitária e encontra-se desestruturada por faltar à coordenação o aporte teórico para cumprir as demandas que realmente são inerentes ao seu cargo.

De acordo com Paulo (2022), mesmo que existam

> avanços na discussão metodológica de pesquisas participativas e de algum tipo de presença da Educação Popular na universidade, ainda temos que avançar na indissociabilidade entre teoria e prática na produção de conhecimento transformador (Paulo, 2022, p.3).

Isso porque a teoria separada da prática se reverte em "um monólogo do saber" (Paulo, 2022, p. 3), de modo que o conhecimento fica apenas na universidade, com o pesquisador. Faz-se necessário mudar essa realidade.

Desse modo, a presente pesquisa objetiva contribuir com as reflexões já em andamento sobre a atuação da coordenação pedagógica e oferecer sugestão do trabalho com Cartas Pedagógicas à Coordenação.

> A carta Pedagógica é uma modalidade de escrita e uma ferramenta de pesquisa que aproxima o pesquisador do sujeito da pesquisa. É uma das formas de construir e possibilitar aproximações de afetividade, compromisso, amorosidade, respeito e registro de uma história em que os sujeitos da pesquisa participam da construção e produção de sistematização de experiências, fundamentada na análise reflexiva e crítica de um documento escrito (Paulo, 2022, p.5).

Nesse sentido, as Cartas Pedagógicas se convertem em "ferramenta inovadora, no âmbito de pesquisas participativas" (Paulo, 2022, p.5). Assim, ao fazer uso das Cartas Pedagógicas como o produto educacional a ser entregue ao final desta pesquisa, espera-se contribuir com o desenvolvimento da reflexão crítica e autônoma dos coordenadores pedagógicos. Freire (2024), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, sustenta que a educação deve ser uma ação dialógica, na qual educadores e educandos constroem juntos o conhecimento. Partindo desse pressuposto, o coordenador pedagógico e os docentes precisam dialogar para que consigam ser autores de sua própria prática e adquiram uma autonomia intelectual para estimular uma educação transformadora. "Escrever Cartas Pedagógicas é um processo de libertação em relação às formas históricas de produção do conhecimento. É uma possibilidade de libertação frente à opressão imposta pela universidade e escola colonial, bancária e instrumental" (Paulo; Trombetta, 2021, p. 2).

Como visto anteriormente, os coordenadores pedagógicos são formados pela graduação em Pedagogia. Esse curso forma, prioritariamente, professores que atuarão na

Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais). Portanto, quando o pedagogo se insere no mercado de trabalho, ele está preparado para lecionar e não para coordenar. O docente que passa a realizar a função de coordenador pedagógico, geralmente, vai cursar uma especialização em Supervisão Escolar para adquirir suporte teórico em seu cotidiano. Nessa busca por auxílio, a coordenação pedagógica acumula obrigações burocráticas e faz de tudo um pouco na instituição escolar. A construção de Cartas Pedagógicas à Coordenação visa indicar um caminho para melhorar a atuação desse profissional, por meio de reflexões sobre sua prática diária pelos olhos daqueles que estão diretamente ligados a ele: os docentes. Para Camini (2012), uma Carta Pedagógica necessita interagir, comunicar e provocar um diálogo pedagógico. Assim, as Cartas Pedagógicas têm o potencial de rememorar experiências vividas, por meio de registros de ações individuais e coletivas, apontadas pelos sujeitos da pesquisa.

Apoiando-se na pedagogia dialógica de Paulo Freire, que destaca a interação entre os profissionais da educação como um processo essencial para a construção do conhecimento, as Cartas Pedagógicas à Coordenação atuarão como uma ferramenta importante para o surgimento de práticas pedagógicas mais participativas e colaborativas. Segundo Freire (2021), o diálogo é a base da educação libertadora, e as cartas possibilitam uma interação horizontal no qual professores e coordenadores se coloquem como sujeitos ativos para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

As Cartas Pedagógicas à Coordenação serão utilizadas como um dispositivo de formação que será o foco do produto educacional exigido ao final do Mestrado Profissional. O uso das cartas funcionará como um conectivo entre teoria e prática, fazendo com que a pesquisa em curso tenha um caráter mais prático e vivencial. De acordo com Vega (2024), as Cartas Pedagógicas facilitarão a troca de perspectivas entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, promovendo a sustentabilidade do diálogo e do conhecimento. “A intersubjetividade presente nas Cartas Pedagógicas fortalece a construção de um saber mais compartilhado, em que diferentes vozes são ouvidas e integradas na pesquisa” (Montiel e Rodrigues, 2024, p.8).

As Cartas Pedagógicas foram elaboradas por mim, pesquisadora, abordando temas sensíveis e relevantes que emergiram a partir da análise dos dados obtidos durante a pesquisa e foram discutidos no decorrer da dissertação. Elas encontram-se no apêndice C desta dissertação.

9 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lucia Gusson. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In: ALMEIDA, L. R. D.; PLACCO, V. M. N. D. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 142.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R. D. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 9-24.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, L. R. D; PLACCO, V. M. N. D. S (org.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 57.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. In: PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R. D (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 29-48.

AMBROSETTI, N. B; LIMA, F. D. P. M; SIGNORELLI, G; CALIL, A. M. G. C. Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263. Acesso em: 27 maio 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R. D; PLACCO, V. M. N. D. S (org.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 11-24.

ANDRÉ, Marli et al. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 505-520, 2017. Disponível em: [Inserir link se houver]. Acesso em: 7 nov. 2025.

BELLINTANI, Irinilza O. Gianesi; RONCA, Antonio Carlos Caruso. A formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional. In: PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R. D. (org.). **O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica**. São Paulo: Edições Loyola, 2022. p. 69-87.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 28 jan. 2026.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. [Local de publicação omitido - Autora precisa preencher]: [Editora omitida], 2012.

CORRÊA, Shirlei; FERRI, Cássia. Coordenação Pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 5, n. 1, 2016.

CUNHA, R. B; PRADO, G. D. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a coformação na escola. In: PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R. D. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 37-51.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486. Acesso em: 28 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 89. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n98/n98a08.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

GEGLIO, P. A atuação da equipe pedagógica na formação continuada do professor em serviço: a visão de professores. **Educere et Educare**, v. 9, 2014. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/9220. Acesso em: 28 jan. 2026.

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

KOBE, Andressa. **A importância do diálogo na construção de uma gestão democrática**. [Local omitido]: [Editora/Trabalho omitido], 2025.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica**: desafios e perspectivas. [Local omitido]: [Editora omitida], 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MAZARIN, Alexandre Sales. **A rotina do coordenador pedagógico na gestão escolar**. [S. l.]: Formação Continuada, [ano omitido]. Disponível em: https://www.netbil.com.br/uploads/formacaocontinuada/images/b80361e8df7541d199b8d7192558f5393008202570556.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, p. 609-635, 2014.

MONTIEL, Iago Ribeiro; RODRIGUES, Ana Cristina da Silva. Cartas Pedagógicas Freireanas: um instrumento metodológico para ensino, pesquisa, extensão e gestão por meio do diálogo autoral. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 11, 2025.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. O cotidiano escolar do coordenador pedagógico: diversidades, tensões e possibilidades. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 26, n. 1, p. 143–160, 2017. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6138. Acesso em: 4 nov. 2025.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Marcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, ano 1, ed. 1, jan. 2013.

OLIVEIRA, Paulo Henrique Tomaz de. **O coordenador pedagógico e a formação continuada em serviço**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Centro-Serrano, Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar, [Local], 2023.

ORSOLON, Luzia A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 17-26.

PAULO, F. dos Santos. Cartas pedagógicas como instrumento político-pedagógico de resistência. **Revista Panorâmica Online**, v. 3, 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1439. Acesso em: 16 nov. 2024.

PAULO, Fernanda dos Santos. Cartas pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, 2023. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670030. Acesso em: 16 nov. 2024.

PAULO, Fernanda dos Santos; TROMBETTA, Sergio. Educar é sempre um ato político: desafios contemporâneos. **Ideação**, v. 23, n. 2, p. 7-30, 2021.

PIRES, Edi Silva; TACCA, Maria Carmen Vilella Rosa. O alcance da atuação do coordenador pedagógico no contexto das escolas públicas do Distrito Federal. In: PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R. D. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 123-149.

PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. D. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R. D. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

PLACCO, V. M. N. D. S; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R. D. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 25-37.

ROGERS, Carl Ransom. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.

SARTORI, Jerônimo; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, p. 185-204, 2016.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SIGALLA, L. A. A; PLACCO, V. M. N. D. S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 100-113, 2022. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2276. Acesso em: 5 jul. 2024.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, M. D. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R. D. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 51-61.

SILVA, Soane Santos; PIRES, Ennia Débora Passos Braga; FERRAZ, Maísa Oliveira Melo. Reflexos da política de gestão gerencial sobre o trabalho do coordenador pedagógico. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e31767, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312020000100116&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jun. 2025.

SOUZA, Fabíola Jesus; SEIXAS, Graziele Oliveira; MARQUES, Tatyanne Gomes. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. **Práxis Educacional**, v. 9, n. 15, p. 39-56, 2013.

SOUZA, Maria Alcione Rodrigues de Sousa. O papel do coordenador pedagógico como articulador na formação continuada do professor. In: LIMA, Francisco Anacleto de (org.). **Gestão Escolar**: reflexões e possibilidades frente aos desafios da aprendizagem. Campina Grande: Licuri, 2023. p. 11-24.

TERZI, Cleide do Amaral; FUJIKAWA, Mônica Matie. Como reverter planejamentos de trabalho de coordenadores em oportunidades formadoras? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 129-146.

TOZETTO, Susana Soares; KAILER, Priscila. O espaço da formação inicial do coordenador pedagógico. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, p. 857-880, 2019.

VEGA, Antonio Paulo Valim. Motivações e intersubjetividades para a sustentabilidade da vida: Paulo Freire e as cartas pedagógicas. **Revista GepesVida**, v. 10, n. 24, 2024.

10 APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Pesquisa: Percepções de Professores Acerca do Papel do Coordenador Pedagógico: Qual o Lugar da Formação Docente?

QUESTIONÁRIO

PERFIL PESSOAL

1. **Idade: _____**
2. **Raça/cor**: ( ) branca ( ) negra ( ) amarela
   ( ) indígena ( ) parda ( ) outra _____
3. **Sexo**: ( ) masculino ( ) feminino

_____

4. Cidade/Estado em que reside:

_____

5. FORMAÇÃO/ESCOLARIDADE

a. ( ) Ensino Médio completo
b. ( ) Ensino Superior incompleto
c. ( ) Ensino Superior completo
d. ( ) Especialização incompleta
e. ( ) Especialização completa
f. ( ) Mestrado incompleto
g. ( ) Mestrado completo
h. ( ) Doutorado incompleto
i . ( ) Doutorado completo

PERFIL PROFISSIONAL

6. Que curso(s) superior você realizou?

_____

7. Ano em que se formou:

_____

8. Cidade (s) onde trabalha:

_____

9. Tempo de atuação como professor (a):

_____

10. Tempo de atuação na escola em que trabalha atualmente:_____

11. Situação funcional atual: ( ) Efetivo (a) ( ) Contratado (a)

12. Se efetivo, em que ano foi admitido (a): _____

13. Carga horária de trabalho semanal: ( ) 20 horas ( ) 40 horas
( ) 60 horas ( ) outros _____

14. Nível de ensino em que atua:

( ) Educação Infantil

( ) Ensino Fundamental I

( ) Ensino Fundamental II

( ) Ensino Médio

16. Disciplinas que ministra atualmente:

_____

17. Com relação a minha atividade docente:

( ) Trabalho em dois períodos, ambos na mesma escola, na rede estadual de Barbacena.

( ) Trabalho em dois períodos, em escolas diferentes, na rede estadual de Barbacena.

( ) Trabalho em dois períodos, ambos na mesma escola, na rede municipal de Barbacena.

( ) Trabalho em dois períodos, em escolas diferentes, na rede municipal de Barbacena.

( ) Trabalho em dois períodos, sendo um na rede estadual de Barbacena e o outro na rede municipal.

( ) Trabalho em dois períodos, sendo um na rede estadual de Barbacena e o outro na rede privada.

( ) Trabalho apenas em um período.

18. 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.

19. Qual a importâncias da sua renda para sua família?

( ) Importante. ( ) Muito importante. ( ) Essencial.
Obrigada pela sua colaboração. Profa. Mestranda Luana Aparecida Soares Rego Dias Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima

APÊNDICE B – ENTREVISTA REALIZADA COM DOCENTES

Entrevista – Professores

1 – Conte-nos sobre um dia na vida de professor na escola.

2 – Quando você encontra desafios no desenvolvimento de suas atividades, como você faz para superá-los? Você conta com o apoio de alguém?

3 – Na sua escola tem momentos de diálogos ou debates sobre os desafios e conquistas dos professores, possibilidades de melhoria do trabalho? Poderia nos falar um pouco a respeito?

4 – Poderia nos contar como ocorrem os encontros/módulo/reuniões pedagógicas na sua escola? Qual a frequência e o modo como acontecem?

5 – Na sua percepção, qual é o papel do supervisor/coordenador pedagógico?

6 - Como você considera que ele pode apoiar no seu desenvolvimento profissional?

7 – Você realiza ou realizou cursos de formação continuada para suprir necessidades formativas que emergiram de situações desafiadoras que encontrou no desenvolvimento da docência em sala de aula?

8 – Em algum momento ou situação, na sua escola, a equipe pedagógica e de supervisão desenvolveu formações específicas para os docentes? Poderia nos falar a respeito?

9 – Poderia descrever momentos em que você recebeu apoio ou foram realizadas ações pela equipe de supervisão que você considera que te ajudou a qualificar o seu trabalho como professor em sala de aula?

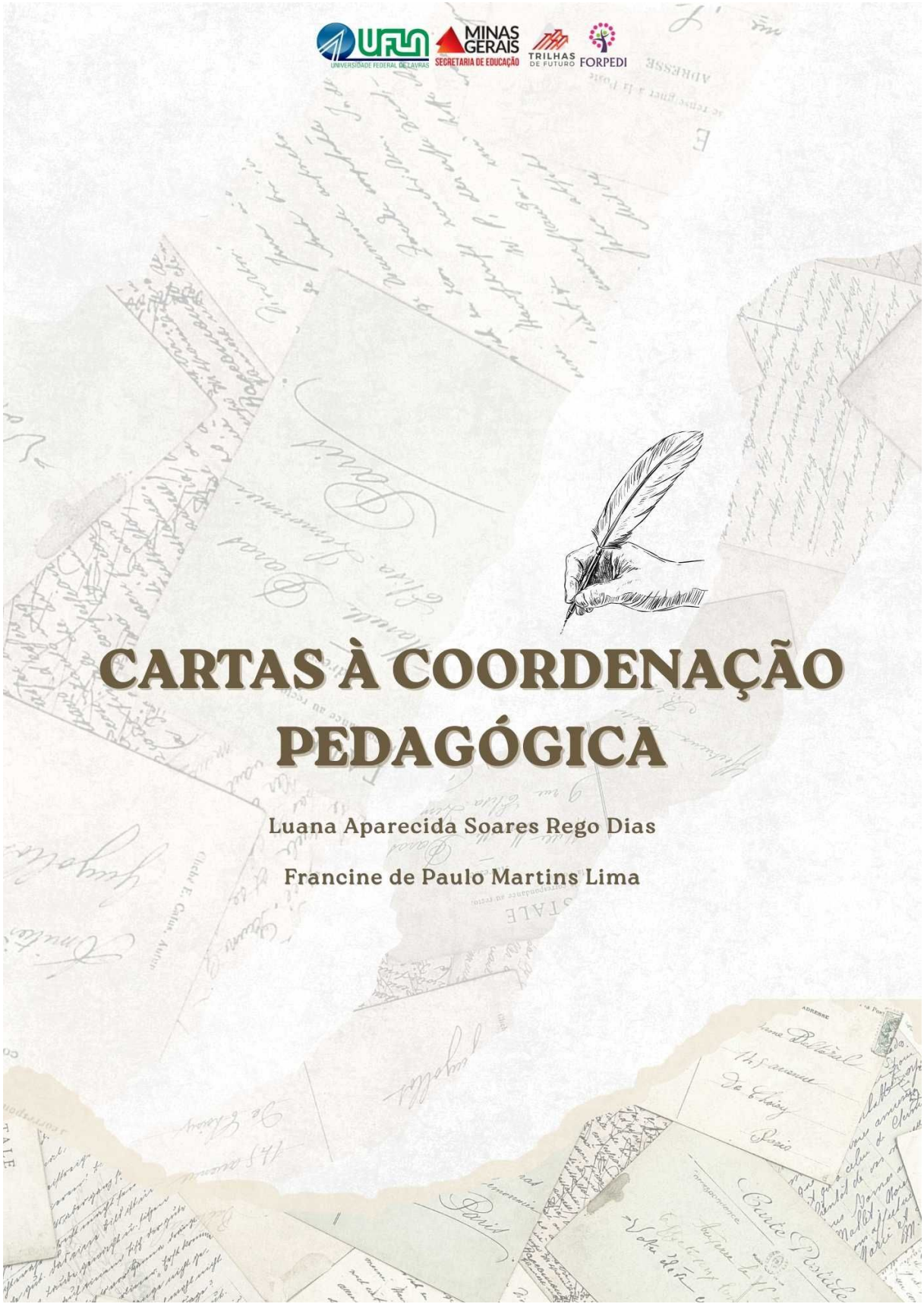
10 – Pensando sobre o papel do coordenador pedagógico e a partir da função que desempenha, gostaria que indicasse sugestões ou pontos que considera relevante que ele desenvolva para contribuir para a qualificação do seu trabalho.

APÊNDICE C – ENTREVISTA REALIZADA COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

ENTREVISTA – COORDENADORAS

1 - Conte-nos sobre um dia de trabalho na vida de coordenadora pedagógica na escola.
2 – Das ações que você realiza, quais são essenciais em sua opinião?
3 – Que momento você reserva para orientação e acompanhamento pedagógico docente?
4 – Como se dão os movimentos formativos para a qualificação da docência e das práticas pedagógicas?

APÊNCIA D – CARTAS PEDAGÓGICAS



APRESENTAÇÃO

Atualmente, há inúmeras pesquisas voltadas para a figura da coordenação pedagógica e sua atuação no cotidiano escolar. Em algumas delas percebe-se uma lacuna na formação inicial e, também, no aperfeiçoamento desse profissional. O trabalho exercido pela coordenação pedagógica na escola deveria estar associado à formação inicial, no entanto inúmeros profissionais não se percebem nessa função, enxergando-se mais como professores.

A partir de inquietações referentes à profissão docente em relação à coordenação pedagógica, surgiu a vontade de investigar a veracidade dessas inquietações e se as mesmas eram compartilhadas pelos pares. Desse modo, realizou-se a presente pesquisa, intitulada "**Percepções de professores acerca do papel da coordenação pedagógica: qual o lugar da formação docente?**", sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Francine de Paulo Martins Lima.

A coordenação pedagógica fica entregue à própria sorte, realizando tarefas que não lhe competem, como "cuidar de questões financeiras e burocráticas, substituir os professores que faltam, ser o ajudante do diretor, um inspetor que detecta problemas de comportamento dos discentes e docentes" (Souza, Seixas e Marques, 2013, p. 43), deixando de lado sua principal função: a formação docente em contexto. A questão "é que nem todos os envolvidos no processo educativo formal (diretor, professores, pais, as secretárias e o próprio coordenador) têm clareza sobre as tarefas primordiais desse profissional" (Souza, Seixas e Marques, 2013, p. 43). Faz-se necessário transformar esse cenário e oferecer ao coordenador pedagógico uma formação excelente, que dê sustentação à sua práxis. É imprescindível, também, que todos os participantes do processo educativo formal tenham "clareza da função principal desse profissional e encarem o cotidiano da instituição escolar com uma responsabilidade coletiva e não apenas de um só agente" (Souza, Seixas e Marques, 2013, p. 44).

Desse modo, a presente pesquisa objetivou contribuir com as reflexões já em andamento sobre a atuação da coordenação pedagógica e oferecer sugestão do trabalho com Cartas Pedagógicas à Coordenação

> A carta Pedagógica é uma modalidade de escrita e uma ferramenta de pesquisa que aproxima o pesquisador do sujeito da pesquisa. É uma das formas de construir e possibilitar aproximações de afetividade, compromisso, amorosidade, respeito e registro de uma história em que os sujeitos da pesquisa participam da construção e produção de sistematização de experiências, fundamentada na análise reflexiva e crítica de um documento escrito (Paulo, 2022, p.5).

Assim, ao fazer uso das Cartas Pedagógicas como o produto educacional, entregue ao final desta pesquisa, espera-se contribuir com o desenvolvimento da reflexão crítica e autônoma dos coordenadores pedagógicos. A coordenação pedagógica e os docentes precisam dialogar para que consigam ser autores de sua própria prática e adquiram uma autonomia intelectual para que possam estimular uma educação transformadora. "Escrever Cartas Pedagógicas é um processo de libertação em relação às formas históricas de produção do conhecimento. É uma possibilidade de libertação frente à opressão imposta pela universidade e escola colonial, bancária e instrumental" (Paulo, 2021, p.2).

Esperamos que as "Cartas Pedagógicas à Coordenação" sejam utilizadas como um dispositivo de formação que funcionará como um conectivo entre teoria e prática, fazendo com que a pesquisa tenha um caráter mais prático e vivencial, atingindo positivamente os profissionais contemplados em suas páginas.

Com todo carinho, respeito e admiração,

Luana Aparecida Soares Rego Dias
Mestranda em Educação

Francine de Paulo Martins Lima
Prof.(a) Dr.(a) Orientadora de Mestrado em Educação

AS AUTORAS

Luana Aparecida Soares Rego Dias



Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Presidente Antônio Carlos (1996). Possui segunda graduação em Letras (2007) pela mesma instituição. Atuou por 25 anos como professora na rede municipal de ensino, nas séries iniciais. Trabalha como professora da rede estadual desde 1994, vindo a ser nomeada no ano de 2016. Possui Pós Graduação em "Biblioteconomia" pela Instituição Prominas. Atualmente é professora da Escola Estadual Amílcar Savassi e Mestranda no Mestrado Profissional pela Universidade Federal de Lavras - UFLA - em Formação de Professores, desenvolvendo pesquisas na área de Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7799235277388391
E-mail: luana.dias@educacao.mg.gov.br

Francine de Paulo Martins Lima



Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP e Mestre pela mesma instituição.
Pedagoga pela Universidade de Mogi das Cruzes-UMC. É Professora Adjunta da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade Unida de Suzano-UNISUZ e do Curso de Pedagogia da UMC. Atuou como Coordenadora de Extensão e Assuntos Comunitários da UMC e como docente efetiva da rede Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes e da rede particular de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Foi Vice-Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino da UFLA (2017-2020) e Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (2020-2024), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. Desenvolve pesquisas e extensão sobre Formação de Professores; didática e práticas de ensino no contexto da educação básica e superior; desenvolvimento profissional de professores iniciantes e interlocução entre universidade e escola. É líder do grupo de pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática-FORPEDI (CNPq/UFLA) e do Laboratório de Didática LabFor/UFLA. É associada da Anped- Associação Nacional de Pesquisa em Educação, GT 8 – Formação de Professores; e da ANDIPE – Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4747830234482028
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9646-8235
E-mail: francine.lima@ufla.br

Cartas à coordenação pedagógica

1 – Com a palavra a gestão escolar

Cara Coordenação Pedagógica,

Escrevemos esta carta com o desejo sincero de dialogar com vocês e de, juntos, refletirmos sobre o lugar que a coordenação pedagógica ocupa no cotidiano de nossa escola. Reconhecemos que, em meio às múltiplas demandas burocráticas, administrativas e emergenciais que atravessam o dia a dia escolar, a coordenação segue se constituindo como um espaço privilegiado de formação docente contínua – e isso merece ser valorizado e fortalecido.

Como nos lembra Souza (2023, p.15), "quando o professor reconhece a importância de estar sempre em formação, vendo esta como uma das alternativas para melhorar sua práxis, bem como métodos de ensino, ele se dá a oportunidade de experimentar o novo", reconhecendo-se como um permanente aprendiz. Nessa perspectiva, compreendemos a coordenação pedagógica como presença formativa sensível e como importante suporte ao trabalho docente, ao favorecer a busca por novas práticas e por melhores condições de aprendizagem para os estudantes, sem perder de vista o fortalecimento dos vínculos com as famílias e com a comunidade escolar.

É justamente por reconhecer a relevância desse trabalho que nos colocamos ao lado de vocês. Queremos caminhar juntos diante dos desafios que se apresentam. Como podemos contribuir, de forma mais efetiva, com a coordenação pedagógica no diálogo com as famílias? O que pensam sobre reservarmos, de maneira cuidadosa e possível, um momento semanal – ou mesmo pequenos encontros ao longo da rotina – para conversarmos sobre propostas de atuação conjunta?

Acreditamos que, no cotidiano escolar, o acompanhamento pedagógico ganha ainda mais sentido quando se sustenta em uma escuta sensível aos docentes e em mediações que qualifiquem os processos de ensino e aprendizagem. Nesse movimento, como aponta Souza (2023, p.15), a coordenação pedagógica "precisa ser e se manter criativa nesta mediação, orientando suas ações de forma a atingir as metas de seu plano de trabalho". Entendemos que essa criatividade se fortalece quando há diálogo aberto, escuta mútua e corresponsabilidade entre todos os envolvidos.

Temos percebido que, quando a coordenação assume uma postura explicitamente formativa, o ambiente escolar se torna mais colaborativo, favorecendo a troca de saberes e a construção conjunta de práticas pedagógicas mais significativas. Nesses momentos, professores, gestores e coordenação passam a se reconhecer como autores de suas próprias práticas, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao projeto educativo da escola.

Diante disso, esta carta é também um convite: que possamos seguir pensando juntos a atuação da coordenação pedagógica como articuladora de saberes, promotora de reflexões e incentivadora da autonomia docente, contribuindo para a construção de uma escola cada vez mais democrática e comprometida com a aprendizagem discente.

O que vocês pensam sobre intensificarmos essa parceria? Que tal unimos ainda mais os esforços entre gestão e coordenação pedagógica para incentivar os docentes a refletirem sobre a prática cotidiana? Quem sabe possamos, gradativamente, ressignificar as reuniões de módulo, aproximando-as de espaços vivos de formação e diálogo?

Reafirmamos, com respeito e disponibilidade, que estamos à disposição pra caminhar junto com vocês, pensar coletivamente e colaborar na organização das formações que se fizerem necessárias.

Com estima e espírito de parceria,

Gestores de uma escola estadual do interior de Minas Gerais.

Referência bibliográfica

SOUZA, Maria Alcione Rodrigues de Sousa. O papel do coordenador pedagógico como articulador na formação continuada do professor. In: LIMA, Francisco Anacleto de (Org.). **Gestão Escolar: reflexões e possibilidades frente aos desafios da aprendizagem**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 11-24.

2 – Com a palavra os professores

Prezada Coordenação Pedagógica,

Escrevemos esta carta movidos pelo desejo de que vocês saibam o quanto são importantes em nosso cotidiano de trabalho. No dia a dia da escola, reconhecemos a presença constante, o esforço silencioso e a dedicação com que vocês buscam sustentar o trabalho pedagógico, mesmo diante de condições que, muitas vezes, se mostram pouco favoráveis.

Embora sintamos falta de momentos de diálogo mais longos, tranquilos e atentos, compreendemos que as condições de trabalho que atravessam a função de vocês são, em muitos aspectos, desafiadoras. Como apontam Placco, Souza e Almeida (2012), a coordenação pedagógica frequentemente se vê diante da necessidade de buscar recursos de forma contínua, lidar com remuneração pouco condizente com a responsabilidade assumida, atender às intensas demandas provenientes da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e, ainda, manter-se em permanente processo de atualização em um cenário educacional marcado pelo fluxo constante de informações.

Sabemos o quanto é exigente e, por vezes, exaustiva, a multiplicidade de tarefas que compõem a rotina de vocês – há dias, inclusive, em que o tempo mal permite uma pausa para o café. Por isso, queremos que sintam nossa solidariedade e nosso respeito diante dos desafios que enfrentam. Reconhecemos o empenho de vocês e valorizamos o compromisso demonstrado com a escola e com o trabalho docente.

Ao mesmo tempo, partilhamos uma inquietação que tem atravessado nosso cotidiano: percebemos que a formação docente em contexto, tão necessária ao fortalecimento de nossa prática, tem encontrado dificuldades para se efetivar, muitas vezes em razão dos atendimentos emergenciais e das demandas burocráticas que recaem sobre a coordenação pedagógica. Esta carta nasce justamente da compreensão de que momentos de estudo coletivo, de análise das práticas e de socialização de experiências são profundamente potentes para o fazer pedagógico. Quando a formação acontece no próprio ambiente escolar, considerando nosso contexto real e os desafios que vivenciamos, ela se torna mais significativa, mais próxima e, sobretudo, mais transformadora.

Entendemos a formação continuada como um dos pilares para a melhoria da qualidade do ensino e reconhecemos que a coordenação pedagógica exerce papel essencial no planejamento, acompanhamento e avaliação de práticas formativas que dialoguem com as necessidades concretas do corpo docente. Conforme destacam Oliveira e Guimarães (2013, p.95), a coordenação pedagógica "tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares", sendo que "sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores".

Nesse espírito de parceria e construção coletiva, o que vocês acham de aproveitarmos de forma mais intencional nossos momentos de reunião? Sugerimos, com respeito e abertura ao diálogo, que possamos fortalecer o caráter formativo desses encontros, transformando-os, sempre que possível, em espaços vivos de reflexão, partilha e crescimento profissional conjunto. Acreditamos que, assim, poderemos avançar juntos em um processo cada vez mais crítico e reflexivo sobre nossa prática.

Desejamos, sinceramente, que vocês possam seguir como mediadoras sensíveis e potentes desse processo de formação em contexto, incentivando a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento pedagógico que tanto buscamos fortalecer.

Com estima, respeito e espírito de colaboração,

Professores de uma escola estadual do interior de Minas Gerais.

Referência bibliográfica

OLIVEIRA, Juscilene da Silva. GUIMARÃES, Marcia Campos Moraes. O Papel Do Coordenador Pedagógico No Cotidiano Escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues** - ANO I - Edição I - janeiro de 2013.

PLACCO, V. M. N. D. S; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R. D. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 25-37.

3 – Com a palavra a coordenação pedagógica

Queridos colegas Coordenadores Pedagógicos,

Atualmente, diante da reconhecida complexidade que atravessa o cotidiano escolar, temos acompanhado a prática da coordenação pedagógica cada vez mais envolvida com "uma série de atividades emergenciais e de solicitações de toda ordem" (Silva, 2017, p.197). Compreendemos o quanto essas demandas pressionam e, muitas vezes, sobrecarregam o trabalho desenvolvido. Ainda assim, observamos, com certa preocupação, que as questões propriamente pedagógicas e os processos de formação docente acabam, por vezes, sendo deslocados para um plano secundário.

Esta carta vem propor uma reflexão sobre a formação docente que se constrói no cotidiano da escola, a partir das interações e dos desafios experienciados pelos professores. A formação docente em contexto demonstra que o desenvolvimento profissional não advém apenas de momentos externos e pontuais, mas se consolida nas situações concretas do trabalho pedagógico.

De acordo com Gouveia e Placco (2013, p.70), a coordenação pedagógica possui um "papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação", pois ela é considerada "peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas", estando ao lado do professor para garantir uma parceria eficaz e estabelecendo bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivos. Dito isso, como esses momentos coletivos estão sendo realizados em nossa escola? Estamos priorizando a formação continuada de nossos professores?

Nesse processo, a coordenação pedagógica poderia assumir o papel central na promoção de espaços de diálogo, estudo e reflexão coletiva, nos quais os professores pudessem analisar suas práticas, compartilhar experiências e ressignificar saberes. Dessa maneira, a escuta sensível e o acompanhamento pedagógico tornar-se-iam elementos fundamentais para uma formação que consideraria o contexto e os sujeitos que nele atuam. O que vocês pensam sobre esse assunto? Quem sabe possamos fortalecer nossos laços e melhorar nossa atuação referente à formação dos professores em contexto?

Ao fortalecer práticas formativas situadas na realidade escolar, nós, enquanto coordenação pedagógica, poderíamos contribuir para a construção de uma cultura de aprendizagem permanente, na qual ensinar e aprender se configurariam como processos coletivos e contínuos. Porém, de acordo com Gouveia e Placco (2013, p.76), "afirmar que a formação dos professores é responsabilidade dos coordenadores pedagógicos implica, necessariamente, criar espaços na rotina para que a formação aconteça", concretizando a formação no chão da escola. "Portanto, a rotina se configura como um instrumento de planejamento que organiza os conteúdos do trabalho do coordenador no tempo e no espaço" (Gouveia e Placco, 2013, p. 76), garantindo a articulação de suas inúmeras atribuições.

Sabemos que a tarefa não é fácil e que toda a equipe gestora precisaria realizar mudanças para que essa formação fosse colocada em prática, mas será que poderíamos tentar? Podemos separar momentos em que possamos planejar as formações? E se der certo?

Talvez o que esteja nos faltando, neste momento, seja um pouco mais de coragem coletiva para reafirmarmos, no cotidiano, quais são, de fato, nossas atribuições prioritárias. Quem sabe possamos recolocar a formação docente em contexto no centro de nossa atuação, orientando nossas intenções e metas de modo mais consciente, para que não permaneçamos tão vulneráveis às urgências e aos imprevistos que atravessam a rotina escolar. Que possamos, com abertura e cuidado, refletir sobre esses pontos e buscar caminhos possíveis para sua concretização – quem sabe, nesse movimento, nos surpreendamos positivamente com os frutos que poderão emergir desse processo?

Esperamos poder caminhar juntos nessa jornada.

Atenciosamente,

Equipe de Coordenação Pedagógica.

Referência bibliográfica

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: Almeida, Laurinda Ramalho de; Placco, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 129-146.

4 – Com a palavra os professores

Prezada Coordenação Pedagógica,

É muito bom fazermos parte de uma equipe escolar tão comprometida e competente! Sabemos o quanto nossa equipe de coordenação pedagógica se esforça e trabalha para o crescimento docente e discente em nossa escola. E sabemos também que a formação docente em contexto requer mediações que favoreçam a reflexão sobre a prática e o enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula. Gostaríamos de contar com a coordenação pedagógica para ser a mediadora desse processo, visto que essa equipe se constitui como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática.

E como concretizar a função articuladora da coordenação pedagógica? Segundo Silva (2012, p. 52), para que essa função seja colocada em prática, a coordenação pedagógica poderia "traçar um plano de ação que envolva toda comunidade escolar. Se esse plano não existe, o trabalho do coordenador fica restrito a resolver problemas do dia a dia, o que leva a uma ação descontínua e sem resultados". Logo, ao acompanhar o trabalho docente de forma sistemática, propor momentos de estudo coletivo e incentivar o diálogo entre os professores, a coordenação pedagógica contribui para que a formação se realize de forma situada e significativa. Essas ações poderiam possibilitar que os saberes construídos na experiência fossem problematizados e ressignificados à luz de referenciais teóricos.

Esta carta é um convite à coordenação pedagógica a pensar sua ação como mediadora de processos formativos que emergem do contexto escolar, fortalecendo o desenvolvimento profissional docente e a qualidade das práticas pedagógicas. Estamos dispostos a colaborar com essa demanda através do comprometimento com o trabalho coletivo e a disposição necessária para a reflexão sobre nossa prática cotidiana.

A formação continuada dos professores em seu local de trabalho é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da inclusão feita pela lei 12.796, de 2013, ficando assim o texto atualizado

> Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, LDB, Artigo 62ª, parágrafo único).

Desse modo, a legislação insiste que a formação docente em contexto é importante e precisa acontecer de forma sistemática. Essa atualização na LDB nos mostra que os teóricos que pesquisam a formação continuada em lócus estão no caminho certo e que os conhecimentos que emergem da reflexão coletiva sobre a prática cotidiana, têm muito mais chance de serem sólidos e perenes.

Sabemos que vocês, enquanto coordenação pedagógica, fazem o melhor que podem de acordo com a dinâmica da escola, mas também sabemos que a atuação dessa equipe pode ser muito mais eficaz e trazer muito mais aprendizado aos nossos alunos. Confiamos na competência e discernimento da coordenação pedagógica no sentido de repensar sua atuação e garantir que a formação docente em contexto realmente aconteça.

Agradecemos por estar conosco e caminhar ao nosso lado enfrentando desafios e pesadas rotinas.

Atenciosamente,

Professores de uma escola estadual do interior de Minas Gerais.

Referência bibliográfica

SILVA, M. D. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R. D. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 51-61.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 28 jan. 2026.

5 – Com a palavra a gestão escolar

Prezada Coordenação Pedagógica,

Gostaríamos que vocês soubessem o quanto sua atuação é essencial para o bom andamento do cotidiano escolar. Sabemos que vocês recebem excessivas demandas no dia a dia, inclusive demandas que nem competem a sua função, e temos imensa gratidão por sua disponibilidade em auxiliar nossa gestão.

Temos consciência que uma das principais atribuições da coordenação pedagógica é a formação docente em contexto. Essa formação valoriza os saberes construídos na experiência cotidiana dos professores, reconhecendo-os como fundamentais para o desenvolvimento profissional. Nesse processo, a reflexão coletiva se apresenta como estratégia potente para análise das práticas e para a construção de novos sentidos sobre o ensinar e o aprender.

A coordenação pedagógica, ao criar espaços para o diálogo e colaboração, possibilita que os professores compartilhem experiências, dificuldades e estratégias, fortalecendo o trabalho coletivo e a aprendizagem entre pares. Essa dinâmica formativa contribui para a constituição de uma escola que aprende com sua própria prática. De acordo com André e Vieira (2012, p.19), a coordenação pedagógica é vista como "um agente de transformação da escola" e precisa estar atenta "às brechas que a legislação e a prática cotidiana permitem para atuar, para inovar, para provocar nos professores possíveis inovações".

Sendo assim, esta carta reforça a importância de ações formativas contextualizadas, que reconheçam o cotidiano escolar como lugar legítimo de produção de conhecimento pedagógico. Deixamos claro que a coordenação pedagógica tem todo nosso apoio para priorizar a formação em contexto de nossos docentes. Concordamos com Szabo e Placco (2022), quando afirmam que a escola é um local privilegiado para a formação em serviço, acreditamos no

> potencial formativo da gestão escolar e temos como premissa que formar pessoas não é algo espontaneísta: demanda pesquisa, observação, escuta, investigação, planejamento, fundamentação teórica, intervenção e tantos outros requisitos que exigem uma investigação científica para potencializar o aprimoramento dessas atuações (Szabo e Placco, 2022, p. 107).

Isso posto, convidamos vocês da equipe de coordenação pedagógica a embarcar conosco nesta jornada, formando nossos professores no chão da escola, afinando nossas concepções, aspirações e posturas diante do que se espera de uma educação eficiente para nossos alunos. Indo ao encontro, mais uma vez, dos estudos de Szabo e Placco (2022), "defendemos a ideia de formação contínua e em serviço como potente espaço de melhoria da prática docente, culminando na melhoria da qualidade da educação". Enfatizamos que o processo formativo é importante tanto para os docentes quanto para a equipe gestora, de modo a fortalecer a prática desses dois segmentos.

Assim, esperamos poder superar qualquer divergência existente entre nossas equipes e conseguir criar condições para que a formação contínua e em serviço possa acontecer no cotidiano escolar.

Atenciosamente,

Gestores de uma escola estadual do interior de Minas Gerais.

Referência bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R. D; PLACCO, V. M. N. D. S (org.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 11-24.

SZBO, Kelly; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Dupla gestora: os desafios da atuação e da formação contínua. In: Almeida, Laurinda Ramalho de; Placco, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica**. São Paulo: Edições Loyola, 2022, p. 103-120.

6 – Com a palavra a coordenação pedagógica

Cara Coordenação Pedagógica,

Temos refletido muito sobre nosso cotidiano a partir de leituras de textos que nos trazem considerações referentes à função da coordenação pedagógica. Isso fez emergir questões importantes como: "A formação docente em contexto tem acontecido de modo efetivo em nossa escola?", "Como estamos organizando nossas reuniões de módulo?", "O aspecto pedagógico tem sido priorizado em nosso planejamento de trabalho?"

O acompanhamento pedagógico constitui-se como umas das principais atribuições da coordenação pedagógica, especialmente quando compreendido como ação formativa e não apenas como procedimento de controle e supervisão. Os processos formativos, portanto, poderiam ser "centrados nos sujeitos e no entendimento da formação como um conjunto de experiências pautadas pela construção de conhecimento para além do consumo de informações" (Pierini e Aragão, 2015, p.151-152). No contexto escolar, acompanhar implica observar, dialogar, orientar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, anunciando

> a convicção de que crenças e saberes que caracterizam as ações de cada educador constituem parte importante de sua formação pessoal e profissional; que estamos, todos, em desenvolvimento profissional contínuo; que a escola é lócus privilegiado para que isso aconteça (Pierini e Aragão, 2015, p.152).

Também é fundamental, segundo as autoras, que a coordenação pedagógica "reconheça sua função articuladora e mobilizadora na tessitura de propostas de formação no cotidiano da escola" (Pierini e Aragão, 2015, p.152), fortalecendo essa formação através do conhecimento e da organização das necessidades formativas dos professores, respeitando suas trajetórias profissionais e os desafios concretos enfrentados em sala de aula. Tal perspectiva contribui para a ressignificação das práticas e para a construção de uma cultura de formação contínua no interior da escola. Isso posto, será que estamos realizando esse processo tão importante para a capacitação de nossos docentes?

Segundo Pierini e Aragão (2015), é relevante em qualquer processo de formação "a instauração de afirmação das práticas, atentando que afirmar práticas não significa aceitá-las, mas sim, legitimá-las, reconhecê-las como práticas reais porque acontecem no cotidiano das escolas" e são pensadas por sujeitos, são trabalhadas por sujeitos, sendo pautadas por crenças e teorias e que, "por isso, necessitam ser explicitadas para que sejam reafirmadas, reconfirmadas ou transformadas" (Pierini e Aragão, 2015, p.166). A nosso ver essa é uma das grandes contribuições da formação docente em contexto: refletir sobre a prática e realizar as melhorias que forem necessárias para que os professores se sintam transformadores de vidas, as suas e a de seus alunos.

Desse modo, incentivamos a adoção de estratégias de acompanhamento que promovam a reflexão crítica, a troca de experiências e o fortalecimento do trabalho coletivo, reafirmando o papel da coordenação pedagógica como mediadora dos processos formativos. Quem sabe aproveitamos as reuniões de módulo, quando temos os docentes disponíveis, para colocar em prática essas ações?

Sabemos que haverá embates até que se torne efetiva a priorização da formação docente em contexto, no entanto, acreditamos que, quando a coordenação pedagógica começar a "estabelecer prioridades e realizar ações que atendam às reais necessidades da escola" (Placco, Almeida e Souza, 2015), as demandas pedagógicas possam ser olhadas em primeiro lugar e o apagar incêndios seja extinto das escolas ou pelo menos minimizados.

Esperamos contar com o apoio dessa equipe para fazermos a diferença na instituição de ensino em que atuamos. Seguimos firmes e acreditando no potencial da coordenação pedagógica para efetivar as mudanças necessárias para a concretização da formação docente em contexto.

Atenciosamente,

Equipe de Coordenação Pedagógica.

Referência bibliográfica

PIERINI, Adriana Stella; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. Uma conversa entre espaços: o coordenador pedagógico e a formação no cotidiano. In: PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R. D. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. D. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R. D. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

7 – Com a palavra a Secretaria Estadual de Educação

Cara Equipe de Coordenação Pedagógica,

Esta carta tem como objetivo reafirmar a centralidade da coordenação pedagógica nos processos de formação docente em contexto, compreendidos como aqueles que se desenvolvem no interior da escola, a partir das práticas, dos desafios cotidianos e das necessidades reais dos professores. Tal acepção reconhece o espaço escolar como lócus privilegiado de produção de saberes pedagógicos e de desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, a atuação da coordenação pedagógica assume caráter altamente formativo, ao promover espaços de diálogo, reflexão e acompanhamento das práticas docentes. Conforme evidencia Freire (1996, p.43), a reflexão crítica sobre a prática é condição fundamental para uma ação pedagógica transformadora, uma vez que "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Assim, a coordenação pedagógica, ao fomentar processos reflexivos coletivos, contribui para ressignificação do fazer docente.

A formação docente em contexto também se alinha à concepção de desenvolvimento profissional defendida por Nóvoa (2009), ao enfatizar que a formação se constrói no exercício da profissão, em processos colaborativos e situados. Para o autor, é no cotidiano da escola que os professores produzem conhecimentos sobre sua prática, reforçando a importância de ações formativas articuladas à realidade institucional. Nesse sentido, a coordenação pedagógica atua como mediadora desses processos, fortalecendo o trabalho coletivo e a aprendizagem entre pares.

Indo ao encontro das ideias de Freire e Nóvoa, Libâneo (2013) destaca que a coordenação pedagógica deve se constituir como espaço de articulação do trabalho pedagógico e de formação continuada de professores, superando uma visão meramente administrativa ou burocrática da função. Ao assumir esse papel, a coordenação contribui para a construção de uma cultura escolar pautada na reflexão, na cooperação e na melhoria das práticas pedagógicas.

Ressaltamos que tais ações formativas contam com o apoio da Secretaria Estadual de Educação (SEE), que reconhece a formação docente em contexto como estratégia fundamental para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a melhoria da qualidade da educação. O respaldo institucional tem o objetivo de legitimar o trabalho da coordenação e reafirmar o compromisso com políticas de formação continuada que valorizam o cotidiano escolar e os profissionais que nele atuam.

Dessa forma, esta carta confirma a coordenação pedagógica como instância essencial de mediação formativa, incentivando a continuidade de ações que promovam a reflexão sobre a prática, o diálogo profissional e a construção coletiva de saberes, em consonância com os princípios da formação docente em contexto e com o apoio das instâncias educacionais.

Estaremos à disposição para auxiliar em qualquer demanda.

Atenciosamente,

Secretaria Estadual de Educação.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2013.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

8 – Com a palavra a comunidade escolar (pais de alunos)

À Coordenação Pedagógica,

Nós, pais e responsáveis pelos estudantes desta instituição, dirigimo-nos respeitosamente a esta coordenação com o objetivo de expressar nosso reconhecimento pelo trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Temos acompanhado, por meio do diálogo com nossos filhos e das orientações recebidas, o empenho da coordenação em organizar, acompanhar e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. Essa postura adotada pela coordenação pedagógica favorece a construção de relações de confiança entre a escola e as famílias.

Reconhecemos que a coordenação pedagógica desempenha papel fundamental na mediação entre professores, estudantes e famílias, contribuindo para a constituição de um ambiente escolar acolhedor, organizado e comprometido com a formação integral dos alunos. Tal atuação reflete diretamente no desenvolvimento acadêmico e social de nossos filhos.

Colocamo-nos à disposição para colaborar com as ações pedagógicas propostas, compreendendo que a parceria entre escola e família é essencial para o fortalecimento do processo educativo. Reiteramos que o diálogo e o trabalho conjunto favorecem melhores condições para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Agradecemos por vocês nos receberem sempre com respeito e um sorriso nos lábios.

Atenciosamente,

Pais e responsáveis.

Referência bibliográfica

Elaborada pela pesquisadora, sem conter citações.

9 – Com a palavra os professores

Caros colegas da equipe de Coordenação Pedagógica,

Nós, professores que atuamos neste contexto escolar, dirigimo-nos à coordenação pedagógica com o propósito de compartilhar reflexões sobre nossa prática docente e sobre o papel formativo que essa instância assume no cotidiano da escola. Esta carta nasce da experiência vivida no exercício da docência e do reconhecimento de que a coordenação pedagógica se constitui como espaço fundamental de mediação, diálogo e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que a formação docente não se encerra na formação inicial nem se limita a ações pontuais externas ao contexto escolar. Ao contrário, trata-se de um processo contínuo, edificado e coletivo, que se constrói no cotidiano da prática pedagógica, nas interações com os pares e na reflexão sistemática sobre o trabalho desenvolvido. Nesse sentido, a coordenação pedagógica tem sido presença essencial ao favorecer momentos de escuta, orientação e problematização das práticas docentes.

Acreditamos que a reflexão sobre a prática constitui um dos pilares do desenvolvimento profissional docente. Segundo Freire (1996), a prática educativa exige um movimento permanente de reflexão, no qual ação e reflexão se articulam de forma indissociável. Para o autor, "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", o que implica reconhecer o professor como sujeito que produz conhecimentos a partir de sua própria prática. Ao criar espaços de diálogo e estudo, a coordenação pedagógica contribui para que essa reflexão se concretize de maneira coletiva e contextualizada.

Nesse processo, sentimos que a coordenação pedagógica assume um papel formativo ao nos incentivar a analisar nossas ações pedagógicas, repensar estratégias de ensino e buscar alternativas para os desafios que emergem no cotidiano da sala de aula. Essa mediação favorece a construção de uma prática docente mais consciente, crítica e comprometida com a aprendizagem do corpo discente. Trata-se de uma formação que não se impõe, mas se constrói no diálogo e no respeito aos saberes docentes.

De acordo com Nóvoa (2017), a formação docente precisa estar ancorada na profissão e no contexto em que ela se realiza. Para o autor, é no interior das escolas que se devem fortalecer os processos formativos, por meio de práticas colaborativas e do trabalho coletivo entre professores. Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica atua como articuladora desses processos, criando condições para que os professores aprendam uns com os outros e construam sentidos compartilhados sobre o fazer pedagógico.

Temos observado que os momentos de formação promovidos no contexto escolar – como reuniões de módulo, estudos coletivos e acompanhamento das práticas – contribuem significativamente para nosso desenvolvimento profissional. Esses espaços possibilitam a troca de experiências, a socialização de saberes e a construção de estratégias pedagógicas mais coerentes com a realidade dos estudantes e da comunidade escolar. Ao valorizar essas ações, a coordenação pedagógica fortalece uma cultura de formação contínua no interior da escola.

Destacamos, ainda, a importância da escuta e do diálogo como princípios que orientam a atuação da coordenação pedagógica. Freire (2005) afirma que o diálogo é condição fundamental para uma prática educativa democrática, pois se fundamenta no respeito, na humildade e na confiança mútua entre os sujeitos. Ao adotar uma postura dialógica, a coordenação contribui para a construção de relações mais horizontais e para o fortalecimento do trabalho coletivo, elementos essenciais para a formação docente em contexto.

Reconhecemos que o trabalho docente é atravessado por múltiplos desafios, que exigem reflexão, apoio e acompanhamento constante. Nesse cenário, a coordenação pedagógica tem se mostrado espaço de acolhimento e orientação, auxiliando-nos na organização do trabalho pedagógico e na busca por soluções coletivas para as dificuldades enfrentadas. Essa atuação reforça o caráter formativo da coordenação e contribui para o fortalecimento de nossa identidade profissional.

Conforme aponta Nóvoa (2009), a profissão docente se constrói na partilha, na colaboração e no reconhecimento do outro como parceiro de aprendizagem. Ao fomentar práticas colaborativas e valorizar o trabalho coletivo, a coordenação pedagógica contribui para que a formação docente se consolide como processo compartilhado, no qual todos aprendem e ensinam mutuamente. Essa perspectiva fortalece a escola como espaço de aprendizagem não apenas para alunos, mas também para os professores.

Diante do exposto, reafirmamos a importância da coordenação pedagógica como instância formativa e mediadora dos processos educativos. Manifestamos nosso reconhecimento pelo trabalho desenvolvido e nosso compromisso em participar ativamente das ações formativas propostas, compreendendo que a qualidade da educação depende do esforço coletivo e do diálogo permanente entre todos os sujeitos envolvidos.

Finalizamos esta carta reiterando nossa disposição para o trabalho colaborativo e para a construção conjunta de práticas pedagógicas que valorizem o contexto escolar, os saberes docentes e a aprendizagem dos estudantes. Acreditamos que, por meio do diálogo, da reflexão e da ação coletiva, é possível fortalecer a formação docente em contexto e contribuir para uma educação mais democrática e significativa.

Atenciosamente,

Professores de uma escola estadual do interior de Minas Gerais.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, Antonio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

10 – Com a palavra a coordenação pedagógica

Queridos (as) Professores (as),

Escrevemos a vocês movidas pelo desejo de estreitar ainda mais nossos laços de trabalho, diálogo e cuidado no cotidiano de nossa escola. Esta carta nasce das escutas que temos realizado, das inquietações que compartilhamos e, sobretudo, da convicção de que a formação docente em contexto só ganha sentido quando construída coletivamente, com respeito às trajetórias, às vozes e às experiências que cada um de vocês carrega.

Temos plena consciência de que o exercício da docência, hoje, se dá em meio a múltiplas exigências, tempos fragmentados e demandas que, por vezes, ultrapassam o que seria humanamente desejável. Sabemos da intensidade de suas rotinas, do compromisso que assumem diariamente com seus estudantes e do esforço permanente para garantir práticas pedagógicas significativas, mesmo quando as condições não se mostram ideais. Por isso, antes de qualquer proposição, desejamos registrar nosso reconhecimento sincero pelo trabalho que vocês realizam.

Ao mesmo tempo, reconhecemos que o trabalho da coordenação pedagógica também tem sido atravessado por uma série de atividades emergenciais e solicitações diversas que, muitas vezes, tensionam nossa função formativa. Como alerta Silva (2017), a coordenação frequentemente se vê capturada por demandas de toda ordem, o que pode deslocar o foco das ações pedagógicas. Temos refletido profundamente sobre isso e sobre o quanto precisamos, juntos, proteger e fortalecer os espaços de formação que acontecem no interior da escola. O que vocês, docentes, pensam sobre isso?
Inspiramo-nos em Freire (1996, p.43), quando nos lembra que a prática educativa exige reflexão crítica permanente, pois "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Essa compreensão nos convoca – coordenação e professores – a assumirmos a escola como espaço vivo de estudo, problematização e reinvenção do fazer pedagógico. Não se trata de acrescentar mais tarefas à rotina já intensa, mas de ressignificar tempos e espaços que já nos pertencem, como as reuniões de módulo.

Também dialogamos com Nóvoa (2009), que nos convida a compreender que a formação de professores se constrói no interior da profissão, no trabalho partilhado e nas experiências vividas no contexto real da escola. É nessa perspectiva que reafirmamos nosso compromisso de fortalecer processo formativos que façam sentido para vocês, que dialoguem com os desafios concretos da sala de aula e que respeitem os saberes que cada docente já construiu ao longo de sua trajetória. O que vocês acham de trilharmos esse caminho juntos?

Freire (2005) nos ensina que o diálogo se funda no amor, na humildade e na confiança entre os sujeitos. É com esse espírito que nos dirigimos a vocês: não como quem traz respostas prontas, mas como quem deseja construir caminhos em parceria. Queremos fortalecer uma coordenação pedagógica que escuta, que acolhe, que problematiza e que aprende junto. Reconhecemos, igualmente, que a formação docente em contexto só se sustenta quando há corresponsabilidade entre todos os envolvidos. Por isso, convidamos vocês a seguirmos investindo em uma cultura de colaboração, na qual possamos compartilhar dúvidas, conquistas, dificuldades e descobertas, sem receio de exposição, mas com a segurança de pertencermos a um coletivo que se apoia.

Temos também buscado maior aproximação com as famílias e com a gestão escolar, compreendendo, como aponta Imbernón (2010), que a formação docente precisa estar conectada à realidade institucional e às relações que constituem a vida da escola. Nesse movimento, acreditamos que a coordenação pedagógica pode seguir se afirmando como espaço de mediação sensível entre os diferentes sujeitos do processo educativo.

Queridos (as) professores (as), esta carta é, especialmente, um gesto de aproximação. Queremos reafirmar que estamos ao lado de vocês, não à frente, não acima, mas juntos. Desejamos construir, de forma partilhada, caminhos que nos permitam recolocar a formação docente em contexto no centro de nossa ação pedagógica, sem desconsiderar as urgências do cotidiano, no entanto sem nos deixarmos capturar inteiramente por elas.

Seguimos disponíveis para escutar sugestões, acolher inquietações e planejar, em conjunto, os próximos passos de nosso trabalho formativo. Que possamos, pouco a pouco, transformar nossos encontros em tempos mais férteis de estudo, diálogo e criação pedagógica.

Com respeito, confiança e esperança no trabalho coletivo,

Coordenação Pedagógica.

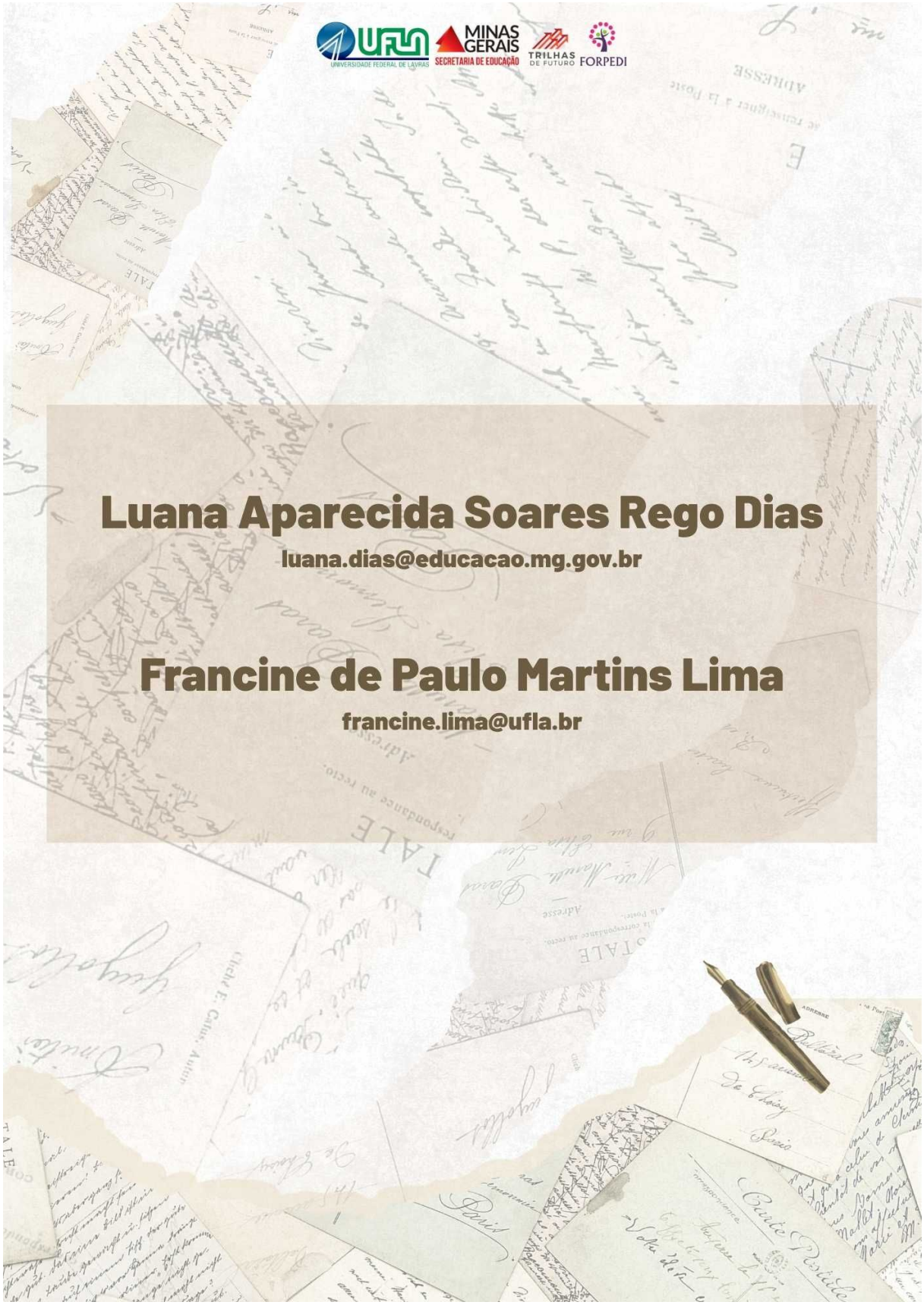
Referência bibliográfica

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.


UFLA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
MINAS GERAIS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
TRILHAS DE FUTURO
FORPEDI
Luana Aparecida Soares Rego Dias
luana.dias@educacao.mg.gov.br
Francine de Paulo Martins Lima
francine.lima@ufla.br